

LUDICIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TURMAS DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eduarda Rodrigues Roubuste¹
Débora Pinheiro Pereira²
Jordana Rex Braun³
Doris Pires Vargas Bolzan⁴

RESUMO

O estudo aqui apresentado decorre de uma pesquisa realizada a partir dos estudos do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que discute o trabalho pedagógico, alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental e a dimensão lúdica no processo de leitura e escrita nesse período. Como objetivo, determinamos compreender a repercussão da ludicidade no trabalho pedagógico em turmas de 1º a 3º ano do ensino fundamental. Os sujeitos desse processo são professoras do ciclo de alfabetização do ensino fundamental. A abordagem metodológica da pesquisa é a narrativa sociocultural e o procedimento adotado foi a entrevista narrativa a partir de tópicos guia. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas para que após a releitura pelos entrevistados fosse possível trabalhar no processo descritivo-interpretativo daquilo que foi narrado. A partir desse processo foi definida a dimensão categorial intitulada processo de alfabetização e três dimensões categoriais: trajetória formativa, trabalho pedagógico e ludicidade nos processos de ler e escrever. No texto apresentado, destacamos a dimensão categorial trabalho pedagógico, que se caracteriza pela reflexão da ação docente de professoras que atuam em turmas de 1º a 3º ano do ensino fundamental. Como resultados dessa dimensão, é possível referir que as docentes em suas narrativas prezam pela reflexão do trabalho pedagógico, que aproximam suas ações às realidades das crianças e as proporcionam autonomia no pensar e desenvolver as aprendizagens de ler e escrever.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico, Alfabetização, Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordamos discussões referentes ao trabalho pedagógico pautados em propostas diversificadas, lúdicas e que proporcionem sentido ao processo de alfabetização das crianças. Partimos do estudo desenvolvido vinculado ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE) que teve como objetivo geral compreender a repercussão da ludicidade no trabalho pedagógico em turmas de 1º a 3º ano do ensino fundamental. Como objetivo

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, roubusteeduarda@gmail.com;

² Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, deborappereira1997@gmail.com;

³ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, jordanabraun@hotmail.com;

⁴ Professora orientadora: Doutora em Educação, Centro de Educação - UFSM, dbolzan19@gmail.com.



específico, elencamos: reconhecer elementos lúdicos presentes nas propostas de leitura e escrita por meio das narrativas docentes.

Para alcançar nosso objetivo, optamos pela pesquisa narrativa de cunho sociocultural, a qual foi desenvolvida com três professoras atuantes do ciclo de alfabetização.

Nosso intuito foi contribuir acerca das discussões referentes ao trabalho pedagógico pautados em propostas diversificadas, lúdicas e que proporcionem sentido ao processo de alfabetização das crianças.

Tomamos como pressupostos que a alfabetização é um processo crucial na trajetória escolar dos estudantes, o que requer propostas que sejam acompanhadas de significados para as crianças, que se aproximem das suas realidades, de seus contextos, mobilizando-as a conhecer e se posicionarem sobre os diferentes conhecimentos e esferas da vida cotidiana (Ferreiro, Freire). Para tanto, consideramos que propostas lúdicas são indispensáveis a esse processo, como forma de favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e físicas.

A ludicidade pode ser compreendida como uma dimensão intrínseca à experiência humana, caracterizada pela presença do prazer, da espontaneidade e da imaginação nas interações e nas ações, permitindo que a criança se engaje ativamente em situações de aprendizagem (VYGOSTAKI, 2007; KISHIMOTO, 2011). Mais do que “brincar por brincar”, o lúdico, quando incorporado intencionalmente às práticas pedagógicas, converte-se em um recurso potente para promover a construção de sentidos e significados.

No campo da alfabetização, a ludicidade articula-se com a aprendizagem ao possibilitar que a criança vivencie situações que integrem emoção, corpo e pensamento, favorecendo a mediação de conceitos de forma contextualizada e significativa. Brincadeiras, jogos, dramatizações e atividades criativas estimulam a curiosidade, a resolução de problemas e a colaboração, criando um ambiente propício para que a leitura e a escrita deixem de ser tarefas meramente técnicas e se tornem instrumentos de expressão, comunicação e participação social.

Dessa forma, a ludicidade não se configura como um complemento opcional, mas como um eixo estruturante para que a alfabetização dialogue com o universo infantil, respeitando os modos próprios de aprender e se relacionar com o mundo.



