



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB

CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ELISABETE CRISTINA DA SILVA SANTOS

**LÚDICO EM AÇÃO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE JOÃO PESSOA**

JOÃO PESSOA

2021

ELISABETE CRISTINA DA SILVA SANTOS

**LÚDICO EM AÇÃO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE JOÃO PESSOA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Esp. Isolda Ayres Viana
Ramos

JOÃO PESSOA

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S2371 Santos, Elisabete Cristina da Silva.

Lúdico em ação: análise de uma experiência de estágio supervisionado numa escola da rede pública de João Pessoa / Elisabete Cristina da Silva Santos. - João Pessoa, 2021.

45 f.

Orientação: Isolda Ayres Viana Ramos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)
- UFPB/CE.

1. Ensino fundamental. 2. Lúdico. 3. Estágio supervisionado. I. Ramos, Isolda Ayres Viana. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37 (043.2)

ELISABETE CRISTINA DA SILVA SANTOS

**LÚDICO EM AÇÃO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE JOÃO PESSOA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para obtenção do grau
de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Esp. Isolda Ayres Ramos Viana
Orientadora UFPB/CE/DME

Profa. Dra. Quézia Vila Flor Furtado
Examinadora UFPB/CE/DME

Profa. Dra. Isabel Marinho da Costa
Examinadora UFPB/CE/DME

João Pessoa
2021

Dedico esse trabalho, primeiramente, a Deus, autor do meu destino, companheiro de todos os momentos. E ao meu amado filho, Miguel Nunes da Silva, que é meu combustível de amor diário e quem sempre me impulsiona a nunca desistir de lutar pelos meus sonhos.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista como apenas diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS e CRUZ, 1997, p. 12)

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a realização desse trabalho.

A minha mãe, Luzia Da Silva Santos, e as minhas irmãs, Felina da Silva Santos e Elaine Cristina, que me incentivaram nos momentos difíceis.

Aos professores que fizeram parte desta jornada, em especial minha orientadora, Isolda Ayres Viana Ramos, e a banca avaliadora deste trabalho, as professoras Quézia Vila Flor Furtado e Isabel Marinho da Costa, minha gratidão.

Finalmente, agradeço a todas as pessoas que estiveram em meu caminho e contribuíram, direta ou indiretamente, em minha formação e na construção de todo conhecimento adquirido.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo principal analisar o desenvolvimento da aprendizagem a partir da utilização do lúdico e suas potencialidades como estratégia de engajamento na construção de tais aprendizagens com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Como metodologia optou-se por uma abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa bibliográfica e analítica, do ponto de vista de refletir sobre a prática educativa. Para fundamentar teoricamente o trabalho e definir a concepção de lúdico adotada na pesquisa, utilizou-se os estudos de Adreeta *et al.* (2020), Kishimoto (1994), Negrine (1994), Vygotsky (1984); para compreender a ampliação do Ensino Fundamental e a relação das crianças com a escolarização, ancorou-se nos estudos de Arelaro *et al.* (2011), Corsino (2007), Nogueira (2011); assim como Nóvoa (1995), Pinto e Tavares (2010), Rocha e Ribeiro (2017) e Rodrigues (199) para elaborar sobre a importância do lúdico na aprendizagem da criança. De acordo com o que foi analisado a partir da revisão e reflexão da prática docente dentro do Estágio Supervisionado, constatou-se a importância da disciplina no processo formativo em direção a uma concepção de educação voltada aos sujeitos e suas dimensões e não, a transmissão de conteúdo, bem como o diferencial da formação docente voltada a utilização do lúdico como ação pedagógica. Diante disto, este trabalho pretende corroborar e se somar aos estudos que evidenciam o lúdico como elemento indissociável da aprendizagem escolar com crianças.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Lúdico. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

The main objective of the present work was to analyze the development of learning from the use of playfulness and its potential as an engagement strategy in the construction of such learning with students from the 1st year of Elementary School. As a methodology, a qualitative approach was chosen, being a bibliographical and analytical research, from the point of view of reflecting on the educational practice. To theoretically support the work and define the concept of play adopted in the research, the studies by Adreeta et al. (2020), Kishimoto (1994), Negrine (1994), Vygotsky (1984); to understand the expansion of Elementary School and the relationship of children with schooling, we anchored in the studies by Arelaro et al. (2011), Corsino (2007), Nogueira (2011); as well as Nóvoa (1995), Pinto and Tavares (2010), Rocha and Ribeiro (2017) and Rodrigues (199) to elaborate on the importance of play in children's learning. According to what was analyzed from the review and reflection of teaching practice within the Supervised Internship, the importance of the discipline in the training process towards a concept of education aimed at the subjects and its dimensions, and not the transmission of content, as well as the differential of teacher training focused on the use of play as a pedagogical action. Given this, this work intends to corroborate and add to the studies that show play as an inseparable element of school learning with children.

Keywords: Elementary School. Ludic. Supervised internship.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE – Centro de Educação

EAD – Educação a Distância

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

SD – Sequência Didática

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos níveis da Psicogênese da Escrita	28
Quadro 2 – Resultado Psicogênese da Escrita	37
Quadro 3 – Planejamento: objetivos e habilidades	38
Quadro 4 – Planejamento: critérios de avaliação	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 Pedagogia e o Estágio Supervisionado.....	16
2.2 Lúdico: uma Dimensão Humana.....	17
2.3 A Ludicidade como Recurso Pedagógico em Sala de Aula.....	24
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
3.1 Abordagem da Pesquisa.....	30
3.2 Procedimentos de Geração das Informações.....	31
3.2.1 Campo de Pesquisa: a Instituição Escolar.....	32
4 ANÁLISE DE DADOS: O QUE A PESQUISA REVELOU.....	34
4.1 Diagnose: o Olhar para os Alunos.....	34
4.2 Pensando o Lúdico: Planejamento Pedagógico	37
4.3 Lúdico em Ação: Experiência Pedagógica de Aprendizagem.....,,.....	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e abrange em seu público crianças de 6 meses à 5 anos e 11 meses e se caracteriza por não incorporar o campo disciplinar em suas práticas, como ocorre no Ensino Fundamental. A não caracterização disciplinar se dá em decorrência da compreensão de que a infância, etapa etária dos sujeitos nela inseridos, é o momento de desenvolvimento amplo das crianças, sendo momento da construção de si.

Não ter sua estrutura baseada em campos disciplinares não elimina, da Educação Infantil, o aspecto escolar no sentido da aprendizagem, mas o desenvolvimento é proposto a partir de práticas educativas que se relacionam diretamente com a forma que as crianças se desenvolvem, a partir do lúdico, da brincadeira, da imaginação, da criatividade, elementos fundamentais que constituem as crianças.

É consenso que a criança aprende através da brincadeira e da manipulação de materiais, com histórias e estímulos, criatividade e imaginação, e as políticas públicas educacionais reafirmam esse consenso e asseguram como direito, que as crianças nessa etapa da educação aprendam dentro dessa perspectiva. O brincar é essencial, pois através da brincadeira a criança desenvolve aprendizagens e as consolida, assim como, constrói saberes e se reconhece a partir da interação com o outro.

Tendo em perspectivas tais considerações, precisa-se adicionar a esse cenário, a alteração na estrutura da Educação Básica que ocorreu no Brasil a partir de 2005, com a ampliação de 8 para 9 anos na etapa do Ensino Fundamental. Ao ampliar o Ensino Fundamental, as crianças passaram a ingressar nessa etapa aos 6 anos e não mais aos 7 anos, assim sendo, passou-se a ter alunos que outrora estariam na da Educação Infantil agora, em um contexto de aprendizagem disciplinar.

O Ensino Fundamental abrange a segunda etapa da Educação Básica. Os anos iniciais compreendem o período do 1º ao 5º ano, sendo através destes a iniciação do processo de alfabetização. Esta etapa é a mais longa no período de escolarização e em seu início tem o diferencial por ser o momento de transição entre a Educação Infantil, que não tem caráter disciplinar, para uma nova rotina aonde os conhecimentos são disciplinarizados.

Dentre as especificidades da área, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental recebem alunos mais novos desde 2005, quando essa etapa foi ampliada para nove anos. Receber alunos de seis anos configurou um novo desafio, pois os sujeitos ainda são crianças e tem

forte ligação com a ludicidade no processo de aprendizagem e passam a uma nova rotina, bem distante da conhecida na Educação Infantil. Embora “o argumento predominante nas justificativas do Ministério da Educação (MEC) e na documentação legislativa sobre o ensino fundamental de nove anos é que a medida garante a ampliação do direito à educação para as crianças de 6 anos de idade, em especial as pobres e excluídas do sistema educacional.” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 38). Cabe observar, que no campo das políticas públicas, poucas ações de preparação das escolas e docentes para receber esse público foram implementadas.

Pensando nessas crianças, há que se considerar que “sem possibilidades de agir, a criança não tem elementos para construir os conceitos espontâneos e, conseqüentemente, chegar à tomada de consciência e aos conceitos científicos” (CORSINO, 2007, p. 63). Dessa forma, é imprescindível o uso do lúdico e do próprio movimento para construir as relações de aprendizagem, superando a dicotomia de que a criança só aprende sentada, individualizada e apartada dos colegas, e que o movimento e o diálogo tiram a atenção. A alfabetização, processo central dessa etapa, demanda a vivência, a relação entre o concreto e o teórico, é preciso que a criança relacione o que lhe é proposto.

