

FRONTEIRAS DO BRINCAR: DESAFIOS DA LUDICIDADE NAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE CORUMBÁ-MS¹

Raiane Aparecida Furtado da Silva²
Tarissa Marques Rodrigues dos Santos³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o papel da ludicidade no processo de alfabetização a partir da perspectiva sociointeracionista de Vygotski, considerando o contexto de escolas municipais de Corumbá-MS, situadas em território de fronteira entre Brasil e Bolívia e marcadas pela presença de alunos migrantes internacionais. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada em observações realizadas durante estágios obrigatórios e não obrigatórios em turmas do 2º e 4º anos do ensino fundamental, buscando compreender como o brincar pode ser incorporado como prática pedagógica intencional para favorecer a aprendizagem significativa. O desenvolvimento da investigação contemplou registros de situações de ensino em que predominavam metodologias tradicionais, centradas na cópia e na memorização, em contraste com experiências que incluíam atividades lúdicas de caráter participativo e colaborativo. Nessas experiências, observou-se que a ludicidade estimulou a interação entre as crianças, favoreceu a construção de hipóteses sobre a escrita e ampliou o envolvimento com as práticas de leitura e escrita, aproximando o processo de alfabetização do letramento como prática social. Os resultados evidenciam que a ausência do brincar na alfabetização aprofunda desigualdades, reduz o interesse dos alunos e compromete a construção de conhecimentos, enquanto sua presença fortalece a autonomia, a socialização e o desenvolvimento integral. Conclui-se que a ludicidade, compreendida como dimensão constitutiva da infância, deve ser reconhecida como estratégia formadora para práticas alfabetizadoras que promovam sentidos, vínculos e aprendizagens significativas.

Palavras-chave: ludicidade; alfabetização; letramento; estágio supervisionado.

Introdução

A ludicidade, compreendida como dimensão fundante da infância e forma legítima de produzir conhecimento, permanece, muitas vezes, marginalizada nas práticas escolares. No

¹ Artigo elaborado para fins de avaliação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia do Campus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

² Graduanda em Pedagogia Licenciatura - Campus do Pantanal/UFMS.

³ Pós-doutoranda em Fronteiras Andinas pela Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales da Universidad Nacional de Jujuy (UNJu – Argentina), em colaboração com o Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da UFMS. Doutora em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/PPGEDu). Professora Voluntária no Curso de Pedagogia (CPAN/UFMS). E-mail: tarissamarques@gmail.com

campo da alfabetização, o brincar é frequentemente tratado como pausa ou recreio, e não como parte integrante do processo de aprender. Essa visão restritiva ganha contornos ainda mais complexos quando observada em territórios de fronteira, como o município de Corumbá-MS, localizado entre Brasil e Bolívia, espaço de intensas trocas culturais, linguísticas e sociais, onde crianças brasileiras, bolivianas e de outras nacionalidades compartilham o mesmo chão educativo.

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel da ludicidade e do letramento nas aulas de alfabetização, a partir da experiência de estágio supervisionado em uma escola municipal de Corumbá-MS, situada em território de fronteira entre Brasil e Bolívia. A investigação adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em observações e registros reflexivos produzidos durante o estágio, buscando compreender como o brincar, quando incorporado de forma intencional, pode transformar o ato de alfabetizar em um processo de criação, pertencimento e sentido.

A observação de campo permitiu constatar que predominam metodologias tradicionais, baseadas na cópia, na repetição e na memorização, que pouco dialogam com o universo simbólico e criativo das crianças. Ainda assim, em momentos em que foram introduzidas atividades lúdicas voltadas ao letramento, como jogos de formação de palavras, desafios com sílabas, brincadeiras com sons e rimas ou dinâmicas de leitura compartilhada, emergiram sinais claros de engajamento e prazer em aprender. O brincar, nesse contexto, revelou-se uma poderosa estratégia para promover o letramento como prática social, na medida em que favorece a construção de hipóteses sobre a escrita, o uso funcional da leitura e o desenvolvimento da oralidade.

Essas vivências suscitaram uma reflexão fundamental: a ludicidade e o letramento não são campos distintos, mas dimensões complementares do mesmo processo educativo. O lúdico dá corpo e sentido ao letramento, ao mesmo tempo em que este amplia as possibilidades expressivas e comunicativas do brincar. A ausência de práticas que integrem essas dimensões limita o potencial criativo e relacional da alfabetização, enquanto sua presença fortalece a autonomia, a curiosidade e o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, parte-se da hipótese de que a falta de articulação entre ludicidade e alfabetização restringe as possibilidades de aprendizagem e de envolvimento das crianças,

enquanto sua incorporação intencional, articulada ao letramento, favorece experiências educativas mais significativas e contextualizadas.

