

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LUDICIDADE: PRÁTICAS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DO PIBID

David Emanuel de Sousa Ribeiro¹

Evelyn de Oliveira Silva²

Maria Letícia Leocádio S. Cavalcanti³

RESUMO

Este relato de experiência apresenta reflexões construídas por estudantes de Pedagogia da UnDF, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela CAPES⁴. A atuação ocorreu numa turma do 3º ano do Ensino Fundamental da EC 11 de Sobradinho-DF, esta de integração inversa de acordo com a estratégia de matrícula da SEEDF, composta por 15 alunos, incluindo dois com TEA. As observações e práticas foram voltadas à construção de estratégias de alfabetização e letramento alinhadas à ludicidade, compreendendo o brincar como caminho potente para a aprendizagem. O referencial teórico sustentou a análise das práticas vivenciadas, com base nas concepções dos autores: Soares (2022), que entende a alfabetização como inserção do aluno em práticas sociais reais de leitura e escrita; Vygotsky (2007), reconhecendo o lúdico como espaço de desenvolvimento potencial e Montessori (1965), destacando a importância do respeito ao ritmo e a autonomia do aluno. Durante a vivência, destacaram-se alguns desafios como a dificuldade de concentração, a resistência à produção escrita e a forte dependência do adulto, além de lacunas na compreensão do sistema alfabético. Diante disso, foram implementadas estratégias baseadas na ludicidade, como jogos de palavras, contação de histórias e rodas de leitura. Tais práticas despertaram maior engajamento favorecendo a expressão criativa. Alunos mais agitados responderam melhor às propostas lúdicas, enquanto os que apresentavam dificuldades específicas demonstraram avanços quando acompanhados de forma sensível e individualizada. Conclui-se que práticas pedagógicas que valorizam o brincar, o afeto e o respeito às individualidades promovem uma alfabetização mais significativa e humanizada. Esta experiência foi fundamental para a formação dos pibidianos, proporcionando vivências concretas, aprendizados teóricos e sensibilidade pedagógica diante dos desafios da docência.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Formação docente, Ludicidade, PIBID.

1Graduando do Curso de Pedagogia da UnDF - DF, david.ribeiro@undf.edu.br;

2Graduanda do Curso de Pedagogia da UnDF - DF, evelyn.silva@undf.edu.br;

3Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UnDF, leticia13leocadio@gmail.com;

4Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



1 INTRODUÇÃO

O PIBID é uma política pública essencial para a formação docente, focada na integração entre a teoria acadêmica e a prática escolar, fomentando um processo constante de ação-reflexão-ação através de ferramentas como o Diário de Bordo, permitindo ao licenciando forjar uma identidade profissional investigativa; é a partir deste exercício reflexivo que as questões norteadoras deste relato emergiram.

Elaboramos este trabalho com o intuito de compartilhar nossas intervenções e experiências com alfabetização e letramento mediada pela ludicidade no âmbito do PIBID, compreendendo também que estes três elementos constituem os Eixos Integradores dos Anos Iniciais no Currículo em Movimento do Distrito Federal, que reconhece o desenvolvimento das crianças como um processo amplo, envolvendo as práticas de linguagem, experiências lúdicas e a construção progressiva da leitura e da escrita como processos inseparáveis.

Este relato de experiência foi construído a partir da nossa observação participante em sala, reuniões quinzenais com a supervisora, anotações em Diário de Bordo e também a partir da leitura e análise dos documentos orientadores e pedagógicos da instituição, além dos referenciais teóricos que guiaram a nossa prática.

Nossas inquietações surgiram nas mediações com a professora em diálogos ao término de cada observação, nas quais foram evidenciadas as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de apropriação das aprendizagens e em especial na aquisição do sistema de escrita e no desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita, além disso, identificamos desafios significativos na turma, como a dificuldade de concentração, a resistência à produção escrita e uma forte dependência do adulto; uma “preguiça de pensar”, conforme descrevemos nas observações.