A escola deve se constituir como ambiente vivo para que os alunos se relacionem com as aprendizagens em todos os espaços. “As condições do espaço, organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, limpeza, segurança etc. são fundamentais, mas são as interações que qualificam o espaço.” (CORSINO, 2007, p. 67). Para que essas relações se qualifiquem e que a escola seja de fato um ambiente vivo, é essencial a construção do ambiente pedagógico, o uso de paredes e cantos que transpirem intencionalidade educativa. E essa construção demanda a participação dos alunos, para que se reconheçam nesse espaço e se apropriem dele.

A intencionalidade educativa dotada da ludicidade, voltada às vivências e produções, permitirá o desenvolvimento da criatividade, a capacidade a criança de materializar o abstrato e desenvolverem-se dentro suas particularidades, envolvendo o desenvolver corporal, psicológico, intelectual através de linguagens que são inerentes a essa etapa da vida. Pimenta (2001, p. 124), afirma que “pondo em evidência a intencionalidade nesse processo, acentua que não é suficiente proceder-se à interpretação dos processos de ensino existentes. É preciso formular os novos que se deseja.”

Considerando esse cenário, no qual a Educação Infantil não se apresenta como uma etapa voltada as disciplinas escolares, e em que no Ensino Fundamental o alunado ingressa

em uma nova rotina com saberes distribuídos em disciplinas, o 1º ano do Ensino Fundamental torna-se um contexto especial, pois as crianças são inseridas em uma nova rotina organizacional, comportamental e espacial.

As reflexões desse período de transição entre as etapas da Educação Básica, suscitam os questionamentos sobre o papel do lúdico em um contexto de aprendizagem por disciplinas, sobre a forma que as abordagens pedagógicas podem ser efetivas aliando o lúdico como ferramenta para o desenvolvimento de aprendizagens e engajamento dos alunos e alunas neste novo cenário em que estão inseridas.

Desta forma, o objetivo geral deste estudo se propôs a analisar o desenvolvimento da aprendizagem com a utilização do lúdico dentro de uma experiência de estágio supervisionado e analisar suas potencialidades como ferramenta de engajamento na construção de tais aprendizagens com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, buscou-se delinear mais o problema a partir de questões norteadoras:

- Brincar? Diversão? O que é o lúdico dentro do contexto educativo?
- Qual a importância do lúdico na aprendizagem da criança?
- De que forma o lúdico pode ser utilizado como ferramenta nas aprendizagens do 1º ano do Ensino Fundamental?

A partir destes questionamentos, determinou-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o que é o lúdico e de que forma ele se insere no contexto educativo, bem como sua relevância pedagógica.
- Identificar possibilidades da utilização da ludicidade como ferramenta pedagógica e de engajamento dos alunos no contexto de transição educacional que ocorre na passagem pelo 1º ano do Ensino Fundamental.
- Caracterizar as experiências de utilização do lúdico no ensino e aprendizagem com turma do 1º ano do Ensino Fundamental para superação dos obstáculos/dificuldades de aprendizagem a partir de uma experiência do componente curricular Estágio Supervisionado III.

Desse modo, este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta a seguir a fundamentação teórica do estudo, o qual está composto por 5 seções, sendo elas: a Introdução, o Referencial Teórico que embasam e fundamentam os fenômenos abordados neste trabalho, o Percorso Metodológico adotado, a Discussão de Dados que apresenta a análise dos dados pesquisados e por fim, as Considerações Finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A palavra “lúdico” tem sua origem na palavra latina *ludus* que significa: jogos, brincar. A ludicidade é uma necessidade humana em qualquer etapa da vida, o que aponta a compreensão de que seja uma dimensão da constituição humana como tantas outras que compõe cada sujeito. E é a partir dessa compreensão que esse trabalho avança e se orienta conceitualmente para analisar o lúdico em um contexto de superação de dificuldades de aprendizagem e do seu uso como ferramenta pedagógica nesse processo.

2.1 Pedagogia e o Estágio Supervisionado

Segundo Franco (2008) a Pedagogia emerge no século XVII a partir da busca de alguns estudiosos em organizar e sistematizar a Educação, dando conta de articular uma prática pedagógica que dê conta de ensinar tudo a todos. Nessa direção, se constitui a Pedagogia da arte, com o ensino pelo método e posteriormente, são incorporados elementos científicos com base na Psicologia e Filosofia.

Entre essa relação da arte prática e ciência, Franco (2008, p. 33) ressalta que não são pontos que se opõe, mas “trata-se de considerar o que o ser ciência e o ser arte estarão, por certo, em processo de transformação histórica, configurando um problema crucial da pedagogia em todas as épocas e ainda não equacionado, qual seja: a questão da articulação da teoria e da prática, a questão da ciência da prática que não será tecnologia”.

Libâneo *et al.* (2011, p. 38), considera ao afirmar-se que “a Pedagogia é uma ciência da prática educativa, se está sustentando que ela é imediatamente prática, não se efetiva como uma tecnologia imediata e sim como uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular: a educação.”

O que se observa é que o caráter científico e prático caracteriza a Pedagogia, enquanto campo de conhecimento, sendo o caráter científico construído por diversas ciências ligadas a educação que investigam a vastidão de elementos que a compõe, ao passo que o caráter prático se torna também uma ciência, a Didática, que se alimenta da própria ação, em um processo de significação e ressignificação dialógica, a que é chamado de práxis.

O curso de Pedagogia, em sua construção curricular, objetiva a formação de profissionais que deem conta da realidade educativa e para isso se organiza em componentes

curriculares que formem pedagogos que atuem de forma ampla. Libâneo (2011, p. 11), define o perfil profissional desse egresso da Pedagogia em duas linhas:

1) pedagogos *lato sensu*, já que todos os profissionais se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, são, genuinamente, pedagogos. São incluídos, aqui, os professores de todos os níveis e modalidades de ensino; 2) pedagogos *stricto sensu*, como aqueles especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições.

O currículo do curso de Pedagogia dá conta da formação *stricto sensu* ligada às disciplinas teóricas que fornecem aporte teórico para pensar e definir a ação educativa, bem como sua investigação, pesquisa e busca de ferramentas que ampliem e assegurem os fins da educação: a formação humana. É essa formação que subsidia o caráter *lato sensu*, ou seja, o caráter docente que integram a formação profissional.

Para esse segundo caráter da formação em Pedagogia, se faz necessária a teoria, mas é nesse momento que o graduando se lança a prática através do Estágio Supervisionado. O estágio oferece a oportunidade da reflexão teórica e construção didática na composição da dialética da prática educacional. Segundo Pimenta (2001), uma prática social está associada a uma teoria que investiga essa prática. Assim, a educação é uma prática social que tem na Pedagogia sua fonte de informações teóricas que são necessárias para se ter o conhecimento e poder intervir na educação. Daí a indissociabilidade entre teoria e prática.

Nesta perspectiva, o estágio ocupa espaço importante e centralizado nesse processo de formação, considerando que é através do estágio que os graduandos têm a oportunidade de serem inseridos no campo de trabalho e assim, terem contato direto com o cotidiano nas instituições escolares e com o desenvolvimento das crianças. E através dessa atividade construir práticas pedagógicas efetivas e desenvolver-se, enquanto profissionais com a oportunidade da supervisão de profissionais atuantes nas duas pontas: Instituição de Ensino Superior e na escola.

O Estágio Supervisionado é essencial e ímpar na formação docente, pois o graduando poderá refletir e orientar suas práticas, se construir pedagogo e pedagoga, justamente nessa relação de arte prática e científica, visto que na reflexão teórica constrói sua ação prática e, na reflexão de sua prática, constrói a teoria.

2.2 Lúdico: uma Dimensão Humana

O ser humano em todos os momentos de sua existência está aprendendo e descobrindo novas coisas a partir de seu contato com o outro e com o mundo. É da sua natureza, desde o nascimento, a busca por compreender, aprender, descobrir, desbravar os conhecimentos dos mais simples aos mais complexos, pois isso é o que garante a humanidade sua continuidade, sua sobrevivência. O domínio do conhecimento permite a existência humana ao longo dos tempos, ajustando a realidade sempre em prol do avanço de sua existência, e a esse processo nomeamos de educação.

A infância é o espaço temporal em que o ser humano, enquanto espécie, mais aprende já que tudo lhe é novo, é sua chegada ao mundo e tudo é assimilável, é nesse período que se desenvolve os processos cognitivos, a maturação é um percurso individual e social, e nesse momento de maiores descobertas e significações, a brincadeira é a maneira que as crianças descobrem a si, ao outro e ao mundo, com construções e reconstruções da realidade que vivencia a cada dia.

Piaget (1975) aponta que o conceito de brincadeira, jogo e brinquedo são formados ao longo da vivência do sujeito, sendo a forma como cada um denomina o seu brincar. No entanto, brincadeira ou jogo são palavras sinônimas a diversão ou divertimento que são fundamentalmente ações que indicam prazer, alegria. O brincar não representa para a criança somente emoções e sentimentos prazerosos, pois o brincar é o fazer em si, um fazer que requer seu tempo e espaço e que se constitui de experiências culturais.

Por meio da brincadeira, a criança reproduz o discurso externo e internaliza o vivenciado no exterior, construindo seu próprio pensamento. De acordo com Vygotsky (1984, p. 97),

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

Ainda para o autor, a linguagem tem papel relevante nesse processo de desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que através dela é por onde sistematiza e organiza suas experiências. Em consonância com esse aporte, Rosamilha (1979, p. 77) aponta que a “criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental.”

Vygotsky e Piaget como principais autores que empreenderam estudos sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, oferecem uma perspectiva clara de que esse

desenvolvimento é individual, não é linear e sim, evolutivo pois, é nesse processo de evolução que a imaginação se desenvolve. E a imaginação na infância se expressa no lúdico, no brincar e através dessa interação que elas desenvolvem capacidades para determinados saberes e conhecimentos. Portanto, é no brincar que se encontram as maiores oportunidades de formar saberes e conhecimentos que serão internalizados e não mais perdidos.

