

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FABIANA APARECIDA BUENO DO AMARAL
ISABELE CAROLINE KRIEGER

A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA A APRENDIZAGEM EM
CASOS DE DISGRAFIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

PONTA GROSSA
2022

FABIANA APARECIDA BUENO DO AMARAL
ISABELE CAROLINE KRIEGER

A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA A APRENDIZAGEM EM
CASOS DE DISGRAFIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de conclusão de curso apresentado para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia,
na Universidade Estadual de Ponta Grossa, na
área de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vera Lucia Martiniak

PONTA GROSSA
2022

FABIANA APARECIDA BUENO DO AMARAL
ISABELE CAROLINE KRIEGER

A UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA A APRENDIZAGEM EM
CASOS DE DISGRAFIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Ponta Grossa, 13 de dezembro de 2022.

Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak (Orientadora)
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Elenice Parise Foltran
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Luciana Kubaski Alves
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedicamos este trabalho aos nossos familiares e amigos, por todo o incentivo paciência e apoio ao longo desses quatro anos de curso.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, a Deus, por ter permitido chegar até aqui, sempre concedendo sabedoria, força e persistência para continuar.

Aos nossos familiares, que em todo o decorrer do curso sempre nos apoiaram e foram o suporte nesse momento tão importante de nossas vidas.

À nossa querida professora orientadora Dra. Vera Lucia Martiniak, pelas suas contribuições ao nosso trabalho, enriquecendo-o com sua experiência e profissionalismo, sempre apoiando, confiando e despertando a todo momento o nosso potencial.

Às professoras, Dra. Elenice Parise Foltran e Dra. Luciana Kubaski Alves, que aceitaram o convite de compor a banca examinadora.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa por nos proporcionar uma formação de qualidade.

Aos professores que no decorrer do curso, através dos seus conhecimentos contribuíram com o nosso processo formativo.

Às amigas que foram construídas e se estreitaram durante o curso, pois em meio às dificuldades trouxeram força e incentivo.

Nosso muito obrigada!

Ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção.
(Paulo Freire)

AMARAL, Fabiana Aparecida Bueno; KRIEGER, Isabele Caroline. **A utilização de estratégias lúdicas para a aprendizagem em casos de disgrafia no processo de alfabetização.** 2022. 62 fl. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

RESUMO

A aprendizagem é um dos elementos centrais no processo de escolarização, e em casos que professores se encontram diante de situações envolvendo as dificuldades de aprendizagem podem se sentir desafiados e, até mesmo não saber, exatamente, como auxiliar seus alunos a superá-las. Levando isso em consideração, a pesquisa tem como objetivo geral mapear a produção científica nacional, sobre a utilização de estratégias lúdicas no processo de alfabetização de crianças com dificuldades na língua escrita, e como objetivos específicos: discutir o conceito de alfabetização em conjunto com o conceito de letramento e processo de apropriação da linguagem escrita; conceituar a ludicidade e o lúdico, evidenciando a sua importância e utilização no processo de ensino e aprendizagem; apresentar os avanços e as lacunas nas produções científicas que abordam as estratégias lúdicas no processo de alfabetização de crianças com dificuldades na língua escrita. O referencial teórico apoia-se em autores que tratam da alfabetização, letramento e linguagem escrita: Soares (2004, 2008, 2015), Ferreiro (2011) e Ferreiro e Teberosky (1999), autores que tratam das dificuldades de aprendizagem: Stümer (2019), Smith e Strick (2007) e Hudson (2019), além de autores que tratam sobre ludicidade: Luckesi (2014) e Kishimoto (2011). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual empregou-se o levantamento bibliográfico no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como procedimento metodológico. Os resultados encontrados a partir do mapeamento, indicam o baixo número de produções científicas que abordam especificamente o uso de atividades lúdicas em casos de dificuldades de aprendizagem na escrita, notando-se uma grande lacuna sobre essa temática de pesquisa, deixando evidente a necessidade mais pesquisas voltadas ao tema.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Língua escrita. Ludicidade.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Mapeamento das produções sobre o uso de atividades lúdicas em casos de dificuldades de aprendizagem na escrita	47
QUADRO 2 - Objetivos das produções encontradas no mapeamento	48
QUADRO 3 - Metodologia utilizada nas produções encontradas no mapeamento ...	49
QUADRO 4 - Resultados das produções encontradas no mapeamento	50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	12
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONCEITO E PERSPECTIVAS	12
1.1 ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM ESCRITA	12
1.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS CENTRADAS NA ESCRITA: A DISGRAFIA	22
CAPÍTULO 2	27
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	27
2.1 SOBRE OS CONCEITOS DE LÚDICO E LUDICIDADE	27
2.2 O JOGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	32
2.3 A LUDICIDADE NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	36
2.4 A LUDICIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	41
CAPÍTULO 3	45
DELINEAMENTO DA PESQUISA	45
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	45
3.2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	46
3.3 ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem é intrínseco ao ser humano desde o seu nascimento, não é algo que ocorre somente na escola, a sua relevância se apoia na universalidade e potencialidade de adaptação do homem à sociedade. A aprendizagem é fruto de modificações internas e externas dos sujeitos, desse modo existem múltiplos fatores que a impactam.

É no contexto escolar que a aprendizagem se acentua, tornando-se elemento central e sua característica principal é a mediação, a qual está fortemente presente na escola, Stümer (2019, p.93) destaca que “A escola tem papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança”.

Durante a fase de escolarização surgem as chamadas dificuldades de aprendizagem, consideradas pelos professores como um dos principais desafios no exercício da docência. Muitos docentes não se sentem preparados para atender as demandas desses estudantes, sendo assim, é essencial investigar quais são as principais dificuldades de aprendizagem e de quais maneiras ou quais estratégias podem ser utilizadas para que sejam superadas.

O professor deve ser solidário e flexível conforme Hudson (2019) aponta, pois dessa maneira ele irá ajudar seus alunos favorecendo a sua aprendizagem, reconhecendo seus pontos fortes e auxiliando em suas dificuldades, para Stümer (2019) o professor precisa ser um mediador, criando condições favoráveis para a aprendizagem.

Por isso há uma notável demanda de estratégias para a superação das dificuldades, sendo que o uso de estratégias diversificadas e a ludicidade como uma alternativa que pode auxiliar o desenvolvimento da criança, facilitando a aprendizagem. Entretanto, ainda é comum a concepção de que a ludicidade seja uma particularidade da Educação Infantil, dessa maneira passa a não ser considerada como uma alternativa a ser empregada nos anos iniciais.

Para Luckesi (2014), a ludicidade é algo interno de cada indivíduo e está presente em todas as fases da vida, por esse motivo o lúdico não deveria ser deixado de lado após a etapa da Educação Infantil. Aliar a ludicidade com a aprendizagem seria uma maneira de contribuir perante ao processo escolar dos

estudantes dos anos iniciais. Ao associá-las, a aprendizagem poderá ocorrer de forma mais significativa, além de desenvolver aspectos sociais, mentais e cognitivos.

O interesse pelo tema de pesquisa se deu pelo contato com a realidade escolar através da nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Durante o período que participamos do programa, percebemos que, algumas professoras dos anos iniciais enxergavam as dificuldades de aprendizagem e a superação destas como um grande desafio. Além disso, o emprego da ludicidade como uma estratégia metodológica para auxiliar no trabalho em sala de aula não era recorrente.

Nos estágios obrigatórios e não obrigatórios realizados durante o curso, também vivenciamos algumas situações com alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem, nas quais as professoras nem sempre conseguiam realizar uma intervenção significativa e que contribuísse para a superação dessas dificuldades.

Diante da relevância do tema da pesquisa, consideramos importante levantar o que as produções científicas evidenciam sobre a utilização de estratégias lúdicas nos casos de dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais. Para isso, definimos como questão norteadora: quais os avanços na produção científica nacional que aborda a utilização de estratégias lúdicas no processo de alfabetização de crianças com dificuldades na língua escrita?

Como objetivo geral buscamos mapear a produção científica nacional, sobre a utilização de estratégias lúdicas no processo de alfabetização de crianças com dificuldades na língua escrita. E para os objetivos específicos, iremos discutir o conceito de alfabetização em conjunto com o conceito de letramento e processo de apropriação da linguagem escrita; conceituar a ludicidade e o lúdico, evidenciando a sua importância e utilização no processo de ensino e aprendizagem; apresentar os avanços e as lacunas nas produções científicas que abordam as estratégias lúdicas no processo de alfabetização de crianças com dificuldades na língua escrita.

A pesquisa é de natureza qualitativa, como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica, realizando o levantamento de produções científicas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O mapeamento das teses e dissertações possibilitou analisar os avanços e lacunas nas pesquisas encontradas.

O presente trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo tem como objetivo discutir os conceitos de alfabetização e letramento e a apropriação da

linguagem escrita, para abordarmos as dificuldades de aprendizagem, dando ênfase na dificuldade de aprendizagem específica da escrita. No segundo capítulo, conceituamos a ludicidade e o lúdico, evidenciando sua importância e utilização no processo de ensino e aprendizagem, além disso realizamos uma análise da ludicidade no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e na Base Nacional Comum Curricular. No terceiro capítulo, apresentamos o delineamento da pesquisa, o seu procedimento metodológico e os resultados encontrados e para finalizar abordamos possibilidades alternativas, envolvendo a ludicidade para o trabalho pedagógico em casos de dificuldades de aprendizagem na escrita.

CAPÍTULO 1

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONCEITO E PERSPECTIVAS

Este capítulo tem objetivo de discutir o conceito de alfabetização em conjunto com o conceito de letramento e processo de apropriação da linguagem escrita. A partir do entendimento desses conceitos, abordaremos o que são as dificuldades de aprendizagem, com foco nas dificuldades de aprendizagem na escrita. E por fim, buscaremos compreender a disgrafia, a qual se trata de uma dificuldade de aprendizagem específica da escrita, abordando do que se trata, quais as suas causas e como identificá-la.

1.1 ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM ESCRITA

Habitualmente a alfabetização é compreendida como o processo no qual o indivíduo desenvolve a habilidade de ler e escrever, mas essa concepção não a considera como algo permanente, seria como se ela se esgotasse unicamente pela aprendizagem da leitura e da escrita. Assim caracterizar a alfabetização é muito mais complexo, pois se trata de um processo permanente. Neste sentido, Soares (2015, p. 27) conceitua alfabetização como

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler; seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel etc.

Acerca do conceito de alfabetização, podemos concluir “[...] que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetado” (SOARES, 2008, p.18). Diante disso, a natureza do processo de alfabetização se dá através de facetas, de ordem psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística (SOARES, 2008). A perspectiva psicológica estuda quais os processos necessários para que o indivíduo adquira a habilidade de ler e escrever. Enquanto que na perspectiva psicolinguística, são estudados os problemas envolvendo a leitura e a escrita. Já na perspectiva

sociolinguística, o objetivo é a análise do uso social da língua. E por fim, a perspectiva linguística, se dá pelo processo contínuo do domínio da alfabetização.

Conjuntamente com o conceito de alfabetização temos o conceito de letramento, que segundo Soares (2015) trata-se das

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orienta-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2015, p. 27)

Soares (2004), descreve a alfabetização e letramento como dois processos frequentemente confundidos e, até mesmo, fundidos, mas são conceitos diferentes que precisam caminhar juntos, são interdependentes e indissociáveis. O letramento é um conceito que surgiu recentemente, ele foi introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há mais ou menos duas décadas. O seu surgimento se deu por conta da necessidade de configurar e nomear comportamentos, bem como práticas sociais na área da leitura e da escrita, que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, acompanhando o nível de aprendizagem da língua escrita, seguido pelo processo de alfabetização. Essas práticas sociais de leitura e escrita adquiriram visibilidade e importância por conta da vida social e as atividades profissionais tornaram-se mais centradas na língua escrita.

Com isso, o significado de alfabetização se ampliou, surgiram afirmações de que este processo não é apenas aprender a ler e escrever, pois alfabetizar é muito mais que apenas codificar e decodificar. Isso pode ser justificado com o surgimento da palavra letramento, com a necessidade de destacar e configurar, nomeando os comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita em situações sociais nas quais a leitura ou a escrita estejam envolvidas.

Mesmo com essa diferenciação, é possível estabelecer relações entre a alfabetização e o letramento:

São processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente;

entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2015, p. 27)

O motivo dessa relação ocorre porque a alfabetização só tem sentido quando é desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita, em um contexto de letramento e por meio de atividades que favoreçam práticas de letramento. Este só pode desenvolver-se na dependência da aprendizagem do sistema de escrita, eles se distinguem, tanto em relação aos objetos de conhecimento, quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem.