A ludicidade pode ser compreendida também como uma forma de arte, pois compartilha com ela o gesto criador que transforma o cotidiano em invenção. Vigotski (2001), em, defende que o brincar é a gênese da arte, uma vez que, ao brincar, a criança atua como artista: cria situações imaginárias, experimenta papéis e reconstrói o mundo. Essa aproximação entre ludicidade e arte revela que o brincar é mais do que entretenimento: é linguagem, expressão e produção cultural. Através dele, a criança reinventa o real, atribui novos sentidos ao que a cerca e constroi pontes entre emoção e pensamento, dimensão indispensável ao processo de alfabetização e letramento.

O brincar e o letramento na alfabetização

O processo de alfabetização, quando compreendido para além da decodificação de letras e sons, aproxima-se do letramento como prática social, ou seja, do uso real da linguagem em contextos significativos. De acordo com Soares (2004) alfabetizar e letrar são dimensões complementares de um mesmo processo, em que aprender a ler e escrever implica participar de práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, o brincar emerge como uma estratégia pedagógica, pois permite à criança experimentar a língua em movimento, atribuindo-lhe sentido e função dentro de situações lúdicas e interativas.

Mortatti (2004) destaca que a alfabetização se torna significativa quando respeita os tempos e os modos da infância. O lúdico, portanto, não é recurso acessório, mas parte constitutiva da aprendizagem: ao jogar, cantar, dramatizar e inventar histórias, a criança transforma o aprendizado em experiência. Nesse sentido, o brincar e o letramento dialogam como práticas de emancipação, pois ambos convidam a criança a criar, experimentar e se expressar no mundo. Nesse mesmo pensamento, Bacelar (2009) e Freire (1996) apontam que ensinar a ler e escrever exige que o educador compreenda a leitura e a escrita como atos de liberdade, e não de obediência. Incorporar o brincar à alfabetização é, portanto, um gesto pedagógico de resistência, que rompe com a linearidade do ensino e devolve à escola sua dimensão poética e humana.

Em contextos fronteiriços como Corumbá, onde a linguagem transita nos corredores das escolas, entre o português e o espanhol, o brincar ainda atua como ponte intercultural, permitindo que diferentes vozes convivam e se expressem em um mesmo espaço de aprendizagem. No entanto, o cotidiano escolar ainda revela a força de uma pedagogia não criativa, que insiste em enquadrar a infância em moldes uniformes, afastando o ensino da realidade viva das crianças. Essa pedagogia se manifesta nas atividades repetitivas, na ênfase exclusiva na decodificação e na ausência de práticas que estimulem a imaginação e o diálogo. Em vez de acolher as múltiplas linguagens que ecoam nas salas de aula da fronteira, o ensino tende a silenciá-las, reproduzindo modelos que desconsideram o contexto cultural e linguístico no qual as aprendizagens acontecem. (Santos, 2021; Conde, 2020; Pacola, 2021; Claros, 2024).

Sob essa lógica de ensino, a alfabetização tende a afastar-se de sua natureza simbólica e afetiva, transformando o ato de aprender em exercício técnico e previsível, perdendo sua potência transformadora e se convertendo em mera técnica. A pedagogia não criativa, ao negar o lúdico, também nega a infância e, com ela, a possibilidade de um ensino que desperte a sensibilidade, a cooperação e o pensamento crítico. Em contrapartida, reconhecer o brincar como prática pedagógica intercultural é afirmar uma pedagogia do encontro, em que as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como matéria-prima da aprendizagem.

A “leitura do mundo”, como propõe Freire (1982), antecede a leitura da palavra. Antes de decifrar letras, a criança já interpreta gestos, cores, sons e afetos que compõem o universo em que vive. É nessa tessitura simbólica que a ludicidade se manifesta como forma primeira de leitura, pois é brincando que a criança compreende e reorganiza o mundo à sua volta.

Cada jogo, faz-de-conta ou desenho é uma forma de traduzir experiências e construir sentidos. A alfabetização, portanto, não deve restringir-se à aprendizagem do código escrito, mas ampliar-se para o campo das experiências culturais, emocionais e sociais que dão sentido ao ato de ler e escrever. Quando a escola reconhece o brincar como linguagem que media a leitura do mundo, a aprendizagem torna-se viva, dialógica e significativa; mas, quando o ignora, transforma o aprender em mera repetição.