Com isso, consideramos que o professor alfabetizador, em suas atribuições como mediador, precisa articular estratégias de ensino e aprendizagem que envolvam o lado imaginativo, interpretativo e espontâneo do ler e escrever da criança.

A ação docente, precisa estar em constante atualizações, adaptações e reflexões do fazer pedagógico. Com isso, os saberes didáticos necessitam ser refletidos na perspectiva dos aprendizes e, assim, usar estratégias de planejamentos que sejam significativas para eles. Neste caminho, buscamos responder o seguinte problema de pesquisa: como a ludicidade permeia o trabalho pedagógico em turmas de alfabetização?

Nosso estudo evidenciou que as professoras do ciclo de alfabetização buscam refletir sobre suas ações, sobre o fazer pedagógico e dão espaço ao protagonismo do aprendiz, proporcionando autonomia nas decisões, e adotando as sugestões das ideias, além de buscarem relacionar suas ações de ensino às aprendizagem das crianças considerando suas realidades e seus contextos.

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA

A aquisição da língua escrita inicia muito antes da escolarização formal. Desde muito pequenas, as crianças entram em contato com práticas sociais de leitura e escrita, observando o uso da linguagem em diferentes contextos e criando, a partir disso, suas próprias hipóteses sobre o funcionamento do sistema escrito. Nesse processo, o letramento acontece de forma significativa, pois envolve a vivência com textos, sinais e símbolos que circulam em seu meio social. Assim, ao mesmo tempo em que constroem uma concepção inicial de leitura de mundo, as crianças também elaboram modos de interpretar e representar o que vivem, refletindo essas concepções em suas ações, nos gestos, nas brincadeiras e nas tentativas de escrever e ler. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de construção, no qual o conhecimento sobre a escrita vai se formando na relação entre o sujeito, o outro e o contexto cultural que o cerca.

Contudo, ainda é comum que o ensinar e o aprender sejam conduzidos a partir da perspectiva do adulto, que ocupa o lugar de quem domina o conhecimento e a mediação. Nessa lógica, acabam sendo desconsideradas estratégias e possibilidades que poderiam dar mais sentido à aprendizagem da criança. Isso ocorre, muitas vezes, porque o professor não consegue adotar o ponto de vista do aprendiz, já que não é possível “enxergar o objeto de seu conhecimento com os olhos de quem ainda não sabe” (WEISZ, 2006, p. 19).



Ao observar a cultura escrita na escola, pode-se verificar que a condução da mesma se faz muitas vezes de forma aleatória e desconexa da realidade vivenciada pelo educando. “As práticas pedagógicas pouco dialogam com as vivências dos estudantes, sendo-lhes concedido um papel secundário na construção do seu conhecimento” (BOLZAN; POWACZUK; SANTOS, 2013, p. 99). As crianças constroem suas aprendizagens no momento em que podem fazer relação de suas vivências com a utilização da leitura e da escrita e com propostas prazerosas. Logo, aos docentes, cabem ações que permeiam a compatibilidade do ensino da escola com a realidade dos estudantes.

Considerando o lúdico como elemento pedagógico para o ensino e a aprendizagem, podemos dizer que para o processo de alfabetização não é diferente. O lúdico pode ser um aliado por meio de jogos e brincadeiras que promovem a apropriação do ler e escrever. A alfabetização é um processo que tem seu andamento lento, pois engloba diferentes tempos de aprendizagens dos sujeitos e suas respectivas singularidades. Logo, o lúdico em propostas diárias é um instrumento que facilita o processo de alfabetização, uma vez que proporciona o prazer no desenvolvimento das dinâmicas.

A ação docente precisa ser pautada na relação da realidade dos sujeitos juntamente com a cultura escolar. Contudo, o que está em jogo na escola é a função de democratizar o conhecimento acerca da leitura e da escrita, rompendo com a ordem social estabelecida, a qual poucos têm trânsito, dificultando-lhes o acesso aos bens culturais (BOLZAN; POWACZUK, 2018, p. 431).

Outra questão trazida pelas autoras é que a ação docente aborda o ensino da leitura e da escrita como funções para e somente da escola, “[...]o que equivale a dizer que se a escola abandonar os propósitos do ensino para assumir as práticas sociais de uso da língua estará negligenciando sua função de ensinar” (BOLZAN; POWACZUK, 2018, p. 431). Assim, é necessária a reflexão de que se o professor pauta suas práticas em ensinar somente a âmbito escolar, ele não possibilita sujeitos capazes de ampliar seus saberes como sujeitos sociais.