O principal referencial teórico deste trabalho foi Soares (2022), que entende a alfabetização como o “domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas”, enquanto o letramento refere-se à “capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos — para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos...” (SOARES, 2022, p. 27).

Buscamos articular a perspectiva do “*Alfaletrar*”, da autora, que define este conceito como a síntese entre aprendizagem do sistema de representação (alfabetização) com as capacidades de uso social da escrita (letramento), buscando superar a prática mecanicista, frequentemente criticada por Freire (2005) como uma ação descontextualizada que inibe a autonomia e a capacidade reflexiva do aluno. Complementarmente, utilizamos ferramentas e



abordagens lúdicas que, segundo Vygotsky (2007), são mecanismos potentes para avanços na aprendizagem dos estudantes, enquanto os referenciais de Montessori (1965) e Silva (2018) contribuíram para o desenvolvimento do nosso trabalho de elaboração e aplicação de estratégias respeitando a autonomia e o ritmo individual do aluno, além do uso do material concreto como um facilitador da aprendizagem.

Os resultados da nossa experiência com as intervenções pedagógicas demonstraram que a implementação de estratégias baseadas na ludicidade, incluindo as rodas de leitura compartilhada e os jogos direcionados, gerou um aumento expressivo no engajamento dos alunos. Conclui-se que práticas pedagógicas que valorizam o brincar, o afeto e o respeito às individualidades promovem uma alfabetização mais significativa e humanizada, sendo esta experiência fundamental para a formação docente.

2 METODOLOGIA: UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO, OS SUJEITOS E AS PRÁTICAS LÚDICAS DA APRENDIZAGEM

Desenvolvemos o seguinte relato de experiência, de essência qualitativa, a partir da nossa observação participante, registros escritos no Diário de Bordo e em conjunto com a práxis educativa. As visitas à escola-campo iniciaram-se em fevereiro de 2025, acompanhando o início do ano letivo escolar, quando tivemos a oportunidade de acompanhar uma turma de terceiro ano que possuía, como característica, o modelo de integração inversa (estratégia de matrícula da SEEDF), que agrupa intencionalmente alunos com necessidades educacionais específicas (ANEE) e alunos da classe regular, buscando promover um espaço inclusivo.

Durante o primeiro e o segundo bimestres, pudemos observar a atuação da professora regente, criando vínculos com os alunos e registrando nossas reflexões e ideias no Diário de Bordo, conforme descrito por Silva (2025) sobre a experiência com a turma:

“Os alunos foram extremamente receptivos, mostrando-se animados com a nossa presença. A sala estava bastante agitada, e percebi que tudo ao redor se transformava em entretenimento para eles.” (SILVA, Evelyn. *Diário de Bordo*, 03 abr. 2025).

Ao longo das vivências, tivemos a oportunidade de dialogar com a supervisora em diversos momentos, como nas reuniões quinzenais, por exemplo. Ela nos apresentou diversos documentos e materiais pedagógicos orientadores da escola, explicou as intencionalidades



pedagógicas por trás das práticas em sala e também nos ajudou a compreender e visualizar de forma mais clara os diferentes níveis de aprendizagem entre os alunos e suas respectivas particularidades.

Com isso, à luz das orientações da supervisora, nossa avaliação inicial da turma foi fundamentada na “*Teoria da Psicogênese da Escrita*” de Ferreiro e Teberosky (1999), que evidenciou um grupo de alunos bastante heterogêneo. Considerando os estágios propostos pelas autoras, observamos a presença de estudantes em diferentes momentos do processo de apropriação do sistema de escrita, desde o nível pré-silábico (no qual ainda não há relação entre fala e escrita), passando pelos níveis silábico e silábico-alfabético (caracterizados pelo início da relação fonema-grafema, ora por sílaba, ora por fonema), até o nível alfabético, em que essa correspondência se consolida.