A escrita é uma tecnologia que surgiu para responder às demandas sociais, culturais e econômicas da sociedade. As crianças desde que nascem começam a ter contato com a língua escrita, mesmo antes de adentrarem na escola já possuem uma noção básica da escrita. De certa maneira, entendem que escrever é a representação da fala, buscando comunicar aquilo que querem falar. Nesse sentido, Ferreiro (2011, p.63) aponta que “Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecemos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização.”

Soares (2015), ressalta que o processo de aquisição da habilidade de escrita depende de três camadas que se sobrepõem, são estas: aprender o sistema de escrita alfabética, uso dessa escrita e por fim o contexto cultural e social do uso da escrita.

O sistema de escrita alfabética é o objeto do processo de alfabetização, e que representa o significante das palavras. Para Soares (2015, p.43), quando a criança se apropria do sistema de escrita alfabética ela vai aprender “[...] que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades”. A autora também entende que “[...] cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas - as letras.” (SOARES, 2015, p.43).

Para Teberosky e Tolchinsky (1997), o sistema de escrita alfabética é

[...] um sistema de notação específico, no qual os elementos, as letras, identificam segmentos fonológicos (consoantes e vogais). Mas, além disso, o sistema de escrita alfabético conta também com um conjunto de caracteres e convenções gráficas não alfabéticas, tais como sinais de pontuação, maiúsculas, sublinhado, etc. Esses sinais refletem de forma gráfica qualidades da língua, qualidades que não são verbais, mas que servem para a comunicação por escrito. (TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 1997, p.7)

Tanto para Magda Soares, quanto para Emília Ferreira e Ana Teberosky, a criança passará por diversos níveis de conceitualização da escrita. De acordo com Soares (2015), no primeiro nível a criança representa as letras por meio de rabiscos, desenhos e garatujas, assim “À medida, porém, que vivenciam o uso da escrita em seu contexto familiar, cultural e escolar, as crianças vão percebendo que a escrita não é desenho” (SOARES, 2015, p. 61). Dessa maneira, passam a perceber que escrever possui um padrão de traços que é representado por meio das letras. Posteriormente, a criança chegará ao segundo nível, no qual há a percepção de que a escrita deve ser representada pelas letras do alfabeto, entretanto, é preciso que compreenda os demais padrões da escrita, como o espaçamento entre as letras, escrever da esquerda para a direita, de cima para baixo, entre outros. São determinações em que a criança precisará se apropriar e ampliar o seu conhecimento a respeito da escrita alfabética.

A partir dos estudos realizados por Emília Ferreira e Ana Teberosky, foram definidas três fases da escrita alfabética, classificadas em: fase pré-silábica, fase silábica e fase silábica-alfabética.

Silva e Silva (2020) explicam o que cada uma dessas fases significa. Assim na fase pré-silábica, a criança não relaciona as letras com os sons da língua falada, os traços da escrita são reproduzidos do modo como ela identifica, no início a escrita é representada por meio de desenhos, rabiscos, algumas letras ou sinais gráficos. Há a compreensão que para escrever não basta realizar um desenho do objeto, mas realizar a composição das letras. Quando a criança passa a ter consciência que a escrita é composta por letras, a sua aprendizagem se amplia, promovendo a diferenciação das formas de escrita, mesmo que ainda não diferencie as formas dos significados. (SILVA; SILVA, 2020)

A fase silábica, indica que já está ocorrendo a interpretação da letra, com a atribuição de valores de uma sílaba com as respectivas letras. É comum que nessa fase a criança utilize uma letra para cada emissão sonora, sua grafia representa

uma letra para cada sílaba, contudo o registro não conta com correspondência sonora. (SILVA; SILVA, 2020)

E a fase silábica-alfabética revela o momento em que há a mistura da lógica da fase anterior com a identificação de certas sílabas, trata-se de uma passagem da fase silábica para a fase alfabética. (SILVA; SILVA, 2020)

A evolução da escrita de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), acontece em cinco níveis. No primeiro nível, a escrita é a reprodução de traços típicos. No segundo nível, para que seja possível uma atribuição de significados diferentes é necessária que haja uma diferença significativa nas escritas. O terceiro nível se caracteriza pela tentativa de atribuir o valor sonoro para cada letra que compõe determinada escrita. No quarto nível, temos a transição da hipótese silábica para a alfabética, nesse nível a criança percebe a necessidade de realizar uma análise que vai além da sílaba, assim deixa de lado a hipótese silábica. E no último nível, temos a escrita alfabética que constitui a fase final da evolução da escrita.

Em relação aos métodos de alfabetização, Galvão e Leal (2005) compreendem o método de alfabetização como um caminho, direção, significado e conjunto de modos sistematizados que irão possibilitar o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

As autoras Galvão e Leal (2005) classificam os principais métodos de alfabetização em: métodos sintéticos, métodos analíticos e métodos analíticos-sintéticos. Os métodos sintéticos “são os métodos que preveem o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente “mais simples”, isto é, letras, fonemas ou sílabas, que, através de sucessivas ligações, levam os aprendizes a ler palavras, frases e textos.” (GALVÃO; LEAL, 2005, p.18). Enquanto os métodos analíticos “[...] são aqueles que propõem um ensino que parte das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas).” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 20). E os métodos analíticos-sintéticos “[...] partem de um processo que começa em um estágio de conhecimento global (palavras, frases, textos), para, logo em seguida, passar a um estágio analítico-sintético, caracterizado pela decomposição das palavras em letras ou em sílabas.” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 23)

O fracasso no processo de alfabetização, muitas vezes, se dá pela escolha dos métodos. É comum que métodos que são denominados como tradicionais sejam

vistos como o problema para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Há uma divergência entre os educadores sobre qual método é o mais adequado para a aprendizagem. Para isso, o educador precisa estar atento ao tipo de método que irá utilizar em sua prática docente, visto que isso poderá impactar diretamente no processo de alfabetização, podendo gerar dificuldades de aprendizagem relacionadas.

Soares (2008) apresenta uma crítica à questão da existência de um método correto ou não para a alfabetização quando aponta

A discussão sobre método de alfabetização é hoje, difícil, porque se apresenta sempre contaminada por duas questões. Em primeiro lugar, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais tradicionais, como um problema, sobretudo metodológico, tem levado a que se rejeitem métodos de alfabetização ao mesmo tempo em que se rejeitam esses paradigmas que já não mais são aceitos. Em segundo lugar, e em estreita relação com a questão anterior, “método”, na área da alfabetização se tornou um conceito estereotipado: quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos tradicionais de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas na aprendizagem da leitura e da escrita, e mais: como se “método” fosse sinônimo de manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas. (SOARES, 2008, p. 93)

A questão que deve ser analisada cautelosamente é que não existe um método perfeito para a alfabetização, pois a condução desse processo está além da escolha do método, não se trata de uma negação aos métodos, mas sim de uma análise mais ampliada de outros aspectos que terão uma maior influência na aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante da complexidade da alfabetização e da linguagem escrita, é primordial o conhecimento de como esse processo se caracteriza e qual é o papel do professor em sala de aula em casos de dificuldades de aprendizagem na escrita que podem vir a surgir.

1.2 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A aprendizagem está presente desde o nosso nascimento, pois antes mesmo de frequentar a escola adquirimos conhecimentos por meio das relações

sociais em outros ambientes e acompanha durante todo o nosso desenvolvimento, portanto é um processo contínuo.

O conceito de aprendizagem não é único e exclusivamente pertencente às instituições escolares, trata-se de um conceito muito mais amplo. Segundo Díaz (2011), pode ser entendido como

[...] um processo mediante o qual o indivíduo adquire informações, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, para construir de modo progressivo e interminável suas representações do interno (o que pertence a ele) e do externo (o que está “fora” dele) numa constante interrelação biopsicossocial com seu meio e fundamentalmente na infância, através da ajuda proporcionada pelos outros. (DÍAZ, 2011, p. 83)

Ao encontro do que o autor ressalta, Stümer (2019) pontua

Devemos aprender que, desde o seu nascimento, o indivíduo é um ser que aprende, capaz de estabelecer relações com o mundo que o cerca, ou seja, entendemos que a criança será o que ela se constitui pelas relações estabelecidas com ela mesma, com os outros, e com o mundo: relações sociais, sempre mediadas por pessoas e pela cultura. (STÜMER, 2019, p. 73)

Assim fica evidente que a aprendizagem tem como característica central a mediação e esta por sua vez também é uma das principais características da escola. A aprendizagem não é um processo que acontece unicamente de modo individual, natural e espontâneo, em grande parte dos casos a mediação é fundamental para que seja realmente significativa.

Portanto, um dos elementos primordiais no processo de escolarização é a aprendizagem. Contudo, nesse contexto de aprendizagem escolar, emergem o que conhecemos como dificuldades de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem comumente surgem no decorrer do processo de escolarização e nos anos iniciais isso não é diferente.

Crescentemente, é mais comum os professores dos anos iniciais se depararem com casos de alunos que possuem dificuldades de aprendizagem. É possível identificá-las já na fase de alfabetização, por isso é essencial que o professor esteja atento ao desempenho dos educandos, pois quanto mais cedo as dificuldades forem identificadas maiores serão as chances de serem superadas. Consequentemente, “[...] o professor em sua função como mediador e participante ativo desse processo tem o dever de criar as condições de aprendizagem específica para cada criança.” (STÜMER, 2019, p. 93)

São necessárias ações centradas em um planejamento com múltiplas estratégias, que visem alcançar habilidades que esses estudantes ainda não possuem ou apresentam dificuldades, juntamente com um trabalho para acentuar e favorecer as que ele já possui. Mas para a elaboração de estratégias didáticas adequadas precisamos compreender o que são essas dificuldades. Para Stümer (2019, p. 59), as dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como “[...] qualquer tipo de dificuldade apresentada durante o processo de aprendizagem, manifestando-se em decorrência de diversos fatores”. Essa concepção apresenta uma proximidade com os apontamentos das autoras Smith e Strick (2007, p. 15):

[...] o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa [...].

Neste sentido, para as autoras, o conceito de dificuldades de aprendizagem não está relacionado a um único motivo, pois são resultantes de múltiplas interferências. Conforme Stümer (2019) destaca, as dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidas como um modo diferente de aprender, seus obstáculos normalmente estão relacionados a fatores externos, podem estar associadas aos currículos escolares, sistema de avaliação, escolha de um método ou material didático que é utilizado no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Nascimento (2021, p.28), aponta uma questão interessante a ser refletida:

As dificuldades de aprendizagens muitas vezes podem ser confundidas pelos educadores como ações de desinteresses ou preguiça do estudante. É preciso que o educador esteja atento ao comportamento do aluno, e ao ministrar os conteúdos perceber se o aluno realiza inúmeras tentativas para compreender, isto é considerado, em visões gerais, dificuldade de aprendizagem.

O olhar atento do professor é imprescindível nos casos de dificuldades de aprendizagem, um trabalho de maneira mais individualizada pode auxiliá-lo a identificar qualquer alteração no processo de ensino e aprendizagem. A maneira mais comum de identificar que um aluno possui dificuldades de aprendizagem é através da avaliação de seu desempenho na execução das atividades propostas em sala de aula. Ainda assim, não podemos afirmar que todo estudante com desempenho diferente dos demais têm, necessariamente, alguma dificuldade de aprendizagem.

Ao identificar casos de dificuldades de aprendizagem em sala de aula, o professor não deve ressaltá-las ou usá-las como fator determinante para culpar o aluno por não estar acompanhando a turma no mesmo nível, esse tipo de atitude só tende a desfavorecer sua atuação frente ao problema. Quando isso acontece, há um bloqueio das capacidades que esse estudante possui, seu possível potencial de aprendizagem não é considerado, há uma resistência em modificar as condições de ensinar e aprender, sendo extremamente prejudicial ao seu desenvolvimento escolar.

Nos anos iniciais, a etapa da alfabetização, é uma das mais importantes, e nessa fase é frequente a questão das dificuldades de aprendizagem relacionadas a escrita, porque

No processo educacional a escrita tem um aspecto e um papel importante, pois a escola preza muito o código escrito e o seu desenvolvimento por parte da criança. Contudo, compreendemos que para o efetivo desenvolvimento desse processo, a criança precisa desenvolver seus processos psíquicos como sensação, percepção, memória, atenção, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. E por isso, o professor deve considerar esses processos, os compreendendo e sabendo o que proporcionar para a aprendizagem acontecer. (STÜMER, 2019, p. 93-94)

As dificuldades de aprendizagem na escrita são comuns, pois

Ao entrar para a escola, a criança já domina a linguagem oral e encontra-se com suas habilidades linguísticas e cognitivas adequadas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, para a escrita da criança é exigido um esforço intelectual superior às suas aprendizagens anteriores, pois na escrita ocorre a comunicação por meio de códigos linguísticos que envolvem diversas regras necessárias para a consciência de frases, palavras, sílabas e fonemas. (TELLES; LUCIO; ALCANTARA, 2017, p. 66)

Entretanto, o professor precisa ter claro o que caracteriza uma dificuldade de aprendizagem, para dizer que há alunos com dificuldades de aprendizagem no sistema de escrita, levando em consideração a compreensão da escrita como algo além de uma mera cópia e porque ao escrever o estudante coloca no papel autonomamente sua forma de pensar, como destaca Stümer (2019).