Brincar é o sinônimo direto de brincar na infância, porque brincar permite pensar e nesse pensamento a criança avança em hipóteses, testa possibilidades, quando algo não sai como esperava ela reavalia e se lança a novos testes; no pensar ela estabelece contatos sociais, com apoio da linguagem oralizada, mas também simbólica expressa pelas brincadeiras. Essas relações sociais que a brincadeira estabelece tiram a criança do egocentrismo e a desenvolve psicologicamente e emocionalmente, quando cooperam nas brincadeiras, são líderes ou cedem a liderança em jogos, estimula a empatia e solidariedade; proporciona a superação de desafios e o enfrentamento utilizando o pensar.

Em consonância com essa visão, Negrine (1994, p. 19) elucida que

as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Mediante esses apontamentos, pode-se afirmar que o brincar é o viver da criança, como também que a ludicidade fomenta a imaginação e o pensamento em todas as etapas da vida humana, o que o torna uma dimensão humana. Nesse trabalho, a compreensão do lúdico como dimensão humana é relevante, pois a partir de tal concepção entende-se que ela tem espaço dentro do processo educativo a que todos são submetidos.

Na infância, o lúdico permeia de forma mais forte o desenvolvimento, pois a criança brinca aprendendo e aprende brincando. E o faz porque é uma necessidade básica, como o é comer, dormir, ter moradia, afeto entre tantas outras. Para manter-se em equilíbrio com o mundo adulto ao seu redor, o mundo que está em plena descoberta para ela, a criança brinca, cria, joga e essas atividades lúdicas lhe são mais significativas por ser o meio no qual se desenvolve, inventando, imaginando e construindo a realidade.

O lúdico na sala de aula passa ser um espaço de (re)elaboração do conhecimento vivencial e constituído com o grupo ou individualmente. Sendo assim, a criança passa a ser a protagonista de sua história social, o sujeito da construção de sua identidade, buscando uma autoafirmação social, e dando continuidade nas suas ações e atitudes, possibilitando o despertar para aprender.

A possibilidade de resistência ao uso do lúdico pode remeter ao pensamento ultrapassado em que a Educação é feita por modo de transferência do mestre para o discente, nesse contexto relacional, o aluno é direcionado a um comportamento de silenciamento em modos, gestos e falas, o controle comportamental é essencial e por isso, o lúdico não é considerado e muitas vezes desprezado como elemento pedagógico.

O professor deve planejar e organizar suas atividades para que sejam significativas para o aluno. Deve-se criar condições para um trabalho em grupo ou individual, facilitando o desenvolvimento de cada sujeito. Quando tratamos da educação da criança, é no lúdico que emerge a oportunidade de vivenciar regras, normas, transformar, recriar, aprender de acordo com suas necessidades, desenvolver seu raciocínio e sua linguagem de forma naturalizada, pois se relaciona com sua própria forma de pensar e agir no mundo.

A ludicidade é portadora de um interesse recíproco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo, nos quais mobilizam esquemas mentais, ativando as funções psico-neurológicas e as operatórias-mentais estimulando o pensamento. Nessa relação a criança elabora as aprendizagens de maneira significativa, já que lhe faz sentido dentro de sua vivência e perspectiva de mundo.

Nessa direção, Feijó (1992, p.185) aponta que é

Através do lúdico e de sua história são recuperados os modos e costumes das civilizações. As possibilidades que o ele oferece à criança são enormes: é capaz de revelar as contradições existentes entre a perspectiva adulta e a infantil quando da interpretação do brincar; travar contato com desafios, buscar saciar a curiosidade de tudo, conhecer; representar as práticas sociais, liberar riqueza do imaginário infantil; enfrentar e superar barreiras e condicionamentos, ofertar a criação, imaginação e fantasia, desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Uma postura lúdica não é necessariamente aquela que ensina conteúdos somente com jogos, mas na qual estejam presentes as características do lúdico, ou seja, no modo de ensinar do professor, na seleção de conteúdos e no papel do aluno. O professor que reconhece a importância da ludicidade se permite a uma postura ativa nas situações de ensino. O aluno, sujeito a quem se destina as propostas lúdicas, se encontra em uma oportunidade em que a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas e reflete em uma postura ativa na aprendizagem.

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo a última uma consequência em decorrência dos estímulos criativos e autônomos originais em uma atuação docente com objetivos claros e que se permeia pela

ludicidade. Sendo sujeito do processo pedagógico, no aluno é despertado o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista.

O lúdico desempenha um papel vital na aprendizagem, pois através desta prática o sujeito busca conhecimento do próprio corpo, resgata experiências pessoais, valores, conceitos, busca soluções diante dos problemas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante no processo de construção de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa.

Atividades lúdicas garantem uma aprendizagem significativa para a criança com dificuldades de aprendizagem, bem como o prazer, a socialização, o respeito, a individualidade. Pois, a criança estará aprendendo no seu ritmo, criando hipótese, chegando à conclusão e elaborando suas regras. Acertando e errando com suas próprias tentativas e retomando para acertar novamente. Assim, sua aprendizagem será significativa e levará consigo um aprendizado que nunca se esquecerá.

A criança será, também, um construtor do saber, privilegiando a criatividade, imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta regras preestabelecidas, nem velhos caminhos trilhados, abre novos percursos, vislumbrando outras possibilidades. Nessa perspectiva, observamos que o lúdico serve como uma forma para apresentar os conteúdos através de propostas metodológicas, fundamentada nos interesses daquilo que pode levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante para o aprendizado.

A ideia de Alves (1987, p. 22) sobre o lúdico quando diz que “o lúdico se baseia na atualidade, ocupa-se do aqui e do agora, não prepara para o futuro inexistente. Sendo o hoje a semente de qual germinará o amanhã, podemos dizer que o lúdico favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente”, também oferta a perspectiva sobre uma ação pedagógica que atua no presente para a construção de um futuro que faz sentido para as crianças. Pensar o lúdico como engajamento pedagógico para aprendizagens que irão fomentar o desenvolvimento humano, a preparação para a cidadania, como se propõe nas atuais leis educacionais, como a LDB (Lei 9394/96).

É um processo contínuo e gradativo, pois o sujeito está em construção de sua identidade e autoafirmação social, que resultará em modificações significativas em seu comportamento, atitudes e ações, despertando, assim, o desejo de aprender, indispensável para o desenvolvimento do potencial de todas as pessoas.

Desta maneira, as ações dos educadores devem ser efetivas neste processo, pois eles são fundamentais na melhoria dos níveis de desempenho dos alunos. Por meio da interação, muitos momentos prazerosos estarão presentes em sala de aula e possibilitarão uma aprendizagem mais dinâmica e sólida.

Os sinais de dificuldade de aprendizagem surgem, geralmente, na época da alfabetização e à medida que o tempo vai passando, vão se evidenciando. A criança passa a ter dificuldade para ler, escrever, processar o raciocínio matemático, não consegue copiar do quadro, cometem erros ortográficos, ninguém compreende a letra dela e por muitas vezes é taxada de preguiçosa, desinteressada ou irresponsável.

Para Morais (1986), é importante que a família fique atenta a fim de identificar se a criança tem algum distúrbio como dislexia (dificuldade de leitura e escrita); disortografia (caracteriza-se pela incapacidade de escrever ortograficamente correto); disgrafia (problema na linguagem escrita); dislalia (distúrbio na fala); discalculia (afeta o raciocínio matemático). Embora o diagnóstico de tais distúrbios de aprendizagem só possa ser feito por equipes profissionais multidisciplinares, a família tem papel importante na atenção quanto as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, podendo reportar aos docentes e receber apoio escolar no encaminhamento mediante tais dificuldades.

Cabe ressaltar que os distúrbios de aprendizagem são diferentes das dificuldades de aprendizagem. Os distúrbios/transtornos de aprendizagem tem origem neurológica e se manifestam através do comprometimento específico nas aprendizagens escolares. São impedimentos a longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Tais distúrbios afetam a participação plena do sujeito em dimensão social, considerando a igualdade de interação plena. Portanto, são alterações no cérebro e intrínsecas ao indivíduo.

Diferentemente dos distúrbios de aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem têm origem externa, relacionadas a diferentes aspectos e dimensões que permeiam a vida do aluno e podendo ser superadas através de intervenções e metodologias para que o aluno consiga transpor tais obstáculos em sua aprendizagem.

Em ambos os casos, será possível ao professor identificar a diferença a partir da observação do desenvolvimento do aluno. Nesse nível, a intervenção tem papel fundamental, tanto no auxílio aos alunos como ao docente que poderá dar os encaminhamentos necessários. Portanto, é necessário avaliar as demandas do processo, da tarefa e a função do meio em relação às habilidades que a criança possui para desenvolver-se um modelo voltado para a superação das dificuldades de aprendizagem.

Segundo Rodrigues (1999), a concepção tradicional considera a criança como um recipiente vazio que deve o professor enchê-lo. A partir de 1930, desenvolve-se a questão interacionista representada pelo construtivismo. Sob esta ótica surge a importância do simbólico, enquanto processo de aprendizagem, neste inclui-se o brincar. Brincar é natural e faz parte do desenvolvimento humano. O faz de conta mostra a realidade e são formas encontradas pela criança de assimilar, atuar e mudar, contribuindo para seu desenvolvimento psíquico.

Conforme Winnicott (1995), o lúdico é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que torna uma atividade de forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia.