Nessa ausência da ludicidade, a reflexão que paira é sobre o que realmente se perde quando o brincar é silenciado. Até que idade uma criança “deixa” de brincar ou de ser criança? A pergunta, embora simples, revela um profundo equívoco cultural: a crença de que a infância cessa quando se inicia o ensino fundamental. O ingresso nesse novo ciclo costuma representar,

para muitas crianças, um verdadeiro rito de passagem, simbólico e institucional, em que o lúdico é substituído pelo compromisso de aprender, e o tempo do jogo cede lugar às habilidades dos documentos norteadores, as avaliações externas e metas que precisam ser cumpridas. Se na educação infantil o brincar é celebrado como linguagem e direito, no ensino fundamental ele é frequentemente restringido, tornando-se um luxo que o currículo não comporta.

Esse deslocamento da ludicidade não é natural, mas construído por uma lógica escolar que associa maturidade à quietude e aprendizagem à repetição. A criança, ao atravessar esse limiar, passa a ser cobrada por comportamentos “de aluno”: sentar-se em silêncio, copiar, responder certo. O corpo que antes se movia livremente agora deve conter-se; a imaginação, antes estímulo, passa a ser distração. Assim, a ludicidade é empurrada para fora da sala de aula, como se brincar fosse incompatível com aprender.

No entanto, essa separação artificial entre infância e escolarização fragmenta o desenvolvimento integral da criança. Como aponta Vigotski (2001, p. 24), “brincar é atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, pois permite à criança agir em um campo imaginário e aprender a significar o mundo”. Já Piaget (1971), reforça que o jogo é um exercício de assimilação, no qual o sujeito infantil transforma a realidade conforme sua lógica e estrutura mental.

E, Huizinga (2000) vai além ao afirmar que “toda cultura nasce do jogo”, pois é no ato lúdico que o ser humano expressa sua criatividade e funda os alicerces simbólicos da arte, da linguagem e do pensamento. Quando o espaço escolar nega o brincar, nega também a possibilidade de a criança experimentar o conhecimento com o corpo, com o afeto e com a imaginação. É nesse ponto que a alfabetização precisa reencontrar o seu sentido mais humano: alfabetizar é deixar o brincar brincar, é permitir que a criança aprenda em movimento, transformando o aprender em ato de criação.

Segundo Freire (1982), a primeira leitura da criança se dá a partir do olhar, é a leitura do mundo, do ambiente, da sociedade, da simplicidade e da complexidade. Isso significa que o aprender começa antes da escrita, quando o sujeito lê com os sentidos, com a imaginação e com o corpo. Assim, o brincar torna-se também uma forma de leitura: ao manipular objetos, criar histórias e se mover pelo espaço, a criança interpreta o mundo e ensaia significados. Freire enfatiza que alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar símbolos, mas criar condições para que o sujeito compreenda o mundo e o transforme.

E é justamente nesse diálogo entre o brincar e a leitura do mundo que a alfabetização encontra sua potência: ensinar a ler e escrever com o mesmo encantamento com que se aprende a brincar.

O estágio supervisionado enquanto território da alfabetização

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educativos exigem um olhar sensível e interpretativo. Conforme Minayo (2001), esse tipo de pesquisa trabalha com o universo dos significados, valores e práticas sociais. No campo da educação, a abordagem qualitativa possibilita analisar as relações e experiências vividas, mais do que quantificar resultados, valorizando a escuta, a observação e a interpretação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Fundamentada em observações realizadas durante os estágios supervisionados obrigatórios e não obrigatórios do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN), nos anos de 2024 e 2025, em turmas do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS, a intenção foi compreender como o brincar pode ser incorporado como prática pedagógica que possa favorecer uma aprendizagem significativa e afetiva.

O estágio supervisionado, entendido aqui como território da alfabetização, configurou-se como um espaço vivo de observação, escuta e reflexão, onde a pesquisadora pôde perceber como os gestos, as vozes e os silêncios da sala de aula revelam concepções de ensino e de infância. Durante o percurso investigativo, foram realizados registros sistemáticos de observação e anotações em diário de campo, permitindo analisar situações em que predominavam metodologias tradicionais, centradas na cópia e na memorização. Essas práticas evidenciaram a presença de uma pedagogia não criativa, que transforma a alfabetização em exercício técnico, afastando-a de seu sentido social e simbólico.