A turma possuía, em sua composição, um total de 15 estudantes, sendo dois com TEA e uma com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Um destes alunos, também com Síndrome de Down, encontrava-se no nível pré-silábico e recebia mediação individualizada intensiva, enquanto o segundo aluno com TEA encontrava-se no nível alfabético e participava das atividades coletivas, apresentando dificuldades pontuais de interação social e foco, sendo este incluído nos grupos de intervenção lúdica; entretanto, ele enfrentava dificuldades em concluir tarefas, muitas vezes perdendo o interesse ou se cansando rapidamente das atividades. Por fim, a aluna com TDAH situava-se no nível silábico-alfabético e apresentava dificuldades significativas (ver tabela da seção 2.1), exigindo abordagens considerando seus interesses e apoio para a manutenção do foco.

Importa destacar que, embora a Psicogênese não contemple formalmente o nível ortográfico, este foi incluído em nossa análise levando em conta as contribuições de diferentes pesquisadores da área linguística, bem como de Soares (2022), que compreende a ortografia como etapa posterior ao domínio alfabético, onde o aluno compreende as regularidades e irregularidades da língua, bem como as suas normas e convenções.

Portanto, dentre estes 15 estudantes, identificamos um aluno em nível pré-silábico, uma em nível silábico-alfabético, oito em nível alfabético (com três destes em processo de consolidação para o nível ortográfico) e cinco em nível ortográfico.

Utilizamos a tabela abaixo para representar visualmente a distribuição de alunos, evidenciando os principais desafios, além da diversidade de hipóteses de escrita presentes na turma (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; SOARES, 2022).



Tabela: Nível de escrita dos alunos e desafios observados

Nível de escrita	Quantidade de alunos	Principais desafios encontrados
Pré-silábico (ANEE)	1	Necessidade de profissional de apoio (Educadora Social Voluntária); não verbal; episódios de desregulação; dificuldade em sustentar a atenção e prejuízos psicomotores.
Silábico-alfabético	1	Dificuldades de concentração e foco; resistência à escrita e leitura; erros na construção de palavras; desvios relacionados à relação fonema-grafema e leitura silábica.
Alfabético	5	Dificuldades de concentração e foco e lacunas específicas no conhecimento de estruturas textuais e interpretação de texto (como trocas ou ausência de pontuação).
Alfabético (Consolidação ortográfica)	3	Necessidade de consolidação ortográfica; dificuldades de concentração e foco e lacunas específicas no conhecimento de estruturas textuais e interpretação de texto.
Ortográfico	5	Dificuldades de concentração; comportamento hiperativo; necessidade de aprimoramento na interpretação de textos e construção de ideias, sendo capaz de expressá-las e desvios de disciplina, observado em apenas alguns alunos.

2.1 Entre as leituras e os jogos: práticas para o avanço da alfabetização

Uma das práticas da professora regente, prevista no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, era a rodinha diária de leitura compartilhada, caracterizada como um momento para despertar o interesse e gosto pela leitura, além de estar intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita dos estudantes. A professora utilizava a leitura compartilhada de duas formas principais: ora atrelava a atividade aos conteúdos que seriam trabalhados, ora a conduzia como uma leitura-deleite, focada nos gêneros estudados no bimestre.

Durante as abordagens, ela sempre ressaltava as marcações do gênero com o objetivo de contribuir para as estratégias que seriam desenvolvidas posteriormente, como os recontos e a reestruturação de textos. Além disso, a professora costumava propor “que cada aluno lesse um parágrafo em voz alta” (RIBEIRO, David. *Diário de Bordo*, 08 jul. 2025), usada como uma técnica que tinha por objetivo desenvolver a fluidez na comunicação e auxiliar na superação da leitura silábica, identificada em parte da turma. Ao longo do período, foram utilizados textos de diversos gêneros, incluindo clássicos como “*João e o Pé de feijão*”, “*A Bela e a Fera*” e “*A Verdadeira História da Chapeuzinho Vermelho*”, além de textos



informativos e notícias. Outra leitura realizada pela professora foi do livro *"Menino do Dinheiro em Cordel"*, em que termos como tostão, bufunfa, mirréis, pataca, foram explorados buscando ampliar o repertório lexical dos alunos.