A escrita para Ferreiro (2011, p. 14) “[...] pode ser considerada como representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.”. Analisando a necessidade da escrita historicamente, percebemos que se trata da construção de um sistema de representação e não de um processo de codificação, porém a tendência de pensamento existente em relação a isso é que como o sistema de representação já está elaborado ele seria apreendido através da codificação.

Contudo, na fase de alfabetização a maioria das crianças tende a apresentar dificuldades conceituais parecidas com a construção do sistema de escrita, isso porque elas fazem uma espécie de reinvenção. Isso não quer dizer que as crianças reinventam letras, mas para que possam se apropriar destas como um sistema, é necessária a compreensão do processo de construção e as regras de produção.

As dificuldades relacionadas à escrita são as mais frequentes em alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim sendo, verifica-se mais que uma restrição de vocabulário, a gravidade é por conta da lentidão acentuada da aquisição da linguagem escrita. Os alunos com dificuldades no processo de escrita apresentam erros comuns, além de erros com padrões notáveis quanto a transcrição fonética, por exemplo.

A maneira que a escrita é concebida tem influência no modo que a aprendizagem irá ocorrer, se será significativa ou não, Ferreiro (2011) explica as diversas formas de conceber a escrita. Ao considerar a escrita como código de transcrição, convertendo unidades sonoras em unidades gráficas coloca-se a diferenciação da percepção visual e da auditiva como prioridade. Diante disso, as chances de dificuldades para diferenciar as percepções envolvidas é maior, dificultando a aprendizagem da escrita e também da leitura. Quando a escrita é considerada como compreensão do modo de construção de um sistema de representação, a criança tem facilidade para falar corretamente, mas o problema continua sendo compreender a natureza do sistema de representação. Se a escrita é considerada como código de transcrição, a aprendizagem fica reduzida a adquirir uma técnica. E por fim, se a escrita é considerada como sistema de representação, direciona a aprendizagem na apropriação de um novo objeto de conhecimento.

Um dos meios mais satisfatórios para avaliar os estudantes é por meio das suas produções escritas autorais, aquelas que não são cópias. A partir destas produções o professor consegue traçar um panorama de como está a aprendizagem do sistema de escrita. A escrita infantil pode ser dividida em três fases de acordo com Ferreiro (2011): distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico; a construção das formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

Durante o processo de aprendizagem, o intuito da escrita não deveria ser pautado em atender somente as exigências da escola, mas sim propiciar uma compreensão do porquê escrevemos. (NASCIMENTO, 2021)

Na grande maioria dos casos, o ensino da escrita se reduz a aprender letras e sílabas, escrever corretamente as palavras, como se isso fosse o suficiente para dizer que um aluno desenvolveu efetivamente seu aprendizado de escrita. No entanto, o professor precisa ter consciência que para seu aluno aprender, significativamente, a escrever, não seria suficiente somente adquirir habilidades de codificação das palavras, mas sim construir e obter sentido para o que está sendo ensinado, ficando evidente o quão essencial é estabelecer o uso funcional da escrita.

O processo de escrita deve acontecer diante de um compartilhamento entre professor e aluno, através da construção funcional da escrita diariamente em sala de aula, o que é um grande desafio. Além disso, é imprescindível estar atento a dificuldades de aprendizagem específicas, como a disgrafia.

1.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS CENTRADAS NA ESCRITA: A DISGRAFIA

A dificuldade de aprendizagem na escrita é denominada disgrafia, na maioria dos casos é uma dificuldade de aprendizagem que afeta alunos em fase de alfabetização. O termo disgrafia vem do grego, no qual o prefixo *dis* significa dificuldade e *grafia* significa escrever, logo disgrafia significa dificuldade para escrever ou ainda dificuldade na escrita.

A disgrafia pode ser caracterizada pela “dificuldade de coordenar os movimentos, ou seja, é um transtorno na aprendizagem da linguagem escrita e relaciona-se, portanto, a dificuldades motoras e espaciais.” (OLIVEIRA, 2019, 16). Para Hudson (2019), a disgrafia gera impasses na escrita à mão, na conversão de pensamentos em palavras escritas com clareza e coerência, além disto a sua caligrafia pode ser ilegível ou desorganizada, para a autora “há uma disparidade entre ideias e compreensão expressas verbalmente e aquelas apresentadas por escrito.” (HUDSON, 2019)

Telles, Lucio e Alcantara (2017, p.67) definem a disgrafia como

[...] transtorno de aprendizagem no qual a criança tem dificuldade em coordenar os músculos da mão e do braço, caracterizado por uma dificuldade crônica e persistente na habilidade motora e espacial da escrita, impedindo que ela escreva de forma legível e ordenada. É um transtorno de aprendizagem presente em muitas crianças do Ensino Fundamental, caracterizado como uma dificuldade na escrita, tanto na hora de desenhar as letras e códigos do nosso idioma, quanto ao formar frases e construir linhas de raciocínio em textos.

A disgrafia não se refere a algum tipo de problema relacionado a déficit intelectual por parte da criança, mas sim a uma dificuldade na coordenação motora e na escrita. Pode-se notar uma escrita ilegível, em que a criança não consegue compreender o que ela mesmo escreveu, mas isso não é o fator predominante para dizer que um aluno possui disgrafia ou não.

Em alguns casos a disgrafia “pode ser conhecida como “letra feia”, ou seja, a criança que possui disgrafia tem dificuldade em escrever e claramente em entender a sua própria letra, a letra fica ilegível, dificultando assim, a compreensão do que foi escrito.” (NASCIMENTO, 2021, p.32). Todavia, deve haver o cuidado em afirmar que um aluno possui disgrafia por ter a “letra feia”, visto que no processo de alfabetização é comum que a escrita apresente alguns erros ou não esteja totalmente organizada e legível por se tratar da fase inicial de descoberta da escrita.

Para Oliveira (2019) o diagnóstico da disgrafia é muito mais amplo e um aluno disgráfico pode apresentar as seguintes características: rigidez no traçado; impulsividade e instabilidade no traçado; lentidão no traçado; dificuldades relativas ao espaçamento; dificuldades relativas à uniformidade; dificuldades relativas à forma das letras, aos ligamentos e à inclinação.

Para Hudson (2019) existem três tipos de disgrafia: disgrafia espacial, disgrafia motora e disgrafia de processamento (também chamada de disgrafia disléxica). Na disgrafia espacial o processamento visual e a compreensão do espaço são insuficientes, há dificuldade em escrever em linha reta e no espaçamento de letras. Na disgrafia motora o sujeito possui um controle motor fino dos músculos da mão e punho deficientes, dessa maneira a escrita acaba se tornando difícil e cansativa, causando uma caligrafia desorganizada ou ilegível. E a disgrafia de processamento ou disgrafia disléxica diz respeito à dificuldade na visualização da aparência das letras em uma palavra, resultando em letras malformadas e na ordem errada quando são escritas, nesses casos de disgrafia de processamento o trabalho original é ilegível, no entanto quando é copiado é razoavelmente bom.

Com atenção por parte do professor é possível identificar a dificuldade na escrita de seus alunos, existem alguns indicadores que podem ser notados em cada um dos tipos de disgrafia, Hudson (2019) destaca os seguintes:

- **Disgrafia espacial:** não escreve nas linhas; não é capaz de seguir as margens; problemas na organização de palavras da esquerda para a direita; espaço incoerente entre palavras e letras; podem estar muito próximas ou muito distantes; letras de tamanho, formato e inclinação irregulares; dificuldade para ler mapas ou seguir instruções; dificuldade para desenhar e colorir; problemas em apresentar respostas aritméticas ou com geometria. (HUDSON, 2019)

- **Disgrafia motora:** a escrita é muito ruim e difícil de ler; escrita muito lenta, tanto original como em cópia do quadro-negro ou de um livro; fica cansado rapidamente ao escrever; pode sofrer de câibras dolorosas quando escreve por longos períodos; aperto da caneta e posicionamento da mão anormais; posicionamento incomum do pulso, do corpo ou do papel; muito esforço para usar instrumentos matemáticos; dificuldade em desenhar gráficos; outras habilidades que envolvem o controle motor fino afetadas, como abrir botões ou manipular equipamentos científicos. (HUDSON, 2019)

- **Disgrafia de processamento:** o ato físico de escrever exige muita concentração, de modo que o aluno é incapaz de processar informações ao mesmo tempo em que escreve; dificuldade em lembrar como formar algumas letras; algumas letras ficam inacabadas ou escritas ao contrário; mistura de letras minúsculas e maiúsculas na mesma linha; mistura de letras de forma e manuscrita na mesma linha; omissão de letras ou palavras inteiras, ou repetição de letras ou palavras; pontuação e ortografia ruins e erráticas; o aluno pode colocar palavras erradas nas frases; ele tem dificuldade em organizar logicamente pensamentos no papel; perde a linha de raciocínio; deixa passar informações fundamentais; escreve frases longas e digressivas, com repetições; grande lerdeza para compor e formular frases; desempenho aquém do esperado em testes e exames. (HUDSON, 2019)

Já para Telles, Lucio e Alcantara (2017), os tipos de disgrafia com os seus respectivos indicadores são:

- **Disgrafia postural:** refere-se às distintas dificuldades na escrita que se originam de uma má postura ao escrever, como apoiar-se sobre a mesa, aproximação exagerada da folha aos olhos, folha virada para a direita ou para a esquerda,

escoramento cefálico e braço em forma de gancho. (TELLES; LUCIO; ALCANTARA, 2017)

- **Disgrafia de preensão:** refere-se ao ato de segurar o lápis ou caneta. Pode ser palmar, preensão sobre a ponta do lápis, lápis seguro entre o dedo indicador e o médio, falanges hiperarticuladas, bidigital e tridigital. (TELLES; LUCIO; ALCANTARA, 2017)

- **Disgrafia de pressão:** refere-se ao ato da força que se coloca no lápis ou na caneta, com letras “asas de moscas” (letras com traços muito finos), letras “amassafolha” (letras com pressão excessiva no traço ao escrever), letra “parkinsoniana” (letras pequenas, trêmulas e rígidas). (TELLES; LUCIO; ALCANTARA, 2017)

- **Disgrafia de direcionalidade:** podendo ser descendente, ascendente ou serpenteante. (TELLES; LUCIO; ALCANTARA, 2017)

- **Disgrafia de ligação:** pode haver a falta de ligação entre as letras na escrita cursiva, ter a ligação “simbiótica” (escrita das letras coladas entre si, sem as linhas de união definidas) e ligação elástica (as letras são separadas e unidas obrigatoriamente com linhas que parecem sobrecarregadas). (TELLES; LUCIO; ALCANTARA, 2017)

- **Disgrafia posicional:** consiste na verticalidade caída para trás, letras em espelho e confusão de letras simétricas como por exemplo, b e d. (TELLES; LUCIO; ALCANTARA, 2017)

- **Disgrafia figurativa:** com a “mutilação” de letras e distorções de letras. (TELLES; LUCIO; ALCANTARA, 2017)

- **Disgrafia relacionada ao tamanho da escrita:** que consiste em macrografias ou micrografias. (TELLES; LUCIO; ALCANTARA, 2017)

- **Disgrafia de giro:** as letras que necessitam de traços circulares na sua execução como a, o, d, g, f e q são feitas com giros invertidos, ou seja, no sentido horário. Isto dificulta o traçado da letra e sua ligação com a letra seguinte. (TELLES; LUCIO; ALCANTARA, 2017)

Quanto às causas da disgrafia, elas podem ser diversas como de ordem comportamental, emocional ou pedagógica, indicando a dificuldade que o aluno possui em se concentrar e se organizar no momento de escrever. As causas que mais se destacam são os fatores maturativos e caracteriais (associados ao

desenvolvimento) e os fatores pedagógicos (relacionados com as metodologias escolares que não favorecem o pleno desenvolvimento da escrita do estudante).

O papel do professor é primordial em casos de disgrafia, o olhar atento ao desempenho de um possível aluno disgráfico implicará em uma intervenção mais rápida e que corresponderá efetivamente a esta dificuldade de aprendizagem. Torna-se indispensável um acompanhamento mais próximo do processo de escrita desse estudante, além da observação constante de sinais indicativos da disgrafia.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O objetivo deste capítulo é conceituar a ludicidade e o lúdico, evidenciando a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, à medida que esses conceitos forem esclarecidos, discutiremos o jogo, bem como a sua utilização como estratégia no processo de aprendizagem. Além disso, abordaremos como a ludicidade é apresentada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e na Base Nacional Comum Curricular.