Sendo assim, o modo padronizado de ensino contradiz com os tempos de aprendizagem de cada sujeito. É responsabilidade do professor analisar os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, sem que a leitura se torne uma ação artificial e constrangedora aos alunos e a escrita adquira espaço na valorização da criatividade e da expressão, sem que apenas e somente a ortografia ganhe ênfase. Por fim, acreditamos que



é preciso “[...] conciliar as necessidades inerentes à escola de acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, favorecendo a formação de leitores e de escritores por meio das práticas sociais de uso” (BOLZAN; POWACZUK, 2018, p. 432-433).

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se por pesquisa qualitativa, uma vez que buscamos interpretar e compreender os sujeitos da pesquisa, suas relações com o contexto pesquisado, com a profissão, com o trabalho pedagógico e com as práticas de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Em busca de alcançar os objetivos, o estudo foi organizado em três etapas: 1ª) contato inicial para explicar a proposta da pesquisa com a direção da instituição de ensino e com as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa; 2ª) agendamento e realização das entrevistas narrativas; 3ª) interpretação dos achados e elaboração das discussões do relatório da pesquisa.

Utilizamos as entrevistas narrativas de cunho sociocultural para o desenvolvimento dos dados da pesquisa. Proporcionamos aos nossos participantes, um momento agradável de diálogo, de reflexões e (re)construções de saberes por meio das narrativas. Bauer e Gaskell (2002), salientam que para compreender a história e a realidade dos sujeitos da pesquisa, é preciso proporcionar espaços em que suas vozes sejam manifestadas e escutadas.

A entrevista narrativa sociocultural é um processo que se estabelece e se desenvolve por meio da confiança, da colaboração e da autonomia entre o pesquisador e o participante da pesquisa. O vínculo criado entre ambos, a familiarização com a temática do diálogo e o conforto em poder narrar vivências, sentimentos e concepções, é importante para o sucesso da pesquisa. “Podemos dizer, então, que o que emerge dessa relação colaborativa na construção da narrativa são as “novas histórias” daquelas que aprenderam e ensinaram a partir de suas próprias histórias (BOLZAN, 2002, p. 24).

Bolzan (2002), destaca que para realizar as entrevistas narrativas, dentro da abordagem sociocultural, é fundamental definir tópicos guia, que caracterizam-se como ideias orientadoras das entrevistas narrativas. Eles são selecionados pelos pesquisadores para que seja possível orientar o diálogo para a temática da pesquisa, isto é, não tem o intuito de conduzir as falas dos participantes, mas sim, proporcionar-lhes um momento



ensino fundamental e como coordenadora dos anos finais do ensino fundamental. A mesma possui 17 anos de serviço.

A professora G, de 63 anos, é graduada em Estudos Sociais/História pela Universidade Franciscana/UFN e possui magistério (curso normal). A professora G não fez a graduação de Pedagogia, ela é concursada municipal desde quando aceitavam somente o magistério para atuar nos anos iniciais. A professora possui 40 anos de serviço.

CATEGORIZAÇÃO

Através da análise das narrativas docentes foi possível evidenciarmos aspectos em comum nas narrativas das participantes. Primeiramente, organizamos as narrativas em um grande grupo, o qual denominamos como categoria, intitulado “processo de alfabetização”. Por meio desta categoria, surgiram três dimensões categóricas: trajetória formativa, trabalho pedagógico e ludicidade nos processos de leitura e escrita. Melhor dizendo, as dimensões categoriais são subtemas que derivam da grande categoria, pontos chave que apareceram em comum como tópicos nas falas das docentes. As semelhanças encontradas nas falas docentes foi o que determinou a categoria e suas dimensões categoriais, com o intuito de refletir e dialogar através das falas docentes e referenciais teóricos, em busca de alcançarmos os objetivos da pesquisa. Como já mencionado, aqui enfocaremos apenas na dimensão categorial “trabalho pedagógico”, pois se trata de um recorte da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de compreender as concepções e posicionamentos das professoras acerca do trabalho pedagógico, buscamos refletir suas narrativas sobre o cotidiano e as decisões que orientam suas práticas. Suas falas revelam modos de pensar e organizar o ensino, expressando sentidos atribuídos ao planejamento, à relação com as crianças e à própria identidade docente.