Conforme Pimenta (2015), o estágio supervisionado não deve ser entendido apenas como momento de aplicação prática dos conteúdos teóricos, mas como espaço de reflexão e construção do conhecimento profissional docente. É nele que o futuro professor articula teoria e prática, interpreta a realidade escolar e desenvolve um olhar investigativo sobre o ensino. Nessa perspectiva, o estágio constitui um território de formação crítica, onde o educador em

formação aprende a compreender, problematizar e transformar as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar.

O estágio supervisionado foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS, localizada em área urbana, que atende turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. A instituição está situada em um bairro central, caracterizado por uma comunidade participativa e presente nas ações escolares, o que favorece o envolvimento das famílias nos processos educativos. A escola possui aproximadamente 500 estudantes matriculados, entre eles alunos migrantes internacionais, principalmente de nacionalidades boliviana e colombiana⁴. Esse contexto escolar plural e intercultural se mostrou especialmente significativo para a pesquisa, pois evidencia os desafios e as potencialidades da alfabetização e da ludicidade em um território de fronteira.

Durante as observações na turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, no ano de 2024, o acompanhamento do cotidiano escolar revelou um cenário em que as práticas de alfabetização se mostravam fortemente marcadas pela linearidade e pela repetição, características de uma pedagogia centrada no controle e na reprodução. As aulas eram conduzidas com foco na cópia, na memorização de sílabas e no preenchimento de exercícios prontos, o que deixava pouco espaço para a imaginação, a criação e a interação entre as crianças. Era nítido, que a ludicidade estava ausente da rotina pedagógica, aparecendo apenas em momentos esporádicos, geralmente associados a atividades comemorativas.

O tempo da aprendizagem era rigidamente dividido em tarefas, e o tempo do brincar era visto como interrupção, e não como linguagem. Nesta ausência de práticas lúdicas também se refletia na postura das crianças: a maioria demonstrava cansaço, dispersão e pouca motivação diante das atividades escritas. Quando a professora propunha algo diferente, como uma leitura dialogada ou uma conversa sobre um texto, o clima da sala se transformava: o silêncio mecânico dava lugar ao entusiasmo e à curiosidade. Após observar inúmeras aulas repetitivas, surgiu a necessidade de propor experiências que contribuíssem para o desempenho e o desenvolvimento da autonomia dos alunos, favorecendo sua atuação ativa no processo de aprendizagem. Para que isso se tornasse realidade, a proposição de atividades lúdicas a partir de textos mostrou-se um caminho potente. Assim, surgiram propostas em que os alunos recriavam histórias

⁴ Conforme dados do Sistema de Escrituração Escolar – Tagnos (2025), fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS.

conhecidas, escreviam cartas, bilhetes e poemas, produziam tirinhas e pequenas fábulas, sempre em diálogo com situações do cotidiano. Essas experiências despertaram o interesse, promoveram a cooperação e transformaram o ato de escrever em um gesto de autoria e descoberta.

A imagem a seguir ilustra um momento significativo proposto durante o estágio: uma criança imersa na leitura de gibis, etapa inicial de uma atividade de produção de histórias em quadrinhos (HQs). Essa prática evidencia o que Solé (1998) denomina de leitura estratégica, em que o leitor se envolve ativamente com o texto, mobilizando hipóteses, inferências e interpretações. Ao ler os gibis, as crianças não apenas decodificavam imagens e palavras, mas reconheciam estruturas narrativas, identificavam personagens, exploravam onomatopeias e antecipavam desfechos e ações que demonstram compreensão e autoria.

Figura 1 – Criança lendo gibis durante atividade de letramento lúdico



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Sob a perspectiva de Vygotsky (1998), esse tipo de atividade promove o desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal, pois o aluno, mediado pelo texto, pelo professor e pelos colegas, transforma a leitura em produção criativa. Assim, a construção das HQs não se restringe à escrita formal, mas se converte em um exercício de imaginação, linguagem e ludicidade, em que a criança passa de leitora a autora, reinventando o mundo a partir do que leu.

Figura 2 – História em quadrinhos produzida pela criança do 4º ano



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

A produção demonstra que a criança compreendeu a estrutura narrativa da história em quadrinhos, articulando texto e imagem de forma coerente. Os balões, as expressões faciais e as onomatopeias revelam não só domínio do gênero, mas também autoria e criatividade. A leitura prévia dos gibis serviu como modelo e inspiração, permitindo que o estudante transformasse a leitura em escrita significativa, unindo ludicidade, imaginação e aprendizagem.