Frequentemente, a leitura atuava como ponto de partida para atividades de sistematização, onde os alunos, após a leitura, realizavam tarefas tais como: ditados com palavras retiradas da história, como o que foi feito após a leitura de *"João e o Pé de Feijão"*; atividades de interpretação de texto; tarefas estruturais, como enumerar os parágrafos e atividades de análise linguística, com a identificação de palavras, como localizar a letra x em um texto, por exemplo.

Enquanto com a leitura compartilhada, o objetivo era promover o contato direto e prazeroso com o texto escrito, estimulando a oralidade, a fluência e a compreensão leitora dos alunos, as intervenções com os jogos, por sua vez, surgiram como uma alternativa prática e dinâmica para reforçar esses mesmos processos de forma lúdica. Assim, buscamos equilibrar momentos de leitura mediada com atividades de jogo, unindo o envolvimento emocional à aprendizagem ativa. Os jogos e as brincadeiras atuam dentro do processo educativo, especialmente nos Anos Iniciais, enquanto ferramentas facilitadoras da aprendizagem, e considerando a persistência das dificuldades de leitura e escrita em parte da turma, planejamos e iniciamos, a partir do terceiro bimestre, nossas intervenções com jogos, buscando atender à heterogeneidade da turma e tentando garantir maior envolvimento dos alunos.

É importante ressaltar que, dos 15 alunos, 14 participaram destas dinâmicas em grupo. O aluno em nível pré-silábico não foi incluído nestes jogos específicos, visto que o seu Plano Educacional Individualizado (PEI) estava focado em objetivos distintos e adequados a suas necessidades educacionais, como a estimulação da oralidade e o desenvolvimento da coordenação motora fina, e por isso, durante a aplicação dos jogos em grupo, este aluno realizou atividades individualizadas com a educadora social, assegurando a continuidade do seu processo específico de desenvolvimento.

Os três principais jogos utilizados nas intervenções foram os **Jogos de Cartas Estilo "UNO"**, o **Bingo das Sílabas** e o **Jogo da Força**, cada um com intencionalidades pedagógicas específicas, mas todos voltados para o avanço das competências leitoras e escritoras.

A mecânica dos **Jogos de Cartas Estilo "UNO"** se assemelha ao jogo que o inspirou e, atendendo à heterogeneidade da turma, os alunos foram divididos em três grupos, levando em conta suas particularidades e o nível de desenvolvimento de escrita (FERREIRO;



TEBEROSKY, 1999), sendo que cada grupo utilizou um baralho com objetivos e regras específicas.

Além disso, havia cartas especiais para dinamizar o jogo, sendo elas: "inversão" (inverte a ordem de jogo), "bloqueio" (pula a vez do próximo jogador), "+2" (fazia o próximo comprar duas cartas) e a carta "coringa" (permite a troca da cor). Algumas regras pedagógicas adicionais foram atribuídas a estas cartas, nas quais variaram conforme o grupo.

a) Grupo 1: Alunos no nível de escrita alfabético e silábico-alfabético / Baralho: *Uno das Sílabas Simples e Complexas.*

Objetivos pedagógicos definidos → Consolidar a relação fonema grafema, com ênfase nas sílabas complexas (CCV, CVC) e desenvolver a consciência silábica de forma aplicada, permitindo que os alunos reconheçam e manipulem as sílabas mentalmente para formar novas palavras, estimulando a flexibilidade cognitiva.