Por meio do lúdico, a criança canaliza suas energias, supera suas dificuldades, modifica sua realidade, propicia condições de liberação da fantasia e a transforma em uma grande fonte de prazer. E isso não está apenas no ato de brincar, está no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

A ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir os conteúdos no ensino da Matemática, fundamentados nos interesses daquilo que pode levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Com relação à socialização, as crianças exercem a liderança ou a passividade, desenvolvem a personalidade e o controle da mesma, exercício de competir e vencer é motivo, de orgulho e prazer, bem como age diretamente na cooperação do grupo e da participação coletiva. Portanto, o lúdico é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças.

Conforme os estudos desses autores, compreende-se que o lúdico é uma necessidade humana que proporciona a interação da criança com o ambiente em que vive, sendo considerado como meio de expressão e aprendizado. As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade. Assim, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário e tem a oportunidade de se desenvolver de maneira estimulante.

Atividades lúdicas criam um clima de entusiasmo, é este aspecto de envolvimento emocional que torna a ludicidade um forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Kishimoto (1994, p.13) diz:

[...] no contexto cultural e biológico as atividades são livres, alegres e envolve uma significação. É de grande valora social, oferecendo possibilidades educacionais, pois, favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sócias.

Conforme Kishimoto (1994), o lúdico é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, um momento para observar a criança que expressa através dele sua natureza psicológica e suas inclinações. Momento, esse, de aprender valores importantes, socialização e a internalização de conceitos de maneira significativa.

2.3 As Múltiplas Dimensões da Aprendizagem da Criança

Desde o início de sua vida, o ser humano, apresenta diferentes maneiras e ritmos para se desenvolver. Na infância, pode-se observar que os saltos de desenvolvimento das crianças obedecem a um ritmo próprio, de acordo com suas subjetividades, os contextos em que estão inseridas, de tal forma que os momentos de aquisição da fala, o andar, comer, brincar, ler e escrever ocorrem em idades semelhantes, mas em uma cadência diferente para cada uma.

Considerar as especificidades de cada faixa etária das crianças, bem como suas subjetividades no processo de desenvolvimento, significa reconhecê-las como sujeitos históricos que são, produtoras de cultura, saberes e detentoras de direitos e deveres. Dentre os principais direitos temos o respeito, o cuidado, a alimentação, o brincar e uma educação pública de qualidade. Sendo obrigação da sociedade como um todo assegurar o cumprimento de tais direitos.

Dentre esses direitos, cabe na perspectiva desta pesquisa, o papel da educação escolar nesse trajeto de desenvolvimento e construção individual de cada criança como sujeito e cidadã. Pensando no papel da escola como espaço e contexto de direito, Nóvoa (1995) ressalta que a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum.

O projeto comum que culmina no objetivo basilar da Educação, conforme destaca o artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que esta é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, Lei Nº 9394/96, p. 8).

Partindo dessa determinação, o papel da escola é garantir em seus projetos pedagógicos objetivos que assegurem possibilidades que permitam as crianças seu desenvolvimento e formação cidadã para a participação plena na sociedade. Quando se vê em sala de aula alunos que não problematizam os saberes propostos, não questionam e agem apenas como receptiva de conhecimentos e tais conhecimentos não contemplam a realidade, a Educação não está cumprindo seu papel legal e social.

O conhecimento se dá nas relações entre sujeito-objeto-realidade e nessa dialética cabe ao docente o papel de mediador, planejador e avaliador. Mediador ao propor e tornar acessível as situações de aprendizagem; planejador ao desenhar propostas pedagógicas que contemplem a realidade em que os alunos e alunas estão inseridos, propostas didáticas para ensino-aprendizagem das disciplinas a fim de desenvolver as competências e habilidades necessárias.

O papel de avaliador ocorre como espaço no qual o docente emprega ferramentas para acompanhar o avanço das crianças nas aprendizagens, propondo novas direções mediante obstáculos. Conhecer o funcionamento cognitivo, as etapas de desenvolvimento das crianças e as maneiras como a relação ensino-aprendizagem ocorrem é fundamental para que a avaliação cumpra seu papel de ofertar novas perspectivas para a superação de obstáculos de aprendizagem.

A importância da aprendizagem varia de uma espécie para a outra. Os animais, por exemplo, aprendem de maneira lenta e instintiva, seguindo padrões para suprir suas necessidades de vida, se alimentar e sobreviver. Já o homem, por sua própria constituição, possui a capacidade de tirar proveito de tudo o que aprende, tem ações e reações, que iniciam até antes do seu nascimento e se desenvolvem pela aprendizagem ao longo da vida, e seu instinto de sobrevivência enquanto espécie abarca a continuidade de sua cultura e historicidade.

O homem por ser racional é capaz de formar sua personalidade individual que parte do reconhecimento do outro. Embora sendo uma mesma espécie, cada sujeito tem suas particularidades e processos próprios. A partir das aprendizagens, pode haver mudanças no comportamento daquele que aprende, no agir, no fazer e no pensar. Os produtos da aprendizagem são agrupados em automatismos em que predominam os elementos motores, cognitivos, afetivos ou apreciativos.

Coll (1997 *apud* PINTO e TAVARES, 2010) diz que, a análise de qualquer processo de aprendizagem precisa levar em conta todos os fatores e as possíveis interações que podem ser estabelecidas entre eles, fatores que são atividades, características e natureza.

Segundo Coelho (2002, p.11, *apud* PINTO e TAVARES, 2010, p. 228), “a aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo, diante de uma situação – problema sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência”.

É senso comum o conceito de aprendizagem ligado somente a fenômenos que ocorrem na escola como o resultado do ensino sistematizado que partem de conteúdos disciplinares. No entanto, aprendizagem abrange os hábitos, aspectos da vida afetiva, assimilação de valores culturais, funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo no decorrer da vida e, também, ao sofrer interferências intelectuais, psicomotoras, físicas e sociais.

Para que a aprendizagem seja significativa é necessário que o indivíduo perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida envolvendo seu raciocínio, análise, imaginação, relacionamento entre ideias, concretudes e acontecimentos.

De acordo com Dockrell (2000, p. 11, *apud* PINTO e TAVARES, 2010, p. 229),

As dificuldades de aprendizagem afetam um número substancial de crianças em nossa sociedade. São heterogêneas, leves, moderadas, graves, de curta ou longa duração e as mesmas exigem avaliações e intervenções e uma teorização dos modelos do funcionamento cognitivo.

Ainda de acordo com o autor, deve se realizar uma avaliação, baseada nos resultados e desenvolver um programa de intervenção, isto levantará hipóteses sobre a base do problema.

Assim, a maior preocupação é considerar de fato o que se sabe a respeito das demandas cognitivas de tarefas como linguagem, leitura, números e os problemas que as crianças com dificuldades de aprendizagem enfrentam. Dada a variedade de tipos de dificuldades de aprendizagem, é necessário considerar os modos como elas podem ser classificadas, ao que Dockrell (2000, p. 11, *apud* PINTO e TAVARES, 2010, p. 229) aponta que

As dificuldades de aprendizagem podem ser classificadas de variadas formas, a mais relevante é relacionada à base cognitiva subjacente a uma dificuldade, pois a intervenção procura afetar o funcionamento cognitivo, a avaliação apresenta um perfil das potencialidades dentro dos domínios relevantes do funcionamento cognitivo.

Todas as crianças gostam de aprender e de fazer, pois é natural ao ser humano a criatividade e curiosidade, e quando isto não ocorre é porque alguma coisa obstruindo essas características. É necessário que haja um questionamento sobre as causas das dificuldades escolares por parte dos profissionais ligados a Educação, principalmente os pedagogos, a

quem cabe o papel de investigar os fenômenos educativos e as relações de ensino-aprendizagem no início da vida escolar das crianças.

De acordo com Moraes (1986), a falta de estimulação, métodos de ensino inadequados que não se relacionam com a realidade e não se propõe a interação dialógica, problemas emocionais, falta de maturidade e distúrbios de aprendizagem, são causas de dificuldades ligadas ao aprender.

Para Moraes (1986), a partir do momento em que a criança começa a sentir dificuldades para acompanhar é necessário um diagnóstico para detectar as causas do não aprender, porque a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem desenvolve problemas ligados a baixa autoestima em decorrência dos constantes fracassos escolares. A valorização desta autoestima deve ser motivo de preocupação em todos os envolvidos no processo educacional, reafirmando o que a lei determina como obrigação da sociedade e do Estado em prover educação de qualidade.

Para Simpson (1973, p. 13), mesmo as crianças com dificuldades na leitura e escrita, podem desenvolver-se em outras áreas do conhecimento,

As áreas de interesse da criança devem ser estimuladas para desenvolver sua autoestima. Crianças com dificuldade para ler e escrever tem geralmente habilidades para a música, pintura, Matemática, Ciências e cabe ao professor reforçar, auxiliando a utilizar com meio de compensar suas limitações.

Portanto, a valorização da autoestima implica no desenvolvimento da autoimagem positiva, em que seja valorizada os avanços da criança e fornecendo um ambiente de aprendizagem seguro, no qual ela poderá se expressar e assim, volte a se engajar no processo de aprender sentindo prazer nessa relação com o conhecimento, tendo sua curiosidade e ímpeto de explorar incentivados.

Ao ser inserida no 1º ano do Ensino Fundamental, a criança entra em contato com uma nova forma de escolarização e nesse momento, o foco dessa nova realidade é a alfabetização. Cada aluno desenvolve seu processo de alfabetização em ritmos próprios e isso gera novas situações de aprendizagem na sala de aula, nas quais é necessário que ação pedagógica se dedique a todos e ao mesmo tempo acesse cada um em seu nível de aprendizagem.