2.1 SOBRE OS CONCEITOS DE LÚDICO E LUDICIDADE

Para entendermos a ludicidade, seus princípios e a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, devemos compreender primeiramente o seu conceito, o qual apresenta certa complexidade. Ludicidade não é um conceito com uma definição específica, especialmente por não ser encontrado em dicionários de diferentes idiomas.

Diante da complexidade de conceituar ludicidade, Massa (2015), aponta a origem dos termos ludicidade e lúdico no latim *ludus*, que significa jogar/brincar. No entanto, há diferentes definições a depender da perspectiva ou contexto histórico.

Massa (2015), apresenta a metáfora do caleidoscópio para análise e compreensão do que se trata o fenômeno da ludicidade e do lúdico, a autora aponta os enfoques antropológico, sociológico e psicopedagógico para auxiliar o entendimento. O enfoque antropológico, permite estabelecer uma relação entre jogo e cultura, nesse sentido ele estaria “[...] sempre ligado a algum propósito e sua existência definida por algum motivo, que não o próprio jogo.” (MASSA, 2015, p. 118). O enfoque sociológico, se aproxima ao antropológico, à medida que relaciona o lúdico com o coletivo, realizando uma análise sistemática de todo o conjunto, tratando-se de estudos dos diferentes significados e resultados de experiências lúdicas coletivas dentro do contexto social, levando isso em consideração “[...] embora não exista uma única definição formal sobre o jogo, este é um fato social, ou seja, está relacionado à imagem que a sociedade tem do jogo.” (MASSA, 2015, p. 119). Já o enfoque psicopedagógico, diferentemente dos outros citados anteriormente, se direciona para uma visão subjetiva, a qual centra-se na criança,

porém “[...] aparentemente essa ideia indique uma maior importância ao elemento lúdico, o interesse é utilitarista, pois tem como objetivo usá-lo como artifício ou instrumento pedagógico.” (MASSA, 2015, p. 119), a autora ressalta que a aprendizagem não ocorreria através do jogo, mas que o ensino teria um viés de brincadeira, na busca de alcançar o objetivo de controlar os jogos para ensinar os conteúdos desejados.

Em contrapartida, para Luckesi (2014), a definição de ludicidade trata-se de algo maior do que simplesmente jogar ou brincar:

[...] ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem. (LUCKESI, 2014, p. 18)

O autor revela uma perspectiva diferente para o conceito de ludicidade, esta que está diretamente ligada à experiência interna de cada um, dessa maneira a ludicidade “[...] é compreendida como experiência interna de inteireza e plenitude por parte do sujeito.” (LUCKESI, 2014, p.13)

Luckesi (2014), difunde um conceito de ludicidade mais amplo, pois faz-se necessário pensar a ludicidade em sua totalidade, e não somente algo voltado para diversão. Diante dessa visão, podemos notar um confronto no uso do termo ludicidade, especialmente no que ele denomina senso comum, referindo-se a somente atividades lúdicas e brincadeiras, sem considerá-la como algo interno de cada indivíduo, sendo assim:

Ela não é igual para todos. Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância. (LUCKESI, 2014, p. 18)

Para ele, no senso comum faz-se referência da ludicidade nas denominadas atividades lúdicas, sem considerar a amplitude do seu significado justamente por toda essa complexidade de ser algo interior, de forma que só pode ser vivenciada, percebida e relatada pelo próprio sujeito.

Analisando essas diferentes conceituações para ludicidade, vemos uma dicotomia entre dois aspectos, o primeiro aspecto é objetivo, em que a ludicidade seria um fenômeno externo ao sujeito, resultado de construções históricas, sociais e culturais. Já o segundo aspecto é subjetivo, deste modo a ludicidade é interna ao

indivíduo, não sendo possível vê-la, e sim senti-la, integrando ação, emoção e pensamento, conforme Massa (2015) destaca.

A principal crítica que Luckesi (2014) faz é a de que muito se fala em ludicidade ou atividades lúdicas, mas pouco se aprofunda no que esses conceitos representam exatamente. Frequentemente, a ludicidade é vista como algo objetivo e externo ao indivíduo, havendo uma grande preocupação em estudar de maneira abstrata o que não pode ser visto, assim deixando de lado o que pode ser sentido.

Uma das questões que Luckesi (2014) ressalta é a distinção entre ludicidade e atividades lúdicas, em razão de serem fenômenos epistemologicamente diferentes. A ludicidade está presente em todas as fases da vida, advinda de múltiplas situações e experiências pessoais, afirmando o estado interno, não estando diretamente ligado a algum tipo de brincadeira. Para o autor, afirmar que uma atividade é lúdica seria uma afirmação equivocada, porque nem sempre uma mesma atividade será lúdica para várias pessoas, o que é lúdico para alguém pode não ser lúdico para o outro.

Assim como a ludicidade, o lúdico também apresenta uma multiplicidade de significados, Souza (2021, p. 29) por exemplo, diz que “o lúdico é um conjunto de atividades que têm como características e se baseia em adivinhações, jogos e brincadeiras, por meio do brinquedo.”, de acordo com essa afirmação jogo, brinquedo e brincadeira mesmo sendo distintos estariam relacionados e o lúdico seria o elo que os uniria.

Ao encontro do que Souza (2021) considera como lúdico, Rau (2013) concebe a ludicidade como a organização de três eixos, sendo eles: o jogo, o brinquedo e a brincadeira, a autora faz uma aproximação dos termos ludicidade e lúdico, sendo assim “A ludicidade na educação aborda as ações do jogo, do brinquedo e da brincadeira.” (RAU, 2013, p. 70)

O lúdico na concepção de Moraes (2014) também está relacionado ao jogo, contudo a autora faz uma conceituação um pouco mais ampla, pois

O lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus*, que quer dizer "jogo". Mas, esta palavra não se refere apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial do comportamento humano, deixando de ser simples sinônimo de jogo. As implicações da ludicidade extrapolaram os limites do brincar espontâneo, transformando-se em uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. O lúdico integra as atividades essenciais da dinâmica do ser humano, caracterizando-se por sua espontaneidade funcional e pela satisfação que outorga ao sujeito que dele participa. (MORAES, 2014, p. 14)

A maneira que Moraes (2014) conceitua o lúdico apresenta certa proximidade com o que Luckesi (2014) define como ludicidade, pois segundo sua colocação o lúdico está além do sinônimo do jogo, tornando-se algo essencial ao ser humano e sua personalidade.

Quanto à importância da ludicidade e do lúdico durante o processo de ensino e aprendizagem, podemos evidenciar que esses dois elementos podem se constituir como estratégias de aprendizagem relevantes a fim de contribuir para o desenvolvimento escolar.

Para Boruchovitch (1999), as estratégias de aprendizagem podem ser compreendidas como procedimentos ou atividades que tem como objetivo facilitar a aquisição de conhecimento, bem como sua utilização. As estratégias de aprendizagem podem envolver diferentes recursos e ações para promover uma aprendizagem mais significativa, além de terem um caráter mais abrangente ou não a depender dos conteúdos, atividades ou habilidades a serem desenvolvidas (SOUZA, 2010). A utilização de diferentes estratégias em sala de aula possibilita no auxílio das dificuldades relacionadas a aprendizagem dos alunos.

Aliar a ludicidade e a aprendizagem seria uma maneira de contribuir com o processo escolar dos alunos dos anos iniciais, pois aliadas contribuem para uma aprendizagem mais significativa, além de desenvolver aspectos sociais, mentais e cognitivos, “no lúdico há a cerne da infância, admitindo alcançar um trabalho pedagógico ajustado na edificação do conhecimento de maneira prazerosa, de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem e das questões psicológicas.” (SOUZA, 2021, p.48)

Promover um processo de ensino e aprendizagem tendo a ludicidade e o lúdico como seus pilares deveria ser comum, entretanto é um processo complexo, visto que a ludicidade, especialmente, é concebida como uma experiência interna se a considerarmos em uma visão mais ampla.

Um dos motivos de professores possuírem alguma dificuldade em trazer nas suas práticas pedagógicas a ludicidade, diz respeito por ela ser subjetiva a cada aluno, mas mesmo sendo algo interno e pessoal reflete nas experiências da coletividade da sala de aula. Seria necessário o professor realizar uma pesquisa exploratória para identificar as preferências dos seus alunos, para que dessa forma

consiga promover uma aprendizagem significativa a todos, levando em consideração de que cada aluno tem as suas singularidades.

Além disso, conforme Souza (2021) coloca, existem muitos outros fatores e obstáculos que dificultam promover um processo de ensino e aprendizagem lúdico, dentre eles podemos citar: falta de recursos, falta de planejamento estratégico, falta de espaços adequados para realizar atividades lúdicas, jogos e brincadeiras.

A ludicidade pode ser uma estratégia bastante interessante a ser utilizada em sala de aula, buscando alcançar os objetivos de aprendizagem que forem propostos pelos professores, deste modo:

É necessário entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode constituir-se em um caminho possível que vá ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades. Ao se pensar em atividades significativas que respondam às necessidades das crianças de forma integrada, articula-se a realidade sociocultural do educando ao processo de construção de conhecimento, valorizando-se o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social. (RAU, 2013, p. 36)

Pensar a ludicidade como estratégia de ensino é pensar o uso de diferentes recursos pedagógicos que irão atender as mais diferentes formas de aprender, promovendo uma aprendizagem mais significativa que auxilia o desenvolvimento das características cognitiva, afetiva, psicomotora e social. Ao explorar a ludicidade, atividades lúdicas, jogos e brincadeiras nos anos iniciais as aulas tendem a se tornarem mais dinâmicas, favorecendo a motivação e interesse dos alunos.

Refletindo sobre a importância da ludicidade, Rau (2013) pontua três elementos primordiais para evidenciar o quão relevante é a ludicidade estar presente durante o período de escolarização, o primeiro elemento diz respeito a ludicidade como recurso pedagógico, que poderá ser uma estratégia que visa atender às necessidades tanto dos alunos como do professor no processo de ensino e aprendizagem. O segundo elemento aponta a ludicidade como um meio de auxílio ao professor no desafio de ensinar. E o terceiro indica que a partir de uma prática educativa pautada na ludicidade o aluno tem a oportunidade de ser sujeito ativo na construção do conhecimento.

É essencial que o professor consiga estabelecer a teoria como expressão da prática ao utilizar a ludicidade em sala de aula, articulando a concepção de lúdico para a utilização como recurso pedagógico, nessa perspectiva

[...] o lúdico como recurso pedagógico revela que os educandos, na maioria das vezes, percebem suas capacidades e suas dificuldades. Cabe ao

educador identificar tais capacidades de forma a propiciar a integração de todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. (RAU, 2013, p. 69)

Ainda nesse sentido, de acordo com a autora, "[...] o lúdico como um recurso que propicia o diagnóstico do processo de aprendizagem infantil como uma maneira de o professor perceber o educando em uma perspectiva cognitiva, afetiva, psicomotora e social." (RAU, 2013, p. 101)

A aplicação da ludicidade em sala de aula pode se tornar um meio de identificação das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, ser um meio para a superação das mesmas, pois por meio do lúdico a criança poderá aprender por diferentes linguagens, visando atender os diferentes estilos de aprendizagem. Para que isso ocorra, é imprescindível uma reflexão diante do seu planejamento para alcançar a superação dessas dificuldades.

É notável que a ludicidade pode ser uma estratégia eficaz para a superação das dificuldades de aprendizagem, um professor que traz no seu planejamento o lúdico para auxiliar seus alunos instiga um ensino mais dinâmico e motivador, além de despertar o interesse dos próprios estudantes em dominar suas dificuldades ao mesmo tempo que estão motivados e concentrados nas atividades.

Com isso, fica perceptível a importância de uma formação sólida aos professores, somente a partir desta teremos práticas educativas que realmente contemplem a ludicidade em toda sua amplitude, além da sua utilização como uma estratégia que possa auxiliá-los plenamente nas ações docentes.

2.2 O JOGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O jogo sempre esteve presente na sociedade, entretanto definir o seu significado é difícil, visto que existem diferentes interpretações, que variam de acordo com o meio social em que está inserido, além disso, há uma diversidade de jogos e cada um deles terá a sua especificidade.

Para Huizinga (2000), o jogo pode ser entendido como

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de sentimento de tensão, alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (Huizinga, 2000)

Segundo Huizinga (2000), o jogo apresenta algumas características fundamentais que resumem o que ele significa, a primeira é o fato de o jogo ser uma atividade livre, a segunda quando o jogo não faz parte da vida real, ele possui ênfase na imaginação e no “faz de conta”, mas isso não significa que ele não é sério, os jogadores se entregam por inteiro ao jogo. A terceira característica é por ele ser desinteressado, isso por ter uma duração e uma limitação de tempo, o jogo sempre chega ao fim. A quarta característica de ter ordem, isto é, as suas regras precisam ser obedecidas, elas são plenas. A quinta característica, é o elemento que o compõem, a tensão, o jogador tem o objetivo de ganhar. Para a sexta característica, está o mistério do jogo, a possibilidade de se imaginar como uma outra pessoa.