Mecânicas e regras → Cada jogador recebe 7 cartas (padrão em todos os grupos). Para descartar uma carta (usar a vez), o jogador deve combinar a sua cor com a da carta na mesa ou jogar uma sílaba que combine com a anterior, como "bra" e "dra" ou "vri" e "pri". Ao restar apenas uma carta na mão, é obrigatório anunciar "UNO sílaba!", sob pena de precisar comprar uma carta. As cartas especiais possuíam regras pedagógicas adicionais: a "inversão" fazia o próximo jogador dizer uma palavra que começasse com a sílaba jogada por ele; e a carta "+4" exigia que o jogador penalizado soletrasse uma palavra iniciada com a sílaba da carta anterior.

b) Grupo 2: Alunos do nível alfabético e em processo de consolidação para ortográfico / Baralho: *Uno das Palavras.*

Objetivos pedagógicos definidos → Sistematizar as regularidades e irregularidades ortográficas da língua portuguesa e incentivar a atenção à estrutura interna das palavras por meio da tarefa de classificá-las oralmente.

Mecânicas e regras → Para descartar a carta, o jogador deve combinar a cor ou o tipo de palavra (simples ou complexa). Ao realizar a jogada, o participante deve verbalizar a classificação da palavra como "simples" ou "complexa", sob pena de comprar uma carta. Ao ficar com apenas uma carta, o jogador deve anunciar "UNO palavra!".

c) Grupo 3: Alunos do nível ortográfico / Baralho: *Uno das Frases.*

Objetivos pedagógicos definidos → Consolidar a noção de coesão e coerência textual a nível frasal e desenvolver a compreensão da função sintática de cada termo na oração (sujeito, verbo e complemento).

Mecânicas e regras → A ideia aqui consiste em descartar cartas que deem continuidade a uma frase, construindo uma sentença coerente de forma colaborativa (sujeito + verbo +



complemento). A carta jogada deve ser da mesma cor ou tipo de palavra (S/V/C) e também, caso consiga formar ou continuar uma frase. Ao ficar com apenas uma carta, era necessário anunciar “UNO frase!”. A carta “coringa” tinha uma função especial, em que, além de escolher a cor, permitia ao jogador determinar o tipo da próxima palavra a ser jogada (S/V/C).

Aplicamos o **Bingo das Sílabas** visando ao desenvolvimento de competências fonológicas essenciais, particularmente a identificação e a discriminação de sílabas complexas, além da ampliação do vocabulário dos alunos. A atividade foi realizada coletivamente pela turma, em que cada aluno recebeu uma cartela contendo nove sílabas variadas, como "vra", "cre", "fri", "bro", "cru". Após nós sortearmos e ditar as sílabas, o aluno, ao identificar e marcar a sílaba em sua cartela, levantava a mão. Caso a sílaba estivesse correta, para validar a marcação, o aluno também precisava dizer uma palavra que começasse ou que contivesse a sílaba sorteada. Para ganhar, era preciso preencher toda a cartela e dizer “Bingo!”.

Por fim, escolhemos utilizar o **Jogo da Forca** como um recurso para reforçar o aprendizado dos alunos sobre ortografia e a relação entre fonemas e grafemas. O que nos motivou para a escolha dele foi o grande interesse e entusiasmo que os próprios alunos demonstravam pelo jogo, além da sua praticidade, demandando poucos recursos para realizá-lo. Ao contrário de uma atividade planejada, o jogo não foi integrado a uma sequência didática fixa, em vez disso, utilizamos ele de forma flexível em diversos momentos livres, como quando os alunos terminavam uma tarefa mais cedo ou em pequenas pausas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E O USO DE ESTRATÉGIAS LÚDICAS

A partir das nossas mediações junto aos alunos, o desafio mais proeminente constatado foi uma resistência geral em realizar atividades complexas, manifestada como uma "preguiça de pensar". Observamos que "muitos alunos tendem a desenvolver uma postura dependente" e que “essa busca por respostas prontas pode indicar uma tendência de evitar atividades que exijam mais esforço cognitivo” (RIBEIRO, David. *Diário de Bordo*, 30 abr. 2025).