Figura 3 – Exposição das histórias em quadrinhos produzidas pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

O processo culminou em uma exposição coletiva das histórias em quadrinhos produzidas pelas crianças, momento de celebração e partilha. As produções foram afixadas no

quadro negro da sala de aula, permitindo que as crianças circulassem, lessem e comentassem as obras dos colegas. Esse momento de socialização revelou o valor pedagógico e afetivo do trabalho com o lúdico, pois a leitura das HQs entre pares fortaleceu o sentimento de pertencimento e valorizou as diferentes formas de expressão presentes na turma.

Já as observações no estágio obrigatório na turma do 2º ano, foram marcadas pela interdisciplinaridade, onde o objetivo seria aprofundar os estudos em um conteúdo central contextualizado envolvendo mais de duas matérias da regente. As práticas pedagógicas realizadas pela docente na turma do 2º ano ainda estavam vinculadas a uma metodologia expositiva, onde o foco principal é a transmissão de conhecimento pelo professor, como visto na turma do 4º ano, as crianças assumem um papel de sujeito passivo criando uma certa limitação.

Em relação às práticas observadas, a maioria das atividades desenvolvidas era voltada para os alunos que já haviam assimilado a correspondência entre palavra e imagem e sabiam identificar letras e símbolos numéricos. Observou-se que, embora a professora regente apresentasse aulas bem estruturadas, muitos alunos ficavam à margem do processo de aprendizagem, demonstrando dificuldades em acompanhar o ritmo da turma. Percebeu-se que a metodologia expositiva, centrada na reprodução e na resposta correta, limitava o envolvimento e a participação ativa das crianças, reforçando desigualdades no processo de alfabetização.

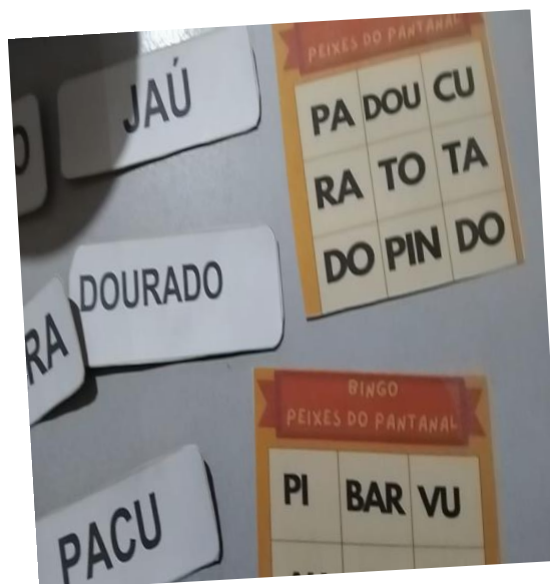
Faltava, nesse contexto, uma compreensão da alfabetização na perspectiva do letramento, que considera o aprendizado da leitura e da escrita não apenas como domínio do código, mas como prática social significativa, situada em contextos reais de uso da linguagem (Soares, 2004). A ausência dessa abordagem resultava em atividades pouco conectadas às vivências das crianças, o que dificultava o engajamento e a construção de sentido. Como destaca Soares (2004), alfabetizar letrando é possibilitar que o aluno compreenda para que e por que se lê e se escreve, reconhecendo a palavra como forma de expressão, comunicação e transformação.

Durante o período de observação, surgiu a oportunidade de uma articulação com a professora regente, de alinhar ideias e construir práticas pedagógicas que favorecessem o aprendizado dos alunos. A parceria resultou na escolha da temática “Peixes do Pantanal”, inicialmente planejada como uma exposição pedagógica. No entanto, a partir das reflexões e

estudos teóricos realizados, percebeu-se que a proposta poderia ir além da confecção de materiais visuais, transformando-se em uma sequência didática contextualizada e interdisciplinar.

O desafio passou a ser compreender como articular o tema em atividades que unissem teoria, prática e ludicidade, de modo que as crianças participassem ativamente da construção do conhecimento. Foram levantados questionamentos sobre como contextualizar a produção dos “Peixes do Pantanal” e como transformar o conteúdo em experiência significativa para a turma. Além do uso da arte como linguagem, foi adotada como metodologia de ensino a prática do brincar e do jogar, com o propósito de tornar a aprendizagem mais significativa e participativa. Uma das experiências mais expressivas foi o bingo temático, que envolveu cooperação em dupla, leitura, formação de palavras e interação social. A dinâmica favoreceu a atenção, a memorização e o desenvolvimento da consciência fonológica, estimulando as crianças a perceber e formar palavras a partir da junção de sílabas.