De acordo com Kishimoto (2011), para que haja uma compreensão do jogo quanto ao seu significado é preciso diferenciá-lo do brinquedo, entende-se que “o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (KISHIMOTO, 2011, p.18). A criança utiliza o brinquedo para representar a realidade, ao contrário do jogo, que irá exigir do jogador determinadas habilidades, sendo assim “Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.” (KISHIMOTO, 2011, p.18). Outro conceito importante para diferenciar, é a brincadeira, esta que “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.” (KISHIMOTO, 2011, p. 21)

Kishimoto (2011), aponta que existem quatro tipos de brinquedos e brincadeiras, sendo elas: o brinquedo educativo (jogos educativos), brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de faz-de-conta e brincadeiras de construção.

Os jogos educativos tem o papel de desenvolver o indivíduo de forma prazerosa, Kishimoto (2011) apresenta duas funções para esse tipo de jogo, sendo a primeira a função lúdica, quando a criança escolhe voluntariamente o brinquedo, e a segunda é a função educativa, o brinquedo terá a função de ensinar a criança a respeito de conhecimentos sobre o mundo em que está inserida. No entanto, essa segunda função ocorre quando o educador tem a intencionalidade de propor situações lúdicas à criança.

As brincadeiras tradicionais infantis geralmente são parte da cultura dos povos e são passadas de geração em geração de forma oral, muitas vezes são

mantidas as suas características originais e apenas algumas brincadeiras sofrem alterações, para que façam sentido ao contexto social atual.

As brincadeiras de construção, são importantes pois irão desenvolver as habilidades sensório-motoras e a criatividade da criança. As brincadeiras de faz-de-conta, possuem o alicerce no simbólico, as crianças fazem o uso da sua imaginação, dessa maneira “A criança expressa as relações culturais, afetivas e sociais nas quais está envolvida, vivencia e troca de papéis e posições e, nesse sentido, faz acordos em uma tentativa de organizar a ação lúdica.” (RAU, 2013, p. 86)

Segundo Rau (2013), as brincadeiras tradicionais estão se tornando ausentes na sociedade, principalmente pelo aumento significativo da tecnologia. A utilização de jogos eletrônicos no meio escolar é importante, pois faz parte do contexto atual das crianças, mas as brincadeiras tradicionais infantis têm um papel fundamental, visto que proporcionam a interação social, tanto com outras crianças quanto com a família. Para a autora, esse tipo de brincadeira está cada vez menos presente na escola e isso significa que não são proporcionados momentos livres às crianças para a expressão, muitas vezes, pelo fato de os professores desconhecerem a importância desse tipo de brincadeira para o desenvolvimento infantil, tornando-se necessário considerar:

Nesse sentido, os jogos de expressão, como os de faz de conta, auxiliam no controle emocional da criança. Daí, a importância de ser finalizado de maneira positiva. No jogo, o indivíduo pode revelar seus sentimentos, seus bloqueios e suas frustrações. O resultado desse tipo de atividade é que a criança vai adquirir, pouco a pouco, autoconfiança e melhor conhecimento de suas possibilidades e limites, com frequência impostos pela presença da outra criança com quem ela pode aprender a cooperar durante o jogo. Com efeito, a atividade lúdica estimula a autonomia e a socialização, condição de uma boa relação com o mundo. (RAUL, 2013, p.82)

Com isso, fica evidente que as brincadeiras tradicionais por meio do faz de conta, representam uma forma de expressão da linguagem, através dela a criança descobre o mundo em que vive. Essas brincadeiras permitem que a criança crie símbolos, mediante as explorações dos objetos.

Os jogos educativos podem ser utilizados na escola com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento infantil e no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, entende-se que os jogos educativos têm a função de integrar todas as áreas de desenvolvimento da criança. Porém, conforme Rau (2013) destaca, o educador precisa resgatar o lúdico em sua prática pedagógica, uma vez que o foco dos currículos escolares em sua maioria exclui as brincadeiras, nesse contexto

[...] o entendimento sobre os aspectos favorecidos pelo lúdico como recurso pedagógico vem ao encontro da necessidade de simbolização das vivências cotidianas pela criança, facilitando que diferentes linguagens, verbais e não verbais, socializadas e ideologizadas, transformem-se em um instrumento do pensamento. (RAU, 2013, p. 97)

Considerando a relevância do jogo no processo educativo, os professores precisam ter em mente que “no jogo, o educando desenvolve a iniciativa, a ação e a reação, a pergunta e a dúvida, a busca do entendimento dos conteúdos para além da escola.” (RAU, 2013, p. 63). Nessa perspectiva, o professor tem um papel primordial nesse processo, visto que é ele que fará a escolha de utilizar-se de jogos educativos em sua prática docente ou não. O educador tem como função ser o mediador no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, ele deve estar atento ao contexto escolar de sua turma, pois assim conseguirá escolher qual tipo de jogo será o mais adequado para a ação pedagógica que pretende propor.

Os jogos podem ter outra função importante, que é o de ensinar, Rau (2013) ressalta que a prática docente em conjunto com os jogos pode auxiliar na adaptação das crianças com o meio em que estão inseridas e com os sujeitos presentes nele, podendo auxiliar na formação de indivíduos críticos e reflexivos.

Para que o uso de jogos em sala de aula se constitua como uma prática significativa, é essencial que o professor possua uma formação lúdica, e utilize-se do lúdico em sua prática docente. Raul (2013), acredita que existem elementos fundamentais dos saberes referentes a ludicidade, que poderão auxiliar o professor a apropriar-se do jogo no ambiente escolar, sendo eles: o conhecimento teórico sobre o lúdico; a observação do aluno em situações lúdicas; a escolha de brinquedos e objetos culturais adequados; a definição de objetivos; a organização do ambiente lúdico de modo que favoreça as interações criança/criança, criança/adulto, e criança/objetos; a observação criteriosa da prática lúdica em relação aos objetivos propostos.

O educador pode ter um objetivo em mente ao propor determinadas atividades com os alunos, mas ele poderá conseguir atingir e desenvolver outras aprendizagens que não estavam previstos a partir de atividades envolvendo o jogo, visto que tudo está interligado, dessa forma

As experiências lúdicas do educando, inseridas no seu cotidiano, fazem parte de seu desenvolvimento integral no que concerne à necessidade de movimento, de criação, de recriação, de percepção do meio ao explorar objetos e representar papéis. Todas essas vivências identificam as áreas sensório-motora, afetiva, cognitiva e social. (RAU, 2013, p. 52)

Diante disso, entende-se que o lúdico é uma ferramenta que pode facilitar na aprendizagem dos estudantes e das diferentes áreas do conhecimento, em especial a alfabetização e o letramento, além de auxiliar também na construção de conhecimento de mundo.

2.3 A LUDICIDADE NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Para iniciarmos a análise a respeito da ludicidade no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), é importante a compreensão do que se trata esse pacto. O PNAIC representa um acordo entre o governo federal, os estados, os municípios e algumas entidades afirmando um compromisso relacionado à alfabetização, dessa maneira, crianças até ao final do ciclo de alfabetização deveriam estar plenamente alfabetizadas.

A criação do PNAIC teve como principal mobilizador a realidade educacional brasileira, a qual revelava a dificuldade no processo de alfabetização, em que muitos estudantes não estavam alfabetizados até o 3º ano do Ensino Fundamental. Com esse pacto, haveria uma garantia para a alfabetização plena ao final do ciclo de alfabetização.

Para que o PNAIC alcançasse o seu objetivo, um conjunto de ações foram necessárias, como materiais didáticos e referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com foco na formação continuada de professores alfabetizadores. Os seus eixos de atuação são os seguintes: a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização.

No caderno de apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, há a indicação de:

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Por outro lado, não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas. Assim, é importante que no planejamento

didático possibilitemos a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa. Aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Por tal motivo, a delimitação conjunta – entre equipes pedagógicas, professores e professoras - das aprendizagens a serem consolidadas em cada ano, em relação a cada uma dessas dimensões do ensino, é tão importante, assim como é também fundamental planejar ações que possibilitem que tais aprendizagens sejam alcançadas pelas crianças. Para colaborar com tal tarefa, apresentamos a seguir algumas sugestões relativas à organização/ monitoramento do ciclo de alfabetização nas redes públicas de ensino. (BRASIL, 2012a, p. 07-08)

Considerando essa indicação do caderno de apresentação, quatro elementos são postos como critérios para professores alfabetizadores. O primeiro, corresponde ao domínio de conhecimentos para o ensino da leitura e da escrita em um panorama de letramento. O segundo critério, diz sobre as habilidades de interação com os alunos, de maneira que o processo de ensino e aprendizagem seja dinâmico com a promoção de atividades envolvendo a ludicidade. O terceiro critério, é o compromisso com os processos pedagógicos. E o quarto critério, volta-se para questões de diversidade, podendo ser social, cultural, de gênero e etnia, no quesito da sensibilidade por parte do educador. (BRASIL, 2012a)

A partir dessa breve contextualização sobre o PNAIC, podemos notar que a ludicidade está presente nesse acordo tão relevante para a educação nacional, as atividades lúdicas são tidas como um dos critérios para os educadores que atuam em classes de alfabetização. Isso evidencia a importância da ludicidade e do lúdico no processo de aprendizagem, conforme já discutimos anteriormente no início deste capítulo.

Com relação especificamente a análise da ludicidade no PNAIC, encontramos uma unidade (Unidade 4), que aborda a temática do lúdico, das brincadeiras e dos jogos, essa unidade é composta por três cadernos. Faremos uma apresentação do que cada um desses cadernos aborda, quais as principais ideias e de qual maneira a ludicidade pode vir a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

No primeiro caderno, denominado “Ludicidade na sala de aula”, as brincadeiras são vistas como o elemento que permitem a reflexão sobre a

ludicidade, por meio das atividades lúdicas, as crianças poderão aprender e se divertir. A fim de destacar a importância das brincadeiras, são elencados benefícios físicos, cognitivos, sociais e, ainda é citado como as brincadeiras favorecem o aspecto didático.

Como benefício físico, a brincadeira contribui para o desenvolvimento infantil, facilitando o desenvolvimento de habilidades motoras e de expressão corporal. A respeito dos benefícios cognitivos, a brincadeira auxilia na desinibição, produz estímulos intelectuais, amplia as habilidades de atenção e memória. Quanto aos benefícios sociais, através do lúdico a criança tem a oportunidade de representar situações que simbolizam uma realidade que ainda não foi alcançada, conseguem interagir com outras pessoas, compartilhando e cedendo às vontades dos seus pares, desse modo aprendendo a respeitar e a serem respeitadas. E por fim, aos benefícios para o aspecto didático, as brincadeiras propiciam situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes, múltiplas habilidades que integram aspectos físicos, cognitivos e sociais. (BRASIL, 2012b)

O uso de brincadeiras e jogos como recursos pedagógicos lúdicos, é mencionado como uma alternativa para promover a inclusão de estudantes com deficiência e, também como estratégias diversificadas em casos de dificuldades de aprendizagem.

Uma questão que é apontada em vários momentos, é a importância do uso de brincadeiras e jogos não somente no processo de alfabetização, mas também como uma estratégia metodológica a ser empregada também nos demais componentes curriculares. Diante disso, fica evidente o quanto a brincadeira colabora com a aprendizagem, mas é importante que o professor conheça os seus alunos para propor atividades lúdicas que sejam significativas.

A maneira que o professor planeja as atividades será o ponto principal para que a aprendizagem seja lúdica, estas atividades poderão ser jogos ou brincadeiras, desde que promovam sensação de plenitude, inteireza e prazer. A partir desse entendimento sobre atividades lúdicas, podemos perceber uma aproximação com o que Luckesi (2014) compreende como ludicidade.

O emprego das brincadeiras e dos jogos é tido como uma ferramenta que tende a favorecer a aprendizagem, pois estimulam o interesse do aluno, promovem situações para a construção de novos conhecimentos, nas quais o professor é mediador e motivador da aprendizagem.

O segundo caderno que trata da ludicidade é denominado “Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias”, este apresenta como principal objetivo a discussão sobre o lúdico em sala de aula, principalmente as situações que envolvem a leitura. A notabilidade do brincar, do jogar e de ler na escola ampliam a imaginação, a diversão e a aprendizagem, nesse contexto cabe considerar

[...] a brincadeira ocupa um lugar de destaque na vida das crianças, dentro e fora da escola. São nos diferentes momentos do seu brincar cotidiano que elas revelam maneiras de representar, de inventar e de criar pois são essas as formas que as crianças encontram para interagir, experimentar, resolver seus conflitos e pensar nos desafios da vida. (BRASIL, 2012c, p. 05)

A prática pedagógica associada ao lúdico, considera que as atividades escolares desenvolvem os conhecimentos curriculares, mas também geram prazer, viabilizam as interações e a simulação de situações da vida social. À vista disso, o educador deve estar atento às suas proposições na sala de aula, não basta focar nos objetivos a serem alcançados, preocupando-se unicamente com os conteúdos, é indispensável a preocupação com a maneira que os estudantes estão aprendendo, se essa aprendizagem está sendo estimulante, prazerosa e significativa.