O processo de alfabetização se torna o principal desafio para alunos e professoras na construção das aprendizagens, justamente, por essa característica subjetiva do aprender que se desenvolve de formas e ritmos diferenciados entre cada sujeito. Compreendendo essa particularidade é preciso que as práticas docentes sejam inclusivas, cabendo dentro de seu planejamento os alunos em seus múltiplos níveis de alfabetização.

Os níveis de concepção sobre leitura e escrita mostram a evolução do processo cognitivo e de desenvolvimento de cada aluno. A passagem entre os níveis, nem sempre ocorre de forma tranquila para os alunos, em geral, os estudos apontam que existe certa resistência a cada transposição de nível. A subjetividade caracteriza cada processo individual, embora exista semelhança na concepção das hipóteses de leitura e escrita empreendidas em cada nível.

É entendido que “um nível é constituído por um conjunto de condutas, determinado pela forma como o sujeito vivencia os problemas num processo de aprendizagem” (GROSSI, 2008, p. 51). Essa concepção do nível na psicogênese carrega em si diversos elementos atrelados e que se organizam na cabeça dos sujeitos em cada etapa. A autora complementa que esses níveis trazem noções, não necessariamente abstratas ou concretas, mas que são conhecimentos intuitivos, sintéticos e não totalmente precisos.

Compreendendo que existem níveis de desenvolvimento das hipóteses de leitura e escrita há que se desmistificar a existência de níveis intermediários e sim, que existe o conflito de passagem que gera, em certa medida, rejeição dos sujeitos. De maneira mais clara, não são considerados como níveis intermediários “porque eles representam ausência de estrutura organizativa de elementos relativamente ao objeto de conhecimento em pauta”. (GROSSI, 2008, p. 54)

Ao todo, são definidos quatro níveis na psicogênese (Quadro 1), sendo eles: Pré-silábico 1, Pré-silábico 2, Silábico e Alfabético.

Quadro 1 – Caracterização dos níveis da Psicogênese da Escrita

Pré-silábico 1	Caracteriza-se como a hipótese, na qual o aluno não relaciona a escrita e leitura alfabética com a fala, para ele escrever se faz através de desenhos e a leitura por meio da interpretação de imagens.
Pré-silábico 2	O aluno já tem a concepção de que a letra, a escrita, representam o que se fala, porém, não há distinções das unidades linguísticas e existe a ausência da vinculação entre a pronúncia de palavras e frases. O uso das letras é aleatório e muitas vezes sua “quantidade” vincula-se a percepção da criança em relação ao tamanho do objeto, por exemplo.
Silábico	A hipótese que se instaura é que cada sílaba corresponde uma letra. A necessidade de um ordenamento nas palavras surge, assim como o fortalecimento entre pronúncia x escrita, ainda que na subjetividade de cada sujeito esse fator de associação do som de cada letra pode diferir em sua extensão.

Alfabético	Demanda mais a relação entre som x letra e o saber unir letras para formação de sílabas. Este nível não corresponde a plena alfabetização, o aluno ouve uma palavra/sílaba e busca letras e como uni-las, para que a escrita corresponda a pronúncia. Neste nível a criança está centrada na formação de sílabas, pois já descobriram que cada sílaba oral não corresponde apenas a uma letra.
-------------------	--

Fonte: Adaptado de Grossi (2008)

A aprendizagem acerca desses níveis, de como ocorre a elaboração das hipóteses, sedimenta a capacidade docente de identificar e transpor para seu planejamento e prática, as atividades que vão facilitar o desenvolvimento dos alunos durante todo o percurso alfabetizador. Cabendo compreender que nesta etapa da escolarização a ortografia não é o foco, e sim, a descoberta e elaboração dos processos cognitivos e de aprendizagem das crianças acerca das hipóteses de escrita e leitura.

É preciso compreender que “quando alguém se alfabetiza, percorre uma longa trajetória à qual é dado o nome de psicogênese da alfabetização. Esta psicogênese se caracteriza por uma sequência de níveis de concepção sobre a leitura e escrita”. (GROSSI, 2008, p. 51). Portanto, é imprescindível observar que cada sujeito passará por um período de tempo diferente na construção de suas hipóteses de leitura e escrita até chegar ao nível alfabético.

Como pontuado por Ferreiro (2011, p. 20),

no desenvolvimento da leitura e escrita, considerado como um processo cognitivo, há uma construção efetiva de princípios organizadores que, não apenas não podem ser derivados somente da experiência externa, como também são contrários a ela; são contrários, inclusive, ao ensino escolar sistemático e às informações sistemáticas.

Portanto, a alfabetização não é um processo prescritivo e corrobora com a compreensão de que não ocorre de forma linear e igual para todos, se alimenta de vivências sociais e subjetivas, sendo na escola, guiada como construção pedagógica, que encontra possibilidades de acontecer. Cabe ressaltar que não é a alfabetização um domínio só da escola, mas sim fruto da prática pedagógica intencionada a esse fim, podendo ocorrer em diferentes lugares, mas a instituição escolar tem esse objetivo a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Assim, a Psicogênese da Escrita se constitui em um instrumento de avaliação desse processo, permitindo aos professores conhecerem o desenvolvimento dos alunos e alinharem suas práticas e planejamentos para efetivar a alfabetização e nesse contexto, se relaciona com o lúdico a medida que sem a total apropriação do escrita e leitura, os jogos, brincadeiras,

atividades criativas fornecem horizontes férteis para a ação docente engajando os alunos sem conferir a sensação de fracasso quando se deparam com colegas em diferentes níveis de alfabetização.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A produção científica é fruto de um trabalho de pesquisa que toma por objetivo a investigação de determinado objeto ou fenômeno que termina por descobrir ou ampliar novos saberes. Através dessas pesquisas que os grupos científicos se orientam na compreensão da cultura, da tecnologia, dos comportamentos e na própria evolução e desenvolvimento da sociedade em todas as suas dimensões. Gil (2002, p.17), define a pesquisa como um

procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

A pesquisa é uma realidade na vida humana ao levar em consideração que apenas partindo de seu uso é possível encontrar respostas aos múltiplos questionamentos humanos de maneira sólida. No entanto, sua validação demanda critérios que ao longo da história do homem vem sendo determinados a fim de que o processo científico se torne cada vez mais efetivo em seus percursos de investigação. Determina-se, assim, elementos inerentes ao ato de

pesquisar as observações, inferências, análises, comparações, explorações, arguições, hipóteses, entre outros elementos que permitem a evolução do conhecimento que gera para a sociedade benefícios no acúmulo de conhecimento e saberes que o avanço em diversas áreas. Nesse capítulo, faremos a apresentação dos critérios e abordagens utilizados no percurso metodológico dessa pesquisa que serão posteriormente analisados.

3.1 Abordagem da Pesquisa

Para realizar este estudo optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Minayo “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (2001, p. 22). E em complemento a compreensão dessa abordagem de pesquisa, Silva e Menezes (2000) contribuem ao afirmar que

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (2000. p. 20).

A abordagem qualitativa se mostra o método mais adequado para a investigação dos fenômenos ligados ao comportamento dos alunos aos estímulos propostos através do uso da ludicidade como ferramenta pedagógica na superação de dificuldades e desenvolvimento de aprendizagens no contexto da sala de aula.

Ao analisar de que maneira o lúdico pode ser utilizado como ferramenta pedagógica em sala de aula para superação de dificuldades e engajamento das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, torna-se imperativo realizar uma revisão de literatura para determinar os conceitos que se estabelecem na orientação da presente pesquisa. A caracterização da pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002, p. 44),

é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Nesse sentido, independente da área de conhecimento, a pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura se torna indispensável para fornecer os subsídios teóricos sólidos para compreender os dados a serem analisados e a elaboração da fundamentação do projeto empreendido, bem como evidencia que determinada hipótese não representa um objeto de

estudo de outros pesquisadores, pois cabe a pesquisa a ampliação e descoberta de conhecimentos.

Em decorrência do atual cenário mundial, que vivencia uma pandemia causada pela Covid-19, a pesquisa desse trabalho delimitou-se aos fenômenos estudados durante o período de estágio dentro da graduação do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em uma escola dentro do município. Além do período de estágio que ocorreu no ano de 2019 e início de 2020, serão inseridas experiências profissionais da professora titular da mesma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da escola campo da pesquisa.

3.2 Procedimentos de Geração das Informações

A geração de informações é o ato de buscar em fontes confiáveis materiais e documentos que serão identificados e analisados, dentro da temática proposta e objetivando responder às questões do estudo.

Portanto, a geração de dados é o marco inicial para orientação e execução do trabalho, visto que esta favorece a compreensão dos fatos e fenômenos que estão em foco. No tocante a esta pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico e digital nos portais eletrônicos e sites: Scielo e Google Acadêmico, na busca de bases teóricas. Esse levantamento gerou os artigos e livros utilizados para conceituar e embasar a pesquisa.

A proposta metodológica inicial deste trabalho visava a realização de atividades em campo com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, no entanto, desde março de 2020 o país, assim como o restante do mundo, encontra-se afetado pela pandemia da Covid-19, doença de alto contágio, o que implicou em medidas de isolamento social, sendo decretado *lockdown* no país e por consequência a alteração das atividades escolares. No primeiro momento por suspensão e em seguida, adaptadas para a modalidade de ensino remoto.