Figura 4 – Bingo temático “Peixes do Pantanal” como prática lúdica interdisciplinar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

O jogo consistia em encontrar e montar os nomes das espécies de peixes do Pantanal. A cada sorteio, era anunciado um nome, e as crianças precisavam identificar em suas cartelas as sílabas correspondentes para completá-lo. A atividade despertou entusiasmo e engajamento

entre os alunos, que, por meio do brincar, aprenderam a ler, escrever e associar imagem e som de forma contextualizada. Como explica Freire (2005):

“O jogo ajuda a não deixar esquecer o que foi aprendido... Quando uma pessoa supera uma dificuldade que se impõe, caracterizando uma aprendizagem, o fim desse processo registra o prazer da conquista. Ora, a repetição do processo traz consigo o prazer anterior.”(Freire, 2005, p.93).

Outra atividade desenvolvida foi a “Pescaria das Palavras”, planejada com o objetivo de estimular a consciência fonológica por meio do brincar. A proposta consistia em pescar, com varinhas, pequenas figuras de peixes que continham sílabas escritas, as quais, ao serem unidas, formavam palavras completas, muitas delas relacionadas aos peixes do Pantanal, tema central da proposta lúdica.

Figura 5 – Brincadeira “Pescaria das Palavras” e o desenvolvimento da consciência fonológica:



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

Sob a perspectiva sociointeracionista de Vigotski (1998), o brincar atua como mediação simbólica do pensamento, permitindo que o aluno avance de forma cooperativa em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, a pescaria das palavras mostrou-se uma prática que une ludicidade, alfabetização e letramento, fortalecendo a autonomia e o protagonismo das crianças.

Figura 6 – Produção artística dos peixes do Pantanal pelas crianças:



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

O percurso culminou em uma exposição pedagógica aberta à comunidade escolar, momento em que as produções, jogos e atividades foram apresentadas pelas crianças. O espaço da sala transformou-se em um cenário colorido e interativo, onde os pais e responsáveis também participaram das brincadeiras em torno de um mesmo propósito: reconhecer o brincar como linguagem de aprendizagem e de vínculo.

Figura 7 – Exposição pedagógica e participação das famílias na brincadeira “Pescaria das Palavras”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025).

Observar e participar do estágio permitiu compreender que a ludicidade ultrapassa a dimensão do entretenimento e se consolida como a alfabetização na perspectiva do letramento, exigindo práticas que valorizem o movimento, a escuta e a imaginação, reconhecendo a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem.

Considerações

A escrita desse texto permitiu compreender que a ludicidade representa uma importante peça no quebra - cabeça que é processo de alfabetização, sobretudo quando pensada na perspectiva do letramento. As observações realizadas durante os estágios supervisionados evidenciaram que as práticas pedagógicas baseadas na repetição e na memorização restringem o potencial criativo e participativo das crianças. Em contrapartida, as experiências que incorporaram o brincar como estratégia de ensino favoreceram a aprendizagem significativa e o envolvimento ativo nas atividades escolares.

Constatou-se que o uso de jogos e brincadeiras contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a construção das relações entre linguagem oral e escrita, ampliando o interesse e a autonomia. No contexto fronteiriço de Corumbá, marcado pela diversidade linguística e cultural, destaca-se a importância de reconhecer o multilinguismo como elemento constitutivo das práticas escolares. As atividades observadas poderiam ter sido potencializadas a partir da perspectiva da translíngua, considerando a coexistência e o diálogo entre as diferentes línguas presentes nas interações cotidianas. Essa abordagem possibilita que o processo de alfabetização se torne mais sensível às realidades linguísticas das crianças e promova maior equidade educativa. E, que a ludicidade, quando integrada de forma intencional às práticas alfabetizadoras, contribui para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de aprendizagens socialmente significativas.

Referências

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

CLAROS, Kamile Frias. **Necessidades formativas de professores(as) alfabetizadores(as) que atuam em escolas da região de fronteira Brasil/Bolívia**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2024.

CONDE, Mariana Vaca. **Estudo das línguas no contexto de fronteira Bolívia-Brasil: reflexão das políticas linguísticas**. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos

Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2020.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PACOLA, Gilson. **Esporte escolar como fator de integração na fronteira Brasil-Bolívia: uma análise nas escolas municipais de Corumbá-MS**. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2021.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, Tarissa Marques Rodrigues dos. **Olhares cruzados sobre a fronteira Brasil-Bolívia por meio da literatura infantil**. 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A imaginação e a arte na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.