As brincadeiras e jogos fazem parte da história, mesmo passando por modificações não deixaram de existir e integrar-se na sociedade, contudo na cultura escolar por muito tempo o lúdico não era considerado, pelo motivo de que aprender, brincar e se divertir não combinavam.

As mudanças nesse cenário só começaram a acontecer pelas análises das brincadeiras e dos jogos como meios para a aprendizagem ao longo da história, são citados os exemplos do ábaco e do xadrez (BRASIL, 2012c). As pesquisas e novas teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem na modernidade também representam grande importância no reconhecimento e utilização das atividades lúdicas durante a escolarização.

Há a recomendação da integração das atividades lúdicas ao planejamento e rotina da turma. Outra recomendação importante a ser destacada, trata-se de objetivos claros ao propor atividades que envolvam brincadeiras e jogos no processo de aprendizagem, considerando as especificidades de cada aluno, bem como a coletividade da turma, pois algumas atividades terão que ser adaptadas.

E por fim, o terceiro caderno denominado “Vamos brincar de reinventar histórias”, tem como intuito é reafirmar um elo entre literatura, ludicidade e aprendizagem, em razão de que as “[...] demandas curriculares progressivamente

vão tomando o tempo da brincadeira em sala de aula. Esse argumento também justifica, muitas vezes, o abandono da “hora da história” ou dos momentos de “leitura deleite”.” (BRASIL, 2012d, p.05)

Com o destaque da criança como centro do processo de aprendizagem, algumas questões passaram a ser revistas, em especial a de que muitas vezes não eram atendidas as necessidades dos estudantes, a etapa de escolarização acabava ficando desvinculada da realidade. Com isso, surge o desafio de garantir condições de aprendizagem que respeitassem as circunstâncias da infância, como a necessidade de brincar, por exemplo.

Conseqüentemente, foram necessárias ações que articulassem as brincadeiras e os jogos com os objetivos de ensino da escola. As brincadeiras, os jogos e as atividades lúdicas além de promoverem a interação entre as crianças, permite a utilização de estratégias cognitivas, desenvolvem funções mentais que estão associadas ao pensamento e a linguagem, as capacidades de enumeração, memorização, socialização, articulação, comunicação e autoexpressão são refinadas.

Um dos maiores desafios colocados, relaciona-se com o argumento de que a brincadeira corresponde ao tempo e espaço do recreio, sendo imprescindível considerar a sua legitimidade como subsídio para ser utilizada também dentro da sala de aula.

Outra possibilidade de utilização das atividades lúdicas, refere-se como suporte para a avaliação da aprendizagem, mas para isso é necessário um planejamento bem delimitado, evidenciando quais serão os objetivos, como será a organização do ambiente, quais os materiais a serem utilizados e, sobretudo, quais conhecimentos serão avaliados.

Levando em conta a caracterização da ludicidade e do lúdico no início deste capítulo, podemos refletir sobre algumas questões importantes. Em primeiro lugar, entendemos a importância do PNAIC para o contexto educacional, também destacamos a pertinência de indicar o lúdico como um elemento a ser priorizado no ciclo de alfabetização.

Entretanto, consideramos que em vários momentos o lúdico fica reduzido somente a uma ferramenta para a aprendizagem, o maior impasse disso está em não considerar o lúdico também como uma experiência individual de cada sujeito. Quando os jogos e as brincadeiras são classificados como atividades lúdicas, há

uma ideia de que o lúdico é algo externo, portanto, acaba que não se considera a ludicidade em toda a sua amplitude, visto que uma atividade nem sempre será lúdica para todos os sujeitos que estão realizando-a. Portanto, isso requer atenção por parte do professor, quando este for utilizar jogos e brincadeiras em suas aulas, a maneira que a prática pedagógica for executada implicará diretamente em tornar uma atividade lúdica ou não.

2.4 A LUDICIDADE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que tem como função garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança essenciais para cada etapa escolar. Seu objetivo é auxiliar na elaboração dos currículos dos sistemas e das redes escolares e dos conteúdos mínimos de modo que seja assegurado o direito à Educação Básica.

O foco da BNCC é o desenvolvimento de habilidades, deixando definido o que os alunos precisam aprender, a sua estrutura está voltada para as competências a serem desenvolvidas.

A etapa da Educação Infantil, é estruturada nos eixos das brincadeiras e das interações, com o intuito da construção da aprendizagem, do desenvolvimento e da socialização, pois

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37)

As crianças nessa etapa têm seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. E a BNCC entende o brincar como

Cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 38)

Nessa perspectiva, percebe-se que o lúdico será um elemento presente nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, visto que a BNCC entende a sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica e está organizado em cinco áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. As competências específicas de áreas, os componentes curriculares e as competências específicas de componente também fazem parte da estrutura curricular. Nessa etapa de ensino, a ludicidade aparece como um processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como uma forma de articular as experiências vivenciadas anteriormente para as novas, que serão mais complexas.

Segundo a BNCC, “a Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade.” (BRASIL, 2017, p. 482). No entanto, o ensino de arte precisa acontecer por meio da ludicidade, mas também como uma articulação com a Educação Infantil.

De acordo com a BNCC, no início do Ensino Fundamental o foco deve estar voltado para a alfabetização. Porém, os professores acabam não se utilizando de práticas lúdicas nessa etapa, esquecendo que os alunos ainda são crianças que precisam do lúdico e que estão transitando para outra etapa totalmente diferente:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. (BRASIL, 2017, p.10)

Isso se dá pelo fato de que alguns educadores acreditarem que ludicidade e aprendizagem não combinam, que as brincadeiras devem ocorrer fora da sala de aula. Consideram que utilizar-se do lúdico em suas práticas docentes irá gerar desordem e dificultando assim a aprendizagem dos alunos. Ainda há a ideia de que as crianças precisam aprender a ler e escrever de forma tradicional e maçante. Entretanto a BNCC ressalta que

[...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017, p. 55-56)

Nessa perspectiva, entende-se a necessidade de ocorrer uma articulação entre a Educação Infantil e a alfabetização no Ensino Fundamental, visto que é possível que aconteça a aprendizagem da criança por meio de atividades lúdicas.

A Educação Física é o componente curricular em que mais aparece questões voltadas sobre o lúdico, uma vez que o seu foco são as expressões corporais. Nesse componente curricular contém uma unidade temática chamada de brincadeiras e jogos, a qual

[...] explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denomina-los populares. (BRASIL, 2017, p. 214)

Entretanto, nessa unidade temática o foco não são as práticas lúdicas propriamente ditas, elas representam uma consequência, por estarem atreladas às práticas corporais, sendo assim

É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. (BRASIL, 2017, p. 220)

O lúdico também aparece no componente de Ciências Naturais, para a BNCC o aluno precisa ter experiências “[...] por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros).” (BRASIL, 2017, p. 355). Dessa forma, o aluno consegue compreender o mundo a sua volta e as suas relações, a partir, dessas vivências que será possível a construção de um pensamento crítico e reflexivo.

De acordo com a análise realizada sobre o lúdico na BNCC, é possível destacar algumas considerações, a primeira é que a concepção de ludicidade e lúdico se torna mais presente na Educação Infantil, visto que todas as propostas precisam estar correlacionadas com o seu eixo estruturante que são as interações e

as brincadeiras. Contudo, quando analisamos o Ensino Fundamental vemos o lúdico somente para auxiliar na transição de etapas (Educação Infantil para o Ensino Fundamental), e com o passar dos anos escolares o lúdico se torna reduzido nas práticas docentes, foco centra-se na alfabetização, mais especificamente a apropriação da leitura e escrita. No entanto, as práticas lúdicas precisam fazer parte do cotidiano da criança, visto que pode se tornar uma estratégia para uma aprendizagem mais significativa.

CAPÍTULO 3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar o delineamento da pesquisa, a sua abordagem, o procedimento metodológico aplicado e os resultados que foram encontrados durante o processo de pesquisa. A partir disso, será discutido propostas alternativas que utilizam a ludicidade para o trabalho pedagógico com as dificuldades de aprendizagem na escrita.

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A fim de atender os objetivos propostos neste trabalho de conclusão de curso, a pesquisa possui abordagem qualitativa do tipo exploratória, visando gerar maior proximidade com a temática, tornando-a mais compreensível. Como procedimento metodológico utilizamos a pesquisa bibliográfica para o levantamento de teses e dissertações produzidas sobre o tema, bem como a análise das mesmas.

Marconi e Lakatos (2003, p.155), definem a pesquisa como um “[...] procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”, ou seja, o ato de pesquisar está estreitamente ligado a procurar respostas para as questões levantadas e isso ocorre por meio de um processo contínuo, iniciado pela formulação do problema até a discussão dos resultados que foram obtidos.

O processo de pesquisa se constitui como um meio de “[...] investigação para solucionar, responder ou aprofundar sobre uma indagação no estudo de um fenômeno.”, conforme Souza *et al.* (2021) afirma. Diante disso:

A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos. (SILVEIRA; CÓRDOVA, p. 31)

Em relação à abordagem qualitativa da pesquisa, pode-se destacar que “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.31), portanto na pesquisa qualitativa os dados

não podem ser quantificados, por isso a sua ênfase está voltada para a compreensão e explicitação destes.

As pesquisas do tipo exploratória tem o objetivo de desenvolver, expor e até mesmo modificar conceitos e ideias com base no problema de pesquisa ou hipóteses, Gil (2008) considera que há uma visão geral sobre determinado tema na pesquisa do tipo exploratória, sendo que a pesquisa bibliográfica é o seu principal instrumento.

Os procedimentos que foram utilizados referem-se a pesquisa bibliográfica, esta que

[...] o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Ela nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados. A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. (SOUZA *et al.*, 2021, p. 65-66)

Ao encontro do que Souza *et al.* (2021) afirma sobre a pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (2003) citam que esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador tenha o contato com o que já foi produzido, para as autoras “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183). As fontes empregadas durante a pesquisa, correspondem as denominadas fontes primárias, encontradas em artigos, teses, dissertações e livros.

3.2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Para o levantamento bibliográfico foi utilizado o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), selecionando o corte temporal entre 2012 a 2022, busca em programas de pós-graduação em Educação, com os seguintes descritores: atividades lúdicas e dificuldades de aprendizagem; atividades lúdicas e dificuldades de aprendizagem na escrita; ludicidade e disgrafia; ludicidade e dificuldades de aprendizagem; ludicidade e dificuldades de aprendizagem na escrita nos anos iniciais.

Os resultados apresentados abaixo são referentes ao mapeamento de produções existentes sobre o uso de atividades lúdicas em casos de dificuldades de aprendizagem, com ênfase nas dificuldades de aprendizagem relacionadas a escrita, destacando o tipo de produção, o ano, os objetivos, a metodologia e os resultados das pesquisas.

QUADRO 1 - Mapeamento das produções sobre o uso de atividades lúdicas em casos de dificuldades de aprendizagem na escrita

Título	Autor (a)	Tipo de Produção	Ano	Instituição
Comportamento psicomotor, dificuldades de aprendizagem em escrita e habilidades cognitivas verbais e não verbais: contribuições de um programa de intervenção psicomotora em crianças	Maria Teresa Martins Fávero	Tese	2016	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Uso de jogos digitais com crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso em uma intervenção pedagógica	Camila Lourenço Morgado	Dissertação	2018	Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Oficina de jogos em sala de aula: construção de um espaço para alunos com dificuldades de aprendizagem	Thais Oliveira da Silva	Dissertação	2018	Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Fonte: organizado pelas autoras

No levantamento bibliográfico houveram dificuldades em encontrar teses e dissertações referentes ao tema de pesquisa, observamos poucas produções que abordavam, especificamente, a dificuldade de aprendizagem na escrita. Além de pesquisas que não apontavam a ludicidade como uma alternativa para casos de dificuldades de aprendizagem. Considerando essa dificuldade, a partir do levantamento bibliográfico realizado foram encontradas três produções, sendo duas dissertações do ano de 2018 e uma tese do ano de 2016.

QUADRO 2 - Objetivos das produções encontradas no mapeamento

Título	Objetivos
Comportamento psicomotor, dificuldades de aprendizagem em escrita e habilidades cognitivas verbais e não verbais: contribuições de um programa de intervenção psicomotora em crianças	- Verificar o efeito de uma intervenção psicomotora nas dificuldades de aprendizagem em escrita e nas habilidades cognitivas verbais e não verbais.
Uso de jogos digitais com crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso em uma intervenção pedagógica	- Investigar a contribuição do uso de games educacionais, na superação de dificuldades de aprendizagem apresentadas por crianças em processo de alfabetização.
Oficina de jogos em sala de aula: construção de um espaço para alunos com dificuldades de aprendizagem	- Verificar os efeitos de uma intervenção pedagógica, pautada em princípios construtivistas, realizada por meio de oficinas de jogos de regras para alunos com queixas de dificuldades de aprendizagem em contexto de sala de aula.