A situação de quarentena persiste até o presente momento, bem como as aulas de modo remoto e por conseguinte, implicou na impossibilidade de inserção em campo, assim para esta pesquisa se recorreu às experiências vivenciadas dentro dos estágios docentes presentes no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Educação (CE) da UFPB. Os estágios docência do curso de Pedagogia são obrigatórios e orientados pelo docente titular da disciplina e demandam visitas para diagnose, nas quais se captam dados sobre a escola e turma de atuação, seguidas de aulas presenciais na universidade em que os planejamentos didáticos são definidos e avaliados junto ao professor e posterior retorno a escola para a ministração das aulas.

3.2.1 Campo de Pesquisa: a Instituição Escolar

O local de estágio, que serviu de campo de pesquisa neste trabalho, foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Domênica Andréa Magliano, no bairro do Distrito Industrial, sítio Mumbaba, no município de João Pessoa, no estado da Paraíba. A escola é de pequeno porte composta apenas por cinco turmas de 1º ao 5º ano. Sendo distribuídas em 3 turmas no turno da manhã, a saber: 1º 3º e 5º ano e no período da tarde funcionam as turmas de 2º e 4º ano. A escola foi campo de estágio em 4 das cinco disciplinas de estágio obrigatórias, à exceção ocorreu no Estágio Supervisionado II dedicado à Educação Infantil. As visitas a escola ocorreram entre os anos de 2019 e início de 2020.

Estruturalmente, a escola dispõe de 1 Biblioteca; 1 Sala da Direção; 1 Sala para a Secretaria; 3 salas de aulas; 3 banheiros (2 femininos e 1 masculino); 1 Cozinha; 1 Despensa e 1 Laboratório de Informática desativado (até o momento das visitas a instituição). Possui cerca de 16 funcionários sendo 6 professores; 1 secretária escolar; 1 gestora; 1 coordenadora pedagógica; 2 vigilantes; 1 cozinheira; 1 auxiliar de serviços gerais; 2 inspetores de sala e 1 cuidadora. Os professores atuantes possuem formação em nível superior, sendo 5 pedagogas e 1 professor de Educação Física. A escola não conta com psicóloga e assistente social, reportando a Secretaria de Educação quando necessária intervenção nessas áreas.

As salas de aula são pequenas, de pintura branca e piso em cerâmica, não contam com refrigeração de ar condicionado e sim, o uso de ventiladores que, na época das visitas, 2 estavam quebrados. O mobiliário é adequado à idade dos alunos atendidos, contando ainda com mesa e cadeira para o professor e quadro branco. Não conta com recursos para audiovisual (projektor, caixas de som e televisor). Dessa forma, poucas atividades com esses recursos são realizadas, pois contam com o empréstimo dos próprios profissionais alocados na escola.

Da parte pedagógica, a instituição escolar realiza reuniões de planejamento com professores e coordenação. Nessas reuniões, que ocorrem semanalmente, são definidas as atividades da próxima semana e o diálogo sobre o desenvolvimento das metodologias e atividades anteriores, bem como, as dificuldades encontradas na aprendizagem e aplicação, definindo em equipe as intervenções a serem utilizadas para a superação das dificuldades e melhoria no processo de ensino e aprendizagem. A escola possui o Projeto Político-Pedagógico (PPP), construído com a participação de toda a comunidade escolar.

Os sujeitos que fizeram parte deste trabalho foram os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Para isso, explorou-se o contexto da comunidade escolar que está situada em

um bairro destinado a instalações industriais, na zona sul do município, as margens da rodovia BR-101, sendo de fácil acesso à população do município vizinho, Santa Rita. Por ser destinado a indústrias e fábricas, a parte residencial do bairro é bastante precária, composta por casas simples e uma população que, em sua maioria, está em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

É importante considerar os aspectos socioeconômicos dos alunos e da comunidade escolar, uma vez que tais indicativos quando negativos por situação de vulnerabilidade afetam diretamente a aprendizagem, pois as relações familiares, de saúde e alimentação são impactadas, ocasionando dificuldades de aprendizagem e portanto, há de ser considerado para compreender o público alvo atendido pela instituição escolar e assim, direcionar metodologias e aplicações pedagógicas que possibilitem a aprendizagem. A escola campo cumpre o importante papel de complementar a alimentação das crianças que atende.

Contextualizado o campo de estudo utilizado nessa pesquisa, procede-se no próximo capítulo, a análise das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado e de que forma o lúdico permeia as práticas pedagógicas desde a formação como ferramenta de aprendizagem.

4 ANÁLISE DE DADOS: O QUE A PESQUISA REVELOU

Em face do momento histórico afetado por uma pandemia, o mundo enfrenta alterações significativas nas relações sociais, cessadas em 2020 e que, gradativamente, vem sendo retomadas após o processo de vacinação contra o vírus SARS-Cov2. No Brasil, a crise pandêmica se arrasta com números expressivos de óbitos mediante as poucas e ineficazes medidas adotadas pelo Ministério da Saúde e União. Essa inércia nas políticas públicas se estendeu para o MEC, assim alunos e alunas de todo sistema público encontram-se desde março de 2020 até o presente momento, junho de 2021, em processo de ensino remoto.

A pesquisa analisa as experiências de Estágio Supervisionado vivenciadas na graduação do Curso de Pedagogia, da UFPB, durante o ano de 2019 e início de 2020. O estágio tem papel importante no processo formativo de qualquer área, pois oferta a possibilidade de inserção em campo e aplicação prática dos conceitos teóricos apreendidos em sala de aula. Nos cursos de formação docente, é o momento singular de conhecer o campo de futura atuação de outra perspectiva, se antes como aluno da Educação Básica, agora como professores e professoras.

Esse retorno à escola durante o estágio é momento de encontros singulares, do indivíduo com o meio sob outra ótica, da teoria acadêmica com a prática escolar, de alunos universitários com alunos escolares e da convergência e diálogos desses momentos. No decorrer do estágio se torna possível ensinar e aprender, trazer características do projeto político pedagógico tanto da graduação quanto da escola, capacidades de complementação, partilha de saberes, relações de aproximação e distanciamento para compreender os eventos ocorridos numa perspectiva de aprendizagem.

Dentro da graduação, o Estágio Supervisionado obrigatório é orientado no sentido de se experimentar a docência numa perspectiva de avaliar as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e assim, através do estágio, definir planos didáticos que permitam ao graduando atuar em direção a superação destas, vivenciando a docência como construção de aprendizagens em via de mão dupla, de forma que formação profissional se direcione para a intencionalidade educativa comprometida com o desenvolvimento dos alunos.

4.1 Diagnose: o Olhar para os Alunos

A primeira etapa do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFPB é destinada à diagnose escolar. A diagnose se orienta em 3 vias:

- Conhecer a instituição escolar: quadro de funcionários, espaços, comunidade escolar, materiais, organização.
- Conhecer o processo pedagógico: professores, coordenadores, PPP, gestão, projetos.
- Conhecer a sala de aula: alunos e alunas, suas dificuldades e avanços, relações de aprendizagem.

Esse terceiro item é vivenciado no contato direto com a sala, observando a ministração de aulas da professora titular com especial atenção ao comportamento dos discentes, às perguntas feitas e também, a ausência de perguntas, os momentos de maior estímulo mediante os conteúdos e propostas pedagógicas e aqueles em que os alunos reportam mais dificuldades. Estabelecendo contato com os alunos em diálogos que criem vínculos sempre visando conhecer os indivíduos na construção de uma prática docente inclusiva.

A turma era composta por 23 alunos e a partir da segunda visita à instituição escolar, houve a inserção da estagiária em sala de aula, acompanhando a aula da professora para a turma do 1º ano do Ensino Fundamental. O que se evidenciou foi o comportamento das crianças que, embora já estivessem inseridas em um contexto disciplinar, ainda mantinham

comportamentos semelhantes aos de sala de aula da Educação Infantil. As crianças se movimentavam bastante por toda a sala, conversavam, ficavam agitadas.

Esse comportamento mais ansioso e agitado se intensificava quando repreendidos e solicitados que estivessem em seus lugares. O que reflete algo próprio da criança, faz parte de sua constituição a movimentação, a socialização, a demanda de atividades que envolvam não somente atenção, mas também liberação de energia com interação com os outros, com o meio e com objetos, movimento corporal. Apesar de inseridos na escolarização disciplinar formal, ainda são crianças e na infância a brincadeira ocupa um lugar de suma importância e é por ela que aprendem sobre o mundo, sobre o outro e sobre si.

A professora nesse momento realizava leituras individualizadas. Um a um os alunos se dirigiam à mesa desta e, com seu suporte, faziam leituras. Dos 23 alunos, apenas 3 se encontravam em nível de alfabetização, e ao considerar que as visitas ocorreram a partir do segundo semestre de 2019, o processo de alfabetização era, em si, o objetivo e dificuldade encontrado no desenvolvimento da turma.

Em outra visita diagnóstica, no início da aula, os alunos escolheram juntos um livro para contação de história e a professora permitiu que fosse realizada pela estagiária. O livro lido foi “Os dez sacis”, no qual foi explorado a contagem, já que a cada página, um saci diminuía. Foi feita a leitura com todos sentados, em roda, no chão, iniciando com o pedindo de que descrevessem os elementos da ilustração e a toda mudança de página, antes, pedia que contassem quantos sacis tinham e quantos achavam que teriam na próxima página. Alguns alunos não quiseram participar e foi percebido que a professora não fazia qualquer ação para que participassem.

As atividades do dia foram centradas no capítulo do livro didático acerca da impressão digital. Já havia tido uma aula anterior e as crianças começaram caracterizando as particularidades da impressão digital e a professora instigou o pensamento delas quanto ao tema, perguntando que outras coisas, cada indivíduo tem de particular, e elas trouxeram a questão do nome. A partir disso, realizaram a escrita do nome, e apenas 4 alunos conseguiram escrever sem o auxílio do nome que fica na chamadinha. As demais, por iniciativa, foram pegar seus nomes para transcrever.