A professora S, que atua com uma turma de 2º ano, coloca o planejamento como eixo central do seu trabalho pedagógico:

Acho que um dos aspectos principais dentro da possibilidade de desenvolver esse trabalho pedagógico é a questão de planejamento. Como eu penso essas



estratégias, como me organizo e aí eu retomo a questão do conhecimento, desse processo para pensar esse trabalho. [...] Eu tenho que pensar em que crianças são essas que eu vou desenvolver esse planejamento, que realidade é essa da qual eu vou direcionar a minha prática, que conhecimentos que eles já trazem [...] Isso envolve principalmente avaliação diagnóstica também (PROFESSORA S, 2º ANO).

Ao destacar o planejamento como “aspecto principal”, a docente evidencia uma compreensão que ultrapassa a dimensão técnica do ato de planejar. Em sua narrativa, o planejamento aparece como gesto reflexivo e ético, atravessado pelo reconhecimento das singularidades das crianças e pela leitura sensível da realidade em que estão inseridas. Planejar, para ela, implica conhecer quem são os alunos, o que sabem e como aprendem — movimento que ressignifica o papel do professor, colocando-o como alguém que pensa o ensino a partir do sujeito que aprende.

A professora aprofunda esse olhar ao relacionar o planejamento à avaliação diagnóstica:

Mais especificamente pensando em alfabetização, eu tenho que pensar quais níveis essas crianças estão, o que elas já sabem sobre esse processo de leitura e de escrita, o que elas já trazem de construção como hipóteses. [...] Isso parte da avaliação diagnóstica, de como eu vou olhar essas crianças, de como eu vou compreender como elas chegam a esse novo ano, quais são os conhecimentos que elas já têm para poder a partir daí pensar quais essas possibilidades de construção eu vou poder desenvolver para que elas avancem nesse processo (PROFESSORA S, 2º ANO).

A narrativa de S evidencia uma concepção de alfabetização pautada na valorização das hipóteses infantis e dos conhecimentos prévios. Assim, o planejamento deixa de ser prescrição para se tornar ação intencional, construída na escuta e na observação atenta das crianças.

Na fala da professora P, que atua no 1º ano, o foco recai sobre o interesse e a vivência das crianças como ponto de partida das práticas de alfabetização:

O que eles mais amam no início do ano? Eles amam as mochilas. [...] Me utilizei da música ‘*Pandorga da Lua – A mochila da Camila*’ e levei para a escola uma boneca, levei a mochila e ela era a Camila, assim como eles tinham as mochilas deles para apresentar. [...] Fizemos gráfico sobre as mochilas com rodinhas e sem rodinhas, as cores, os cadernos, os materiais escolares, e isso é algo que chama a atenção deles (PROFESSORA P, 1º ANO).

O relato de P revela uma prática que nasce do cotidiano das crianças e se desdobra em aprendizagens significativas. Ao articular música, objetos pessoais e brincadeira, a professora constrói situações de leitura e escrita com sentido, nas quais o conteúdo escolar



se entrelaça à experiência infantil. Essa abordagem rompe com uma alfabetização centrada na repetição e aproxima-se de um ensino contextualizado e afetivo, que reconhece o lugar da cultura da infância na escola.

A professora S também amplia sua reflexão sobre o trabalho pedagógico ao destacar a organização do espaço e da dinâmica de sala de aula como dimensões fundamentais do planejar:

[...] é preciso pensar no espaço da sala de aula, na dinâmica do espaço pedagógico, ou seja, pensar sobre a organização dos alunos, qual a melhor forma de desenvolver a aula, tendo em vista a importância do trabalho entre pares, como se fará a interação entre os alunos, quais os momentos para diálogo, como o professor irá orientar e mediar a aula [...] (PROFESSORA S, 2º ANO).

Essa fala revela uma compreensão de que o trabalho pedagógico não se limita ao planejamento de conteúdos, mas envolve pensar as relações, os tempos e os espaços da aprendizagem. O professor, nesse contexto, atua como mediador, criando condições para que o conhecimento circule e se construa de forma colaborativa.

As professoras P, S e G, em suas narrativas, destacam que a organização do trabalho pedagógico parte de projetos que emergem das vivências e interesses das crianças:

Eu trabalho com projetos. [...] São projetos pensados nas vivências, no que eles estão me pedindo. [...] Eles queriam estudar sobre os animais que voavam, sobre o dia e a noite, e eu fui introduzindo as perguntas deles no meu planejamento. [...] Meu planejamento é flexível, e já aconteceu de eu trocar meu planejamento em função daquilo (PROFESSORA P, 1º ANO).