Fonte: organizado pelas autoras

Em relação aos objetivos, nota-se que duas das produções apresentam como objetivo a verificação dos efeitos de intervenções pedagógicas em casos de dificuldades de aprendizagem, sendo uma por meio de uma intervenção psicomotora e a outra com oficinas de jogos de regras. Enquanto uma dessas produções buscou investigar de qual forma os games educacionais teriam algum tipo de contribuição na superação de dificuldades de aprendizagem presentes no processo de alfabetização.

As contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon tratando sobre os jogos tiveram grandes influências para o seu uso no contexto escolar, conforme Campos *et al.* (2020) salienta. Mesmo que cada um deles apresente uma visão sobre o jogo, com determinadas diferenças em suas concepções, não podemos negar a sua utilização como facilitador da função educativa.

Tratando dos jogos no ambiente escolar, Leon (2011) ressalta o seu papel para o desenvolvimento cognitivo, além de promover uma aprendizagem mais prazerosa e dinâmica. Pois, as brincadeiras e os jogos fazem parte do contexto infantil, contudo acabam por não serem aproveitados em sala de aula.

A maneira que a brincadeira, o jogo e o brincar se estabelecem no desenvolvimento infantil variam conforme a idade, “de forma geral a criança ingressa

no ensino fundamental na idade em que apresenta potencial para os jogos com regras e o ambiente escolar pouco aproveita este momento.” (LEON, 2011, p. 13)

Os jogos de regra ampliam a atenção, a compreensão, a concentração, as habilidades psicomotoras, o desenvolvimento social, portanto as suas contribuições podem ser notadas nas perspectivas social, criativa, afetiva, histórica e cultural. Desse modo, aliando os jogos com a aprendizagem, evidenciamos as suas características lúdicas em conjunto com a atividade educativa.

Os jogos digitais na visão de Silva (2019), apresentam uma capacidade lúdica e podem ser empregados como uma proposta pedagógica no processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto dos jogos digitais, Frade *et al.* (2018) ressalta a necessidade de uma ação intencional e planejada pelo professor, pois desse modo os aspectos lúdicos ganham evidência conjuntamente com a reflexão da atividade proposta.

No que tange a psicomotricidade, Souza (2018) relata a necessidade de um olhar atento ao desenvolvimento psicomotor desde os primeiros anos, devido a sua ligação com as possíveis dificuldades de aprendizagem, para a autora “[...] a educação psicomotora deve ser a ação pedagógica norteadora do trabalho, sobretudo na educação infantil e nas séries iniciais, pois existe uma necessidade de se introduzir este conhecimento nestas idades.” (SOUZA, 2018, p. 12)

Quando as atividades de intervenção psicomotora estão aliadas com atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento das habilidades motoras e intelectuais de forma contínua e processual.

Com isso, os objetivos das pesquisas encontradas demonstram grande potencial de contribuição nos casos de dificuldades de aprendizagem por meio da utilização de jogos e intervenção psicomotora.

QUADRO 3 - Metodologia utilizada nas produções encontradas no mapeamento

(continua)

Título	Metodologia
Comportamento psicomotor, dificuldades de aprendizagem em escrita e habilidades cognitivas verbais e não verbais: contribuições de um programa de intervenção psicomotora em crianças	- Pesquisa qualitativa; Estudo de intervenção.

(continuação)

Título	Metodologia
Uso de jogos digitais com crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso em uma intervenção pedagógica	- Pesquisa qualitativa; Estudo de caso.
Oficina de jogos em sala de aula: construção de um espaço para alunos com dificuldades de aprendizagem	- Pesquisa ação; Análise de dados de natureza qualitativa.

Fonte: organizado pelas autoras

Em nenhuma das três produções analisadas a pesquisa bibliográfica foi utilizada como metodologia, duas delas empregam a pesquisa qualitativa, a diferença está no tipo de estudo que foi realizado, uma com estudo de intervenção e a outra tratava-se de um estudo de caso. E a terceira produção, pautou-se na pesquisa ação com a análise de dados com natureza qualitativa.

QUADRO 4 - Resultados das produções encontradas no mapeamento

(continua)

Título	Resultados
Comportamento psicomotor, dificuldades de aprendizagem em escrita e habilidades cognitivas verbais e não verbais: contribuições de um programa de intervenção psicomotora em crianças	Os resultados obtidos confirmaram a hipótese de que as crianças que foram submetidas ao programa de intervenção psicomotora vieram a demonstrar mudanças significativas do pré-teste para o pós-teste nas dificuldades de aprendizagem de escrita e nas habilidades não verbais.
Uso de jogos digitais com crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso em uma intervenção pedagógica	Os resultados gerais do projeto apontam aumento quantitativo e qualitativo no domínio dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Também foi possível observar que ao longo do processo as crianças apresentaram um aumento da autonomia intelectual, ou seja, melhora na capacidade de realizar autonomamente as atividades propostas e aumento da autoconfiança durante o andamento dos trabalhos.

Título	Resultados
Oficina de jogos em sala de aula: construção de um espaço para alunos com dificuldades de aprendizagem	Os resultados mostraram que houve melhora, por parte dos alunos do grupo experimental, na construção das estruturas infralógicas, lógico-matemáticas, na hipótese de escrita e na construção da narrativa após a intervenção, sendo observado que o mesmo não ocorreu com os participantes do grupo controle. A professora demonstrou avanços positivos no que se refere à tomada de consciência sobre a própria prática e sua contribuição diante do processo de aprendizagem, sobretudo em relação aos alunos que apresentam queixas de dificuldades

Fonte: organizado pelas autoras

Diante dos resultados que foram obtidos nessas pesquisas nota-se que a intervenção com jogos e a intervenção psicomotora se mostraram satisfatórias, evidenciando uma melhora nos casos de dificuldades de aprendizagem, dessa maneira revelando-se como possibilidade de proposta alternativa a ser utilizada em sala de aula.

A eficácia da intervenção psicomotora ocorre por beneficiar as múltiplas habilidades, como linguagem, lateralidade, orientação espacial e temporal, percepção, bem como esquema corporal, segundo as afirmações de Souza (2018). Promover uma educação psicomotora favorece as bases motoras da escrita, pois escrever envolve os aspectos cognitivo e motor.

O uso de jogos em sala de aula através de oficinas pode ser uma maneira de auxiliar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, para isso o ambiente deve propiciar o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos, como consequência os estudantes irão “[...] (aprender a pensar, aprender a fazer, aprender a se relacionar, aprender a lidar com os sentimentos, aprender a construir regras, aprender a aprender, aprender a viver)” (FREIRE; GODA, 2008, p. 113).

Através das oficinas de jogos, Freire e Goda (2008, p. 115) afirmam que “[...] os alunos exercitam valores e habilidades decisivas como instrumentos de emancipação, tais como a estética, o respeito, a justiça, a solidariedade, a motricidade, confiança e cooperação, entre outros, a partir das ações desenvolvidas nas aulas”.

Os jogos digitais apresentam possibilidades de estimular que os alunos pensem sobre a linguagem escrita, a leitura, desenvolvam a comunicação, a autonomia e a interação com seus colegas (SILVA, 2019), mas para alcançar essas habilidades é necessário a mediação e orientação do professor durante as atividades envolvendo esse tipo de jogos.

A partir dessas discussões e da análise das pesquisas, notamos a relevância dos jogos e da psicomotricidade como possibilidades para o trabalho com dificuldades de aprendizagem e ainda como alternativas que podem desenvolver outras habilidades, como interação, autonomia e autoconfiança.

3.3 ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA

Considerando a quase inexistência de publicações (teses e dissertações) no levantamento bibliográfico que abordem especificamente o uso de atividades lúdicas em casos de dificuldades de aprendizagem na escrita, torna-se evidente que são necessárias mais pesquisas voltadas a temática.

A lacuna encontrada no mapeamento expôs uma situação um tanto quanto preocupante, pois professores dos anos iniciais que desejam buscar por propostas alternativas para a superação de dificuldades de aprendizagem na escrita de seus alunos, provavelmente, terão um impasse para encontrar sugestões que possam auxiliá-los em suas práticas pedagógicas.

Os apontamentos realizados no primeiro e segundo capítulo deste trabalho, revelam que as dificuldades de aprendizagem na escrita são comuns nos anos iniciais, e que a ludicidade pode vir a se tornar uma estratégia bastante significativa nesses casos.

Silva (2018), em sua dissertação ressalta a importância do jogo como recurso pedagógico para ser utilizado em sala de aula com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, além disso destaca que o caráter lúdico não pode se perder, no entanto:

“[...] o jogo somente pode favorecer os processos de aprendizagem, se forem utilizados como instrumento de reflexão, ação, de construção de estratégias, previsões e interações. Desta forma, é fundamental que o profissional que irá propor o jogo tome consciência sobre suas intervenções, auxiliando na superação das dificuldades de aprendizagem.” (SILVA, 2018, p. 197)

Ao encontro do que Silva (2018) pontua, Morgado (2018) cita o jogo como uma atividade que evidencia os princípios da ludicidade, tornando-o uma importante estratégia para o processo de aprendizagem, além de aumentarem a motivação dos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade.

Morgado (2018, p. 50) em sua pesquisa destaca a importância das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, pois “O lúdico está diretamente ligado ao cotidiano infantil, a sua forma de ver o mundo, ao seu desenvolvimento e aprendizado”.

Diante disso, aponta-se a psicomotricidade como uma possibilidade para auxiliar o trabalho dos educadores dessa etapa de escolarização, visando a superação de dificuldades de aprendizagem na escrita.

Por se tratar de um transtorno gráfico, a disgrafia tem forte relação com as questões psicomotoras, as habilidades motoras são afetadas de alguma forma, sendo assim atividades lúdicas que desenvolvam e favoreçam a psicomotricidade, em especial aquelas que abrangem a coordenação motora grossa e fina são boas alternativas.

A psicomotricidade está relacionada ao desenvolvimento motor e intelectual da criança, segundo Souza (2018, p. 12) “As origens da Educação Psicomotora remontam aos estudos realizados com crianças que apresentavam problemas de aprendizagem, mais especificamente na leitura, na escrita e cálculo matemático.”, a autora ainda destaca que as atividades psicomotoras podem influenciar positivamente nas potencialidades de aprendizagem da criança, fazendo com que as dificuldades de aprendizagem tenham menor incidência. O campo de estudo da psicomotricidade

[...] passa a ser relacionado ao da aprendizagem escolar e do processo de desenvolvimento motor-cognitivo da criança, apoiado na relação movimento-pensamento. A atividade psicomotora passa a ser utilizada como forma de melhorar a atividade social e o comportamento das crianças, além de servir de apoio para a aprendizagem, por meio do desenvolvimento de suas estruturas básicas, como o esquema corporal, a lateralidade e a noção espaço-temporal. (FÁVERO, 2016, p. 42)

O desenvolvimento das habilidades psicomotoras deve ser iniciado nos primeiros anos de escolarização, desde a Educação Infantil estendendo-se até os primeiros anos do Ensino Fundamental, pois

Nos primeiros anos de vida é conveniente que a criança tenha um desenvolvimento psicomotor ajustado, pois essa etapa é decisiva para a

adequada estruturação do sujeito, assim como para a preparação deste para as aprendizagens de índole escolar. (SOUZA, 2018, p. 14)

Se a escrita é um processo gráfico, o aluno precisará organizar a linguagem verbal ou mental para transformá-la na escrita propriamente dita, Souza (2018, p. 19) diz que isso exige dele “[...] coordenação de movimentos finos e precisos que implicam em certo número de fatores, pois para dominar o gesto da escrita, é necessário haver um equilíbrio entre as forças musculares, flexibilidade e agilidade de articulação do membro superior”.