Na rotina de sala de aula, a professora segue rigidamente o conteúdo dos livros didáticos, com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas não segue um horário específico de distribuição das disciplinas, mas o horário escolar definido que prevê 4 disciplinas por dia. Eventualmente, e sem previsão, aborda outras disciplinas. Durante a

visitação, a professora abordou apenas a disciplina de História, pois o tema se relacionava às atividades de alfabetização com nome. Não se viu o uso de materiais diferentes, além das atividades destacáveis do próprio livro didático.

Embora seja perceptível que os alunos gostem de estar na escola, observa-se a pouca integração deles nas atividades, exigindo muitas intervenções da professora para que as mesmas ocorram. As atividades acontecem até as 9:40 e são interrompidas para o recreio. Os alunos ficam livres para brincar no pátio, aonde os meninos jogam futebol e as meninas se juntam e geram brincadeiras aleatórias.

O período do recreio mostrou-se violento, pois todos os dias em que a observação foi realizada, algum aluno envolveu-se em alguma briga. Os meninos da turma são bastante rejeitados pelos alunos maiores durante os jogos.

Identificado o obstáculo inicial para a atuação docente, os níveis de alfabetização, definiu-se realizar a psicogênese da escrita para identificar o estágio de cada aluno no processo de aquisição da leitura e escrita, de forma que isso direcione-se as didáticas a serem adotadas nas regências vindouras do estágio.

A aprendizagem proposta nesta atividade visou desenvolver a capacidade de identificar os diferentes níveis em que os alunos se encontram durante o processo de alfabetização. Conhecer os diferentes níveis e aprender a identifica-los é o que dará subsídio para o planejamento das atividades e prática docente, compreendendo o processo de cada aluno e apresentando a estes um percurso que fomente o desenvolvimento individual dentro do coletivo.

A realização da atividade para psicogênese ocorreu na quarta visita diagnóstica, utilizando os últimos 45 minutos de aula em que foram abordados aspectos de alguns alimentos para trabalhar os conhecimentos da semana que havia sido dedicada à Alimentação Saudável. Foram apresentadas imagens de vários alimentos naturais e processados e as quais as crianças separaram entre alimentos saudáveis e não saudáveis.

No término da atividade foi proposto um ditado e para a realização os alunos foram separados individualmente. Foram ditadas 8 palavras entre monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo e uma frase. As palavras ditadas foram: Pão e sal (monossílabo), ovo e fubá (dissílabo), galinha e cebola (trissílabo) e beterraba e macaxeira (polissílabo). A frase ditada: O ovo estava sem sal.

Ao realizar a análise das atividades da psicogênese da escrita, foram utilizadas as aprendizagens e subsídios teóricos aprendidos no componente curricular Organização e

Prática do Ensino Fundamental, que ocorreu no mesmo período do Estágio Supervisionado e fornece aportes para o trabalho docente e pôde ser alinhado a experiência de estágio.

Quadro 2 – Resultado Psicogênese da Escrita

Pré-silábico 1	Pré-silábico 2	Silábico	Alfabético
3 alunos	13 alunos	5 alunos	2 alunos

Fonte: Dados do Estágio Supervisionado, 2019.

4.2 Pensando o lúdico: planejamento pedagógico

As dificuldades identificadas durante a diagnose relativas às aprendizagens individuais e coletivas, foram:

- Comportamental: inquietação dos alunos a limitação de espaço e atividades que envolvem movimentação e interação;
- Aprendizagem: diferentes níveis de alfabetização e a maioria dos alunos em níveis anteriores a leitura e escrita (pré-silábico 1 e 2);
- Conteúdo: reconhecem as letras do alfabeto, mas encontram dificuldade em relação aos sons de consoantes que produzem sons diferentes de acordo com seu posicionamento na palavra ou pelas vogais que a acompanham;

A Psicogênese da Escrita entra em cena como ferramenta pedagógica a partir dos estudos empreendidos na graduação que se relacionam no subsidio teórico convertido nas experiências do Estágio Supervisionado. A avaliação dos níveis de alfabetização dos alunos da turma e a compreensão de que mesmo em níveis diferentes não é necessário individualizar as atividades, o planejamento se estabelece com a perspectiva de:

- 1) Propor uma sequência didática que incluam os elementos em que os diferentes níveis de alfabetização dos alunos não sejam um fator excludente;
- 2) Operacionalizar atividades lúdicas que envolvam aspectos de movimentação e interação, identificados como dificuldades comportamentais que geram inquietação e dispersão dos alunos;
- 3) Engajar todos os alunos a participarem da atividade;
- 4) Utilizar a sequência didática focada em uma dificuldade encontrada pelos alunos em um conteúdo já previamente estudado;

Elencou-se especificamente a relação sonora da letra C para o desenvolvimento do planejamento didático, sendo adotada a Sequência Didática (SD) como metodologia do plano de aula, pois permitiria acompanhar a evolução de aprendizagem durante o processo de estágio. A sequência didática foi estabelecida para 3 regências, ocorridas em dias diferentes com intervalo de uma semana entre elas.

Seguindo as diretrizes do campo educacional, os objetivos estipulados para cada etapa da sequência didática se basearam nas habilidades definidas para o ano escolar, conforme apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quadro 3 – Planejamento: objetivos e habilidades

Etapas SD	Objetivos específicos	Habilidades (BNCC)
Dia 1	- Explorar a letra C através da leitura de parlenda; - Reconhecer a letra C em diferentes palavras;	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras. (EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.
Dia 2	- Explorar os diferentes sons da letra C; - Estimular trabalho colaborativo;	(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais. (EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons mediais e finais.
Dia 3	- Explorar a sílabação; - Compreender que em cada sílaba existe uma vogal; - Reconhecer a diferença entre a quantidade de letras e sílabas em uma mesma palavra; - Estimular trabalho colaborativo;	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. (EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.

Fonte: Dados do Estágio Supervisionado, 2019.

Os critérios de avaliação delimitados para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens foram estipulados para cada etapa da SD, considerando as atividades propostas.

Quadro 4 – Planejamento: critérios de avaliação

Etapas SD	CrITÉrios avaliativos
Dia 1	- Interação e desenvolvimento da atividade; - Análise da atividade a partir da identificação das palavras com a letra C; - Observação dos conhecimentos finais em relação à identificação

	da letra C;
Dia 2	▪ Colaboratividade e desenvolvimento da atividade; ▪ Observação dos conhecimentos finais em relação à identificação dos sons da letra C;
Dia 3	▪ Interação e desenvolvimento da atividade; ▪ Observação da habilidade de identificar as sílabas e percepção de que quantidade de letras e de sílabas diferem;

Fonte: Dados do Estágio Supervisionado, 2019.

Estipulados os objetivos, com base nas habilidades a serem desenvolvidas nessa etapa do 1º ano do Ensino Fundamental, considerando as dificuldades identificadas e colocando centralidade na ludicidade, as atividades desenvolvidas envolviam leitura, manuseio de materiais, movimentação e interação em relações colaborativas com os colegas. Para trabalhar com os diferentes níveis de alfabetização, focou-se em atividades em que os alunos em níveis mais avançados atuassem diretamente como mediadores com os alunos em níveis anteriores

4.3 Lúdico em Ação: Experiência Pedagógica de Aprendizagem

As atividades realizadas na regência ocorreram em 3 datas diferentes, com variação na quantidade de crianças participantes. A construção dos planos observou regências de 60 minutos, seguindo a apresentação e exploração/identificação da letra, os aspectos fonéticos e por fim, a apresentação em sílabas. Compreende-se que o processo de alfabetização é complexo e que o tempo de estágio é muito curto para uma construção sólida de conhecimentos.

Na primeira regência a organização das mesas foi feita em meia lua e a introdução, socializando que a aula seria regida pela estagiaria e o tema. Abordagem inicial foi a apresentação de uma imagem (Cutia) para que as crianças tentassem identificar o animal.

Após a socialização e tentativas de acerto, foi apresentado o nome e explicado que a Cutia faz parte da família dos roedores e por isso, tinha muita semelhança com os diversos animais que eles citaram (esquilo, rato, chinchila...). Perguntados se conheciam alguma história que tivesse cutia, alguns se recordaram da parlenda, nesse momento foi apresentado em uma cartolina a parlenda “Corre cutia”, construída em frases bem separadas escritas com letra bastão para que acompanhassem a leitura.

Foi realizada primeira a leitura sem acompanhar pelo cartaz e depois a leitura de cada frase apontando frase a frase, nesse ponto, as crianças já estavam recitando a parlenda por memorização. Em seguida, foi perguntado quais as rimas, e as crianças foram dizendo, e se

alguém saberia apontar no cartaz, e alguns se propuseram. É importante observar nesse momento, que após a psicogênese, era sabido que a maioria dos alunos se encontravam no nível do Pré-silábico II e alguns na transição para o silábico.

Após a exploração das rimas, foram questionados quais as letras apareciam mais e pedido que apontassem, como esperado, identificaram mais a letra C e a partir dessa identificação foi apresentada as variações de escrita em outro *card*, com a letra C em bastão e cursiva, maiúscula e minúscula. Foi perguntado quem queria escrever no quadro e a maioria quis e foi feito uma fila para que esse fim. Por último, foi entregue uma atividade que tinha a parlenda e os alunos deveriam circular as palavras que tinham a letra C e transcrevessem.