Muitas vezes eu trabalhava a possibilidade de construir com eles esse material instrucional. [...] Eles pegavam o jogo, ficavam com o jogo e tinham que construir a instrução daquele jogo, de como eles iriam jogar ou as possibilidades que poderiam propor para os colegas (PROFESSORA S, 2º ANO).

A minha aula não é aquela coisa pronta. Se chego na sala e a criança vem com outro assunto partindo daquele que nós estávamos trabalhando, não tem problema, porque depois a gente volta. [...] Temos que deixá-los falarem, perguntarem, buscarem (PROFESSORA G, 3º ANO).

As três narrativas convergem para uma concepção de docência aberta ao imprevisto e à escuta, em que o planejamento é entendido como trilho flexível e não como roteiro fixo. Essa flexibilidade traduz um compromisso com o aprender das crianças, permitindo que suas curiosidades se tornem motoras das práticas pedagógicas. O



professor, ao acolher o interesse infantil e reorganizar o planejamento a partir dele, assume uma postura dialógica, em que ensinar e aprender se constituem mutuamente.

Essas falas revelam ainda a importância atribuída à autonomia e autoria infantil. Quando a professora S propõe que os alunos elaborem as regras dos jogos, ou quando P e G permitem que as crianças sugiram novos caminhos para o planejamento, há uma ruptura com o modelo de ensino transmissivo. As docentes constroem um espaço de confiança, em que o aluno se reconhece como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

De modo geral, as entrevistas revelam duas dimensões centrais: 1) o pensar a ação docente — que implica reflexão, intencionalidade e construção de uma identidade profissional pautada em convicções; 2) a organizar o trabalho pedagógico a partir do interesse das crianças, reconhecendo nelas sujeitos de saber, capazes de participar ativamente da aprendizagem.

As narrativas mostram que, para essas docentes, planejar não é apenas prever o que ensinar, mas construir possibilidades de encontro, de escuta e de criação. O trabalho pedagógico é compreendido como processo vivo, em constante reelaboração, que se move entre o planejado e o vivido, entre o previsto e o que emerge no cotidiano da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso intuito não foi o de alcançar um resultado conclusivo ou único, mas de provocar reflexões sobre os processos de leitura e escrita mediados por práticas lúdicas no contexto da alfabetização. As narrativas docentes possibilitaram evidenciar o que já vínhamos defendendo ao longo da pesquisa: a relevância de propostas pedagógicas que articulem o ensino da leitura e da escrita a atividades diversificadas, significativas e sensíveis à realidade das crianças.

As professoras mostraram compreender o lúdico como caminho de aproximação entre o conhecimento e a experiência infantil, construindo práticas que despertam o interesse, favorecem a autonomia e convidam as crianças a participarem ativamente da construção das aprendizagens.

Compreender o papel do lúdico na alfabetização, no entanto, não é tarefa simples. Exige do docente um olhar investigativo e reflexivo, sustentado por uma formação contínua que o permita visitar suas práticas, compreender as concepções das crianças e reconhecer os diferentes ritmos e modos de aprender. As ações observadas nas narrativas



não representam modelos a serem seguidos, mas possibilidades concretas de práticas que atribuem sentido ao aprender, valorizando o brincar, o experimentar e o criar como dimensões constitutivas do ato de alfabetizar.

Entendemos que essa direção se apresenta como um caminho promissor para a docência, uma vez que ensinar e aprender configuram-se como faces indissociáveis do mesmo processo. O lúdico, ao mobilizar a curiosidade, o encantamento e o prazer de aprender, favorece aprendizagens mais significativas, autônomas e duradouras.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa se centrou em turmas de 1º a 3º ano do ensino fundamental; contudo, compreendemos que a ludicidade deve atravessar toda a experiência educativa, especialmente na infância, mas também como princípio formativo presente em todas as etapas da vida. O brincar, quando reconhecido como linguagem e modo de ser no mundo, transforma o aprender em vivência, e o ensino, em encontro.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W; GASKELL, George (editores). **Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOLZAN, D. P.V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1.ed., 2002.

BOLZAN, D. P. V.; SANTOS, E; POWACZUK, A. C. H. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 97-110. 2013. Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/6095>>. Acesso em: 30 out. 2025.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. **Circuito de atividades diversificadas: leitura e escrita na escola**. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 417-435. 2018. Disponível em:< <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16643>>. Acesso em: 30 out. 2025.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (editores). **Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, T. **O diálogo entre ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.