Diante desse cenário de apatia e dependência, em vez de reforçar essa postura fornecendo respostas prontas, optamos por abordagens que colocassem o aluno como agente da sua própria aprendizagem. Fundamentamo-nos em Montessori (1965), que adverte sobre os perigos de "servir" a criança, um ato que, embora bem-intencionado, sufoca a sua espontaneidade e limita o seu potencial criativo. Assim, a nossa intervenção focou-se em



estimular o raciocínio, a reflexão e a autonomia dos alunos e, sobretudo, valorizando as particularidades de cada aluno enquanto indivíduo singular.

Essa abordagem foi crucial no acompanhamento individualizado do estudante pré-silábico (ANEE), com perfil predominantemente não verbal e prejuízos motores, de forma que a nossa metodologia com ele foi sensorial e baseada em materiais concretos, alinhando Montessori (1965) à perspectiva de Silva (2018) sobre a eficácia destes materiais para alunos autistas. Segundo a autora, “o uso de materiais didáticos manipuláveis (MDM) pode contribuir para o trabalho com alunos autistas, pois pode aguçar sua curiosidade, favorecer a comunicação de ideias, a interação com o professor e colegas de classe, entre outros.” (SILVA, 2018, p.04). Na prática, traduzimos isto em técnicas como a percepção tátil da fala, onde o estudante sentia a vibração da voz no pescoço para explorar as vogais, e no uso de palitos para trabalhar a contagem e a coordenação motora fina.

Entre o restante da turma, a valorização do aprendizado concreto também se fez presente em diversos momentos, especialmente nas atividades ligadas às leituras. Nelas, pudemos observar uma técnica interessante utilizada pela professora para ajudar os estudantes a diferenciar o "r" e o "rr": “ela abordou a dificuldade pedindo que os alunos colocassem a mão no pescoço para sentir a diferença na pronúncia entre o ‘r’ simples e o ‘rr’. Foi algo simples e funcionou.” (RIBEIRO, David. *Diário de Bordo*, 30 abr. 2025). O método empregado pela professora mostrou-se essencial para a compreensão dos alunos, e buscamos incorporá-lo às nossas próprias práticas. Cada vivência com a supervisora era permeada por esses pequenos aprendizados, que nos permitiam observar, refletir e exercitar o “fazer docente” de forma cada vez mais consciente.

Além disso, as intervenções possuíam também um papel fundamental na avaliação diagnóstica contínua, em que atividades como o ditado após a leitura de "*João e o Pé de Feijão*" permitiram-nos identificar erros ortográficos recorrentes (como "RRojão" ou "indigestão"), servindo como uma avaliação informal que direcionou nossas intervenções seguintes. Embora usado de forma flexível em momentos livres, o *Jogo da Força* foi uma ferramenta estratégica, onde o seu grande trunfo foi o alto engajamento que despertava nos alunos; mais do que um passatempo, ele funcionou como um potente mecanismo de avaliação informal e reforço ortográfico, permitindo-nos observar, em tempo real e num contexto de baixo estresse, como os alunos construíam hipóteses sobre fonemas e grafemas, revelando as mesmas dificuldades do ditado, como o uso de "m" vs "n" ou "s" vs "ç" de forma espontânea.

Contudo, foi a introdução dos jogos planejados que gerou a mudança mais expressiva na atitude da turma, transformando a apatia inicial em entusiasmo, sendo a organização dos jogos



por níveis de escrita uma estratégia fundamental. No G-1 (silábico-alfabético), embora com dificuldades iniciais nas regras, a necessidade de combinar sílabas no jogo trabalhou a consciência fonológica de forma prática: os alunos não pensavam em "aprender a juntar sílabas", mas em "jogar e ganhar". Já com o G-2 (alfabético), a dinâmica gerou pequenos conflitos produtivos sobre a classificação das palavras, exigindo que os alunos justificassem as suas escolhas e desenvolvessem habilidades sociais e de reflexão sobre a língua.