Assim, a psicomotricidade estabelece sua ligação direta com o processo de aprendizagem e também com a aquisição do processo de escrita, essa ligação existe porque:

O aprimoramento dos aspectos motores que participam do processo da escrita, ao contrário do que se pensa, não é obtido através da execução maciça de exercícios e de um excessivo treino ortográfico. Quando se coloca em questão o desenvolvimento motor, é necessário, além da maturação do sistema nervoso, a promoção do desenvolvimento psicomotor, objetivando o controle, o sustento tônico e a coordenação dos movimentos envolvidos no desempenho da escrita. (FÁVERO, 2004, p. 60)

Por isso a importância de o professor compreender do que se trata a disgrafia, para então buscar alternativas pedagógicas para intervenção em sala, pensando nos diferentes tipos de disgrafia, uma intervenção realmente exitosa

[...] não pode limitar-se a traçados de formas e letras, tem que partir da base, isto é: ação a partir do corpo favorecendo a liberação do braço em relação ao ombro, da mão em relação ao pulso e finalmente, a mobilidade digital a fim de favorecer a relação com os objetos. [...] Além disso, para chegar a uma coordenação motora fina, necessária à construção da escrita, a criança precisa desenvolver a motricidade ampla [...] (SOUZA, 2018, p. 20)

Para a autora, as práticas psicomotoras possibilitam maiores chances de um bom desenvolvimento da escrita e em casos de dificuldades de aprendizagem na escrita, auxiliando como forma de superação da disgrafia. A psicomotricidade favorece a ludicidade e a socialização entre as crianças, e os jogos voltados para a coordenação motora são ótimos aliados nas atividades psicomotoras.

Ainda em relação a intervenção com alunos que apresentam disgrafia, Telles, Lucio e Alcantara (2017) indicam a reeducação do grafismo, aliando o desenvolvimento psicomotor, o desenvolvimento do grafismo em si e a especificidade do grafismo do estudante. No desenvolvimento psicomotor “[...] deverão ser treinados os aspectos relacionados com a postura, controle corporal, dissociação de movimentos, representação mental do gesto necessário para o traço,

percepção espaciotemporal, lateralização e coordenação visomotora.” (TELLES, LUCIO, ALCANTARA, 2017, p. 75), quanto ao grafismo

[...] o educador deve preocupar-se com o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas com a escrita, distinguindo atividades pictográficas (pintura, desenho, modelagem) e escriptográficas (utilização do lápis e papel – melhorar os movimentos e posição gráfica). Deverá, também, corrigir erros específicos do grafismo, como a forma/tamanho/inclinação das letras, o aspeto do texto, a inclinação da folha e a manutenção das margens/linhas. (TELLES, LUCIO, ALCANTARA, 2017, p. 75)

Percebe-se que nas escolas nem sempre há uma preocupação com as habilidades motoras, mesmo que o fator psicomotor interfira na aprendizagem da leitura e particularmente, na escrita. Para tanto, seria necessário pensar em propostas pedagógicas que favoreçam essas habilidades, realizar avaliações diagnósticas e após a realização de atividades envolvendo a psicomotricidade analisar quais resultados foram obtidos, se essas estratégias foram proveitosas ou quais adaptações e/ou mudanças podem ser feitas para auxiliar esse aluno.

Conforme Fávero (2004) discute que o não reconhecimento das habilidades psicomotoras e a sua importância no processo de aprendizagem da escrita seria estar, de certo modo, negligenciando a processo evolutivo da criança.

A psicomotricidade não seria a solução para as dificuldades de aprendizagem, ou que no caso de uma criança que não teve um desenvolvimento psicomotor considerado perfeito terá algum tipo de dificuldade de aprendizagem, mas que a psicomotricidade se refere a uma possibilidade, uma alternativa em casos dessas dificuldades, especialmente a disgrafia.

A partir disso, nota-se o quão essencial é o conhecimento e compreensão por parte do professor do que se trata a disgrafia, quais propostas pedagógicas ele poderá utilizar para favorecer o processo de aprendizagem do seu aluno a fim de promover a superação dessa dificuldade de aprendizagem. Mas assim como atividades voltadas para a ludicidade e os jogos, as atividades que envolvem a psicomotricidade precisam ser bem planejadas a fim de alcançar bons resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou um exercício de reflexão no que tange às estratégias para a superação de dificuldades de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, por conta de ser tão desafiador favorecer o processo de aprendizagem em uma perspectiva de superação das dificuldades.

Ainda é comum constatar em relatos de professores dos anos iniciais que há um impasse em pensar e propor estratégias significativas em suas práticas pedagógicas, que de alguma forma estas possam ser utilizadas como um meio para contribuir nos casos de dificuldades de aprendizagem. A fim de auxiliar esses educadores nesse tipo de adversidade tão comumente encontrada em sala de aula, consideramos essencial realizar um mapeamento de produções científicas que abordassem a utilização de estratégias lúdicas no processo de alfabetização de crianças com dificuldades na língua escrita. Além de realizar esse mapeamento, foi imprescindível a revisão de literatura acerca de alguns conceitos fundamentais a serem compreendidos por docentes que atuam nessa etapa escolar.

Nesse sentido, primeiramente realizamos a discussão dos conceitos de alfabetização e letramento, para que houvesse um melhor entendimento de como esses conceitos são relevantes, e em conjunto a eles tem-se o processo da linguagem escrita, o qual está estreitamente ligado ao desenvolvimento da alfabetização. A compreensão da alfabetização e da linguagem escrita promove um olhar mais cauteloso por parte do professor sobre as dificuldades de aprendizagem que podem vir nessa etapa da escolarização, isso ocorre porque são processos característicos do início do contexto escolar, portanto já é possível identificar dificuldades de aprendizagem.

Durante a alfabetização, as maiores dificuldades apresentadas estão relacionadas à escrita. A dificuldade de aprendizagem específica da escrita é a disgrafia, a qual gera impasses na escrita, na conversão de pensamentos em palavras escritas e, na maioria das vezes, uma caligrafia desorganizada ou ilegível.

Diante do que foi exposto anteriormente, entendemos que o docente precisa estar atento aos primeiros sinais de dificuldades de aprendizagem para que possa intervir, promovendo a superação das mesmas. Ao refletir sobre possíveis estratégias, o professor pode observar a utilização da ludicidade como uma maneira de privilegiar a aprendizagem.

Por conta disso, havia a necessidade de conceituar a ludicidade e o lúdico, evidenciando a sua importância e utilização no processo de ensino e aprendizagem. Durante a pesquisa, percebemos a pertinência das atividades lúdicas e atividades que envolvem jogos na questão de contribuir com a superação das dificuldades de aprendizagem. As contribuições que foram pontuadas no decorrer do segundo capítulo são inúmeras, mas destacamos, especialmente, o fato de auxiliarem no desenvolvimento infantil, bem como no processo de ensino e aprendizagem por estimularem a motivação na execução das atividades.

Partindo dessas discussões, na análise das produções científicas encontradas, uma questão que não pode ser deixada de mencionar foi o baixo número de pesquisas sobre essa temática. No mapeamento encontramos apenas três pesquisas que se relacionavam com o objeto deste estudo, sendo que apenas duas abordaram especificamente dificuldades de aprendizagem na alfabetização e dificuldades de aprendizagem na escrita.

Essa dificuldade em encontrar teses e dissertações pode ser claramente demarcada como uma lacuna nas produções científicas. Assim, revela-se uma situação preocupante, pois professores que ao tentarem buscar estratégias pedagógicas para dificuldades de aprendizagem na escrita encontrarão poucas possibilidades para os auxiliarem.

Nas produções encontradas, a ludicidade e os jogos são citados como boas estratégias para dificuldades de aprendizagem, há um reforço de que o caráter lúdico não pode se perder, além disso é pontuado que os objetivos precisam ser bem definidos para que se alcance um resultado satisfatório. Com isso, percebemos proximidades com as discussões que foram apresentadas no segundo capítulo, visto que se destacou a importância da ludicidade e dos jogos para a aprendizagem.

A outra indicação de alternativa pedagógica para as dificuldades de aprendizagem na escrita envolve a psicomotricidade, conforme destacado no primeiro capítulo, a disgrafia pode ser entendida como um transtorno gráfico, havendo prejuízo nas habilidades motoras e espaciais. Por conta disso, as atividades e os jogos psicomotores seriam bons aliados em sala de aula, até mesmo como uma alternativa preventiva.

Pelo fato de a psicomotricidade possuir relação com o desenvolvimento intelectual e motor poderá ser empregada como uma estratégia para a superação das dificuldades na escrita, isso por meio da articulação entre a atividade motora da

coordenação e flexibilidade para escrever em conjunto com a atividade intelectual, transformando pensamentos na escrita propriamente dita.

Portanto, consideramos essencial que os currículos dos cursos de formação de professores para a Educação Básica contemplem conteúdos que abordem as dificuldades de aprendizagem e as estratégias que podem ser utilizadas.

Mesmo com as poucas produções encontradas, já é possível considerar o que pode ser feito em casos de dificuldades de aprendizagem na escrita. E desse modo, é fundamental analisar qual a especificidade da dificuldade, quais pontos necessitam de atenção maior. As estratégias que serão utilizadas, nem sempre, darão certo de primeira, às vezes serão necessárias outras tentativas, assim como também será necessário repensar em outras estratégias, o importante é não deixar o estudante que apresenta dificuldades sem um suporte adequado, é essencial estar sempre buscando favorecer a sua aprendizagem.

Em virtude disso, ressaltamos a demanda outras pesquisas referentes ao uso de estratégias lúdicas no processo de alfabetização de crianças com dificuldades na língua escrita, a fim de contribuir com o trabalho de professores dos anos iniciais, bem como para contribuir com a aprendizagem desses estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; BIANCHI, M. A. O jogo como de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, 2010.

BARRERA, S. D. O uso de jogos no contexto psicopedagógico. **Rev. Psicopedagogia**, 2020.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia Reflexão e Crítica.**, v. 12, n. 002, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04**. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02, unidade 04**. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04**. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

CAMPOS, A. S. et al. O jogo como auxílio no processo ensino-aprendizagem: as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n.5, p.27127-27144, 2020.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

FÁVERO, M. T. M.; CALSA, G. C. **As razões do corpo: psicomotricidade e disgrafia**. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia, nov/2003.

FÁVERO, M. T. M. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita**. 2004. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2004.

FÁVERO, M. T. M. **Comportamento psicomotor, dificuldades de aprendizagem em escrita e habilidades cognitivas verbais e não verbais: contribuições de um programa de intervenção psicomotora em crianças**. 2016. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2016.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. S. *et al.* **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita**. Belo Horizonte: UFMG/ FaE/ Ceale, 2018.

FREIRE, J. B.; GODA, C. Fabricando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 111-134, janeiro/abril de 2008.

GALVÃO, A.; LEAL, F. T. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In*: MORAIS, G. A.; ALBUQUERQUE, C. B. E.; LEAL, F. T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-28

HUDSON, D. **Dificuldades específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com Dislexia, Discalculia, Disgrafia, Dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC**. Petrópolis: Vozes, 2019.

HUIZINGA, L. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. *In*: BOMTEMPO, E. *et al.* **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LEON, A. D. Reafirmando o lúdico como estratégia de superação das dificuldades de aprendizagem. **Revista Ibero-americana de Educação**, n.º 56/3, 2011.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MASSA, M. S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano IX, n. 15, p.111-130, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, M. C. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista Entreideias**, Salvador, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez. 2014.

MORGADO, C. L. **Uso de jogos digitais com crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso em uma intervenção pedagógica**. 2018. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2018.

NASCIMENTO, J. S. **Dificuldades de aprendizagem na escrita: reflexões sobre a disgrafia e a disortografia**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2021.

- OLIVEIRA, S. F. Disgrafia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, 2 sem. 2019.
- PACHECO, L. M. B. **Dificuldades de aprendizagem na escrita associada a outros fatores**: ajustamento social e personalidade. Salvador: EDUFBA, 2020.
- RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: Ibpex, 2013.
- SILVA, A. R. **Jogos digitais no ciclo de alfabetização**: um caminho no processo de alfabetizar letrando. 2019. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Instituto Metrópole Digital), Natal, 2019.
- SILVA, F. M.; SILVA, A. C. A psicogênese da língua escrita: uma análise de suas contribuições ao processo de alfabetização. **REEDUC**, UEG, v. 6, n. 1, p. 21-32, jan/jun 2020.
- SILVA, T. O. **Oficina de jogos em sala de aula**: construção de um espaço para alunos com dificuldades de aprendizagem. 2018. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2018.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.
- SMITH, C. STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2008
- SOARES, M. **Alfalettrar**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, abril, 2004.
- SOUSA, A. S. et al. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83, 2021.
- SOUZA, A. S. **O lúdico na prática pedagógica**: o desenvolvimento e aprendizagem das crianças das escolas públicas do município de São Luís Gonzaga Maranhão - Brasil. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação- Supervisão Pedagógica) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2021.
- SOUZA, C. A. V. **A importância do trabalho da psicomotricidade na Educação Infantil como prevenção da disgrafia nas séries iniciais**. 2018. Dissertação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2018
- SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 36, p. 95-107, abr. 2010.

STÜMER, P. A. **Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação. 2019. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, 2019.

TEBOROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. Além da alfabetização. In: TEBOROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Editora Ática. 1997. p. 7-17

TELLES, F. D. C; LUCIO, G. B. S.; ALCANTARA, E. F. S. Um olhar psicopedagógico sobre a disgrafia. **Rev. Episteme Transversalis**, Volta Redonda, n.2, v.8, p.64-79, jul./dez.2017.