A avaliação da atividade proporcionou a visão de que a maioria das crianças já identificavam rimas, e identificaram a letra proposta, porém, apesar de circularem a atividade e terem como referência para a transcrição, a maioria não concluiu o proposto.

Na segunda regência, que aconteceu uma semana após a primeira, foi reapresentada a parlenda em cartaz para a retomada do tema. As crianças ao serem questionadas sobre o que foi trabalhado, observou-se um silêncio e seguiu-se estímulo a resposta, então uma delas começou a falar sobre a letra C e, sequencialmente, as demais começaram a trazer os elementos que lembravam.

Foi abordado sobre os sons das palavras e que algumas palavras com a letra C tem som de K e algumas tem som de S. Perguntadas sobre exemplos, poucos souberam falar. Sentados em uma roda no chão, cada criança apontava uma palavra com a letra C e, todos juntos, repetiam a palavra alto, e então, eles apontavam qual o som.

A atividade proposta foi feita em dupla, onde cada uma recebeu um mini cartaz com uma separação no meio, sendo um lado dedicado as palavras em que o C tem som S e o outro para as palavras em que o C tem som de K, e receberam diversas imagens de palavras da parlenda e mais algumas, para que juntos repetissem as palavras e escolhessem de que lado cada imagem deveria ficar.

Um cartaz igual ao recebido por eles, em tamanho maior, foi colado no quadro e cada criança de uma dupla vinha até a frente da sala, escolhia uma imagem e colava do lado que havia selecionado no seu próprio cartaz. Após todas as colagens, foi trabalhado cada som e cada dupla dizia se concordava com o lado que havia sido colado ou não. Concluída a atividade ampliada, as crianças perceberam quais imagens haviam escolhido o lado que não correspondia ao som e então fizeram a reorganização e colagem. Os minis cartazes foram expostos no varal externo da sala.

Na terceira e última regência da SD, no início da aula foi feita com a socialização da nova atividade em que seriam trabalhadas as palavras abordadas nas aulas anteriores. Cada aluno recebeu uma atividade, na qual haviam cinco imagens que haviam sido trabalhadas, eles deveriam escrever o nome letra a letra. Ao término dessa rodada da atividade, receberam um envelope com várias sílabas moveis e eles deveriam identificar as sílabas corretas para escrever o nome das imagens.

Para essa atividade, observou que os traços de espaçamento para preenchimento das letras, a cada dois desses espaçamentos correspondem ao tamanho exato de uma sílaba para facilitar a associação. A revisão da atividade foi feita no quadro coletivamente, alguns alunos puderam escrever no quadro. No encerramento, foi feita a contagem de quantas letras haviam em cada palavra e preenchida no espaço destinado e depois a contagem das sílabas.

A atividade visava propor a percepção da diferença entre quantidade de letras e quantidade de sílabas, e a percepção das sílabas simples que demandam, no mínimo, duas letras e sempre tem uma vogal. Na avaliação ficou perceptível a dificuldade na composição das sílabas, ainda que tivessem a referência da palavra escrita logo acima, mas considerando que a maioria se encontra no pré-silábico II, considerou-se um resultado positivo ao término da atividade, pois a maioria dos alunos conseguiu identificar a letra C com diferentes sonoridades e que esses sons se alteram pela vogal que a acompanha.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de conclusão de curso se propôs a compreender o desenvolvimento da aprendizagem a partir da utilização do lúdico e analisar suas potencialidades como ferramenta de engajamento na construção de tais aprendizagens com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. E utilizou-se da experiência do Estágio Supervisionado para empreender tal análise.

Dos objetivos específicos estabelecidos, o primeiro visava compreender o que é o lúdico e de que forma ele se insere no contexto educativo, bem como sua relevância pedagógica. Ao que se alcançou através dos estudos bibliográficos a concepção de que o lúdico é uma dimensão humana, sendo inerente ao indivíduo desde seu nascimento, afinal, a criança brinca, joga, imagina e cria, independente de objetos, brinquedos e é capaz de transformar qualquer material concreto em brinquedo a partir de sua imaginação.

O segundo objetivo específico buscou identificar possibilidades da utilização da ludicidade como ferramenta pedagógica e de engajamento dos alunos e alunas no contexto de transição educacional que ocorre na passagem pelo 1º ano do Ensino Fundamental. Para alcançar essa análise, utilizou-se o período que constitui a observação dentro do Estágio Supervisionado e a Psicogênese da Escrita como instrumento de avaliação dos estágios de alfabetização, visando identificar os níveis de cada aluno e possíveis dificuldades de aprendizagem.

Foi através da diagnose, utilizando a Psicogênese como instrumento que possibilitou pensar estratégias no planejamento das atividades pedagógicas. A observação da turma, na qual a atividade foi desenvolvida, permitiu ver a importância para as crianças de saberem ler, ainda que estivessem em níveis pré-silábicos, muitos deles memorizavam frases das leituras e pediam para “ler sem ver” e recitavam a frase memorizada diante dos demais cheios de orgulho. A apropriação do conhecimento para codificar e decodificar os signos escritos faz parte da formação identitária, traz o sentimento do pertencimento.

Gerar um ambiente pedagógico, no qual os alunos se sintam seguros e tenham espaço para explorar esse percurso alfabetizador é essencial. Sendo o fator social a necessidade de que aquilo que se é escrito por um indivíduo seja compreendido pelo outro, estar em um ambiente em que suas hipóteses não sejam negadas, mas exploradas, favorece esse trajeto.

Durante a diagnose foi o momento que possibilitou perceber as dinâmicas coletivas e individuais, que dentro dessa experiência, evidenciaram uma turma que encontrava

dificuldades nas atividades coletivas e com pouco estímulo a participação, ao mesmo tempo que as restrições quanto ao comportamento, nos mostraram que os alunos enfrentavam dificuldades a padronização comportamental de manterem-se sentados e em silêncio em boa parte da rotina diária dentro da escola no novo contexto em que se viam inseridos.

O período de regência, desde seu planejamento até a execução, proporcionou uma experiência completamente diferenciada, na qual, as aplicações das atividades se modificaram com rapidez, refletindo a própria característica da escola, onde o tempo corre diferente, de forma dinâmica e é preciso acompanhar as mudanças. A própria dinâmica das crianças, que a todo tempo foram colocadas como sujeitos históricos que são, ocupando centralidade da prática e protagonismo na construção das atividades, ofereceram um desafio considerável através da ressignificação que davam as propostas docentes. Sendo preciso a todo tempo manter-se em processo de reflexão do que era observado e percebido, para acompanhar essa dinamicidade e não permitir que a prática docente perdesse seu foco e os objetivos se desvirtuassem, mas ao mesmo tempo ofertando novas perspectivas.

A vivência do estágio em uma turma de alfabetização ofertou uma experiência bastante relevante na construção de saberes. Pensar a prática, o planejamento sempre considerando os diferentes níveis de escrita, produzindo atividades que permitissem a integração de todos e que oferecia a condição de uso das crianças em níveis mais avançados como mediadores junto aos demais. As atividades coletivas supriram a demanda das crianças quanto as interações, o uso do lúdico com atividades que envolviam conversas, imagens e estímulos divertidos com o uso de parlendas, foram fundamentais para alcançar o engajamento dos alunos.

O Estágio Supervisionado oferece um campo fértil de oportunidades de aprendizagem em via de mão dupla, para graduandos e crianças, na construção de saberes que se somam, formando a identidade docente. Explorar com intencionalidade educativa todo esse processo ofertou uma vivência em que se utilizou do lúdico como ferramenta pedagógica importante e que torna o processo de transição da Ensino Infantil para o Ensino Fundamental e a alfabetização mais motivadores para os alunos, os situando como sujeitos históricos e reconhecendo suas singularidades no processo de desenvolvimento cognitivo e aquisição de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas: Papirus, 1987.
- ADREETA, T. E.; GOING, L. C.; SAKAMOTO, C. K. **O brincar e a escola**: um estudo sobre o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental. Bol. Acad. Paul. Psic. v. 40, n. 98, São Paulo, jan./jun., 2020.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100003>. Acesso em 20 abril 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9394/96). 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 abril 2021.
- CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília: 2007. cap. 1, p.57-68.
- FEIJÓ, O. G. **O corpo e movimento**: Uma psicologia para o esporte. Rio de Janeiro: Shape, 1992.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FRANCO, M. A. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização – Volume 1**. Didática dos Níveis pré-silábicos. 10 ed. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2008.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização – Volume 2**. Didática do Nível silábico. 10 ed. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2008.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização – Volume 3**. Didática do Nível alfabético. 10 ed. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2008.
- KISHIMOTO, I. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- LIBÂNEO, J. C.; MAZZOTTI T. B.; J. C.; NÓVOA, A.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Rev. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 16ª ed. Petrópolis: RJ. Vozes, 2000.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Edicon, 1986.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

NOGUEIRA, G. M. **A passagem da educação infantil para o 1º ano no contexto do ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, RS, 2011.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote/inst. Inovação Educacional, 1995, p.35-36.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, C. L.; TAVARES, H. F. **O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender**. Trabalho de Conclusão de Curso. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. RIBEIRO, R. B. **A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do Ensino Fundamental**. Caderno CEDES, Campinas, v. 37 n. 102, p. 237 – 258, maio/ago., 2017

RODRIGUES, M. F. S. **Oficina criativa: Uma abordagem psicodinâmica com crianças e adolescentes**. Texto e contexto, Florianópolis, v.8, p. 373 – 376, maio/ago. 1999.

SIMPSON, D. M. **Aprendendo a aprender**. Curitiba: Cultrix, 1973

WAJSHOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.