O resultado mais admirável, entretanto, ocorreu no G-3 (ortográfico), em que, por iniciativa própria, os alunos mudaram a dinâmica competitiva para colaborativa, jogando com as cartas viradas para cima para "construir sentido juntos". Não vimos essa atitude como um desvio, mas como a evidência da consolidação do nível ortográfico, demonstrando uma apropriação da atividade que superou a simples mecânica, como defendido por Soares (2022). Até mesmo os desafios, como a complexidade inicial das regras dos UNOs ou a agitação durante o Bingo das Sílabas, foram pedagogicamente ricos. O Bingo, por exemplo, embora ruidoso, funcionou como uma ferramenta avaliativa eficaz, permitindo-nos identificar com clareza dificuldades fonológicas específicas, como a troca entre "bri" e "pri".

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa experiência desenvolvida durante a participação no PIBID evidenciou que a integração entre alfabetização, letramento e ludicidade potencializa o processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e participativo. As práticas realizadas demonstraram que o brincar, quando planejado com intencionalidade pedagógica, favorece o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas, ao mesmo tempo em que estimula a autonomia, a socialização e o engajamento dos estudantes.

Com base nessa vivência, compreendemos que a ludicidade ultrapassa o caráter recreativo e se consolida como uma metodologia capaz de articular teoria e prática, contribuindo para a formação integral da criança. Além disso, a experiência reforçou a importância da reflexão sobre a prática docente, destacando o papel do professor como mediador sensível e criativo, capaz de transformar o espaço escolar em um ambiente de aprendizagem significativa e humanizadora.

Ressaltamos que o PIBID se mostrou muito mais do que uma política pública de incentivo à formação de professores, promovendo experiências que nos fizeram enxergar o que realmente significa estar em sala de aula; aprendemos que o professor não se forma apenas nos livros ou nas teorias, mas no contato diário com os alunos, nos desafios e nas pequenas conquistas que acontecem entre um erro ortográfico e um sorriso de entendimento.



O convívio direto com a realidade escolar ampliou nossa percepção sobre a função social do educador e sobre o compromisso ético e afetivo que envolve o ato de ensinar e, acima de tudo, nos fez entender que a docência é feita de sensibilidade, paciência e criatividade, e que cada intervenção, por menor que pareça, pode transformar não só o aprendizado do aluno, mas também a visão de mundo de quem está ensinando.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Universidade do Distrito Federal Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF) pela oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que nos permitiu vivenciar de forma prática os processos de alfabetização e letramento mediados pela ludicidade. Estendemos nossos agradecimentos à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, à Escola Classe 11 de Sobradinho e à professora supervisora Maria Letícia pela acolhida, parceria e orientação durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Reconhecemos, ainda, a contribuição dos colegas pibidianos e dos alunos do 3º ano C, cuja participação ativa e entusiasmo tornaram possível a construção desta experiência, reafirmando o valor do brincar como caminho para uma aprendizagem significativa e humanizadora.

REFERÊNCIAS

- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. ***Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais***. Brasília, 2014.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. ***Psicogênese da língua escrita***. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do oprimido***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- MONTESSORI, Maria. ***Pedagogia científica: a descoberta da criança***. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- OLIVEIRA, Sandra; HENN FABRIS, Elí. ***Práticas de iniciação à docência: o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores***. Revista Diálogo Educacional, vol. 17, núm. 52, outubro-diciembre, 2017, pp. 639-660. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.
- RIBEIRO, David Emanuel de Sousa. ***Diário de Bordo***. Sobradinho-DF, 2025. [S.l.: s.n.]
- SILVA, Evelyn de Oliveira. ***Diário de Bordo***. Sobradinho-DF, 2025. [S.l.: s.n.].
- SILVA, Judcely Nytyeska De Macedo Oliveira et al.. ***Materiais manipuláveis e imagens: possibilidades para o ensino de matemática com autistas***. Anais V CONEDU... Campina



Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em:

<<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47825>>.

SOARES, Magda. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

