



Universidade  
Estadual da  
Paraíba



PROFLETRAS

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS**

**O LÚDICO E AS MULTISSEMIOSES: ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA NA  
PERSPECTIVA DE ALFABETIZAR LETRANDO NO 2º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**RAQUEL PAULA DA SILVA**

**GUARABIRA/PB**

**Março/2023**

**RAQUEL PAULA DA SILVA**

**O LÚDICO E AS MULTISSEMIOSES: ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA NA  
PERSPECTIVA DE ALFABETIZAR LETRANDO NO 2º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – para obtenção do Título de Mestre em Letras no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UEPB.

**Orientador(a):** Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins

**GUARABIRA/PB**

**Março/2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586l Silva, Raquel Paula da.

O lúdico e as multissemoses [manuscrito] : ensino de leitura e de escrita na perspectiva de alfabetizar letrando no 2º ano do ensino fundamental / Raquel Paula da Silva. - 2023.  
151 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins, Coordenação do Curso de Letras - CH. "

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Lúdico. 4. Multissemoses. 5. Ensino. I. Título

21. ed. CDD 370

**RAQUEL PAULA DA SILVA**

**O LÚDICO E AS MULTISSEMIOSES: ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA NA  
PERSPECTIVA DE ALFABETIZAR LETRANDO NO 2º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – para obtenção do Título de Mestre em Letras no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UEPB.

Aprovada em: 30 de março de 2023

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Profa. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias (Examinadora)  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dedico esta dissertação, primeiramente, à Deus por guiar meus pensamentos, pois sua presença é essencial em minha vida, e sem sua proteção e sua benção nada seria possível. À minha avó Maria (in memoriam), pilar da minha formação como ser humano. Ao meu esposo e as minhas filhas pela compreensão, dedicação, companheirismo e amizade. E à professora Iara pela ajuda e confiança depositadas em mim. Com muita gratidão, DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à Deus por ter me guiado em todos os momentos da minha vida, me concedendo sabedoria e discernimento para enfrentar as dificuldades da vida, sobretudo as dificuldades adivinhas da produção desta dissertação;

A minha orientadora Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins pelos momentos de suporte, dedicação e orientação. Serei eternamente grata a você, professora Iara, pois sua ajuda e paciência me proporcionaram momentos de aprendizagem ímpar;

Ao meu esposo Genilson, que sempre com muita paciência e apoio, nos momentos de desespero, me deu forças para continuar. Seu amor, paciência e dedicação comigo foram a mola propulsora que me encorajava todos os dias a seguir em frente;

As minhas filhas, Thalyta e Thayná, pela compreensão em minha ausência, em determinadas situações cotidianas. Sei que em alguns momentos fui muito ausente, mas com maturidade vocês souberam entender a situação, dando-me apoio e incentivo, sempre.

A minha mãe e meu pai pelo apoio e incentivo;

Aos colegas de sala pelos momentos de incentivo e de amizade, pois sempre compartilhamos as dificuldades, buscando apoiar uns aos outros.

Aos professores do PROFLETRAS – UEPB, os quais contribuíram de maneira significativa na minha formação acadêmica. Vocês são excelentes profissionais, comprometidos, verdadeiramente, com a educação superior.

A todos aqui mencionados meu muito obrigada.

Esperai com paciência no SENHOR, e ele se inclinou para mim, e ouviu o meu clamor.

Salmo 40:1

## RESUMO

Muito nos angustia a difícil realidade da educação em nosso país, sobretudo nesses 2 (dois) últimos anos com a disseminação da pandemia do COVID-19. No entanto, apesar de percebermos que a negligência com a educação se intensificou com a pandemia, reconhecemos que essa é uma problemática antiga, principalmente no tocante ao processo de alfabetização. Desse modo, o nosso objetivo é analisar como os jogos educativos embasados na ludicidade e nas multissemioses podem contribuir com o processo de alfabetização em contexto de letramento. Nesse sentido, buscaremos estimular o processo de leitura e de escrita, no 2º ano do Ensino Fundamental, por meio do lúdico e de suas multissemioses. Além disso, iremos abordar cada processo – Leitura e escrita, Alfabetização e letramento, Multissemioses e Ludicidade - mostrando seus conceitos, características e particularidades. Para construção deste trabalho foi utilizada uma metodologia de natureza descritiva e propositiva, empregando um procedimento de pesquisa bibliográfica, e uma abordagem de cunho qualitativa. Para tanto, nossa fundamentação teórica baseia-se nas perspectivas de alguns estudiosos, a exemplo: Almeida (2013/2014), Andrade e Silva (2015), Cunha (2013), Diniz (2018), França (2016), Kleiman (2005), Morais (2012), Rojo (2010), Leite e Colello (2010), Lopes (2015), Morais (2012), Mineiro e D`Ávila (2019), Nöth (2013), Pignatari (2004), Soares (2021), entre outros. Acrescenta-se ainda, as contribuições dos documentos oficiais: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Logo, considerando os estudos que fizemos sobre os processos de leitura e de escrita dos alunos inseridos no 2º ano do Ensino Fundamental, entendemos que as multissemioses que aparecem nos jogos pedagógicos podem proporcionar um melhor desenvolvimento dessas habilidades nos educandos. Constatamos, a partir das discussões teóricas e metodológicas, que os jogos pedagógicos atrelados às multissemioses são ferramentas didático-pedagógicas que contribuem positivamente para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Lúdico. Multissemiose. Ensino.

## ABSTRACT

We are distressed by the difficult reality of education in our country, especially in these last 2(two) years with the spread of the covid-19 pandemic. However, despite realizing that neglect of education has intensified with the pandemic, we recognize that this is na old problem, especially with regard to the alphabetization process. Analyze how educational games based on ludicity and multi semiosis can contribute to the alphabetization process in a literacy context. In that regard, we will seek to stimulate the reading and writing process, in the 2nd year of Elementary School, through ludic and its multi semiosis. Furthermore, we will address each process – Reading and Writing, Alphabetization and Literacy, Multi semiosis and Ludicity – showing is concepts, characteristics and particularities. For the construction of this work, a methodology of a descriptive and propositional nature was used, employing a bibliographic research procedure, and a qualitative approach. Therefore, our theoretical foundation is based on the perspectives os some scholars, for example: Almeida (2013/ 2014), Andrade and Silva (2015), Cunha (2013), Diniz (2018), França (2016), Kleiman (2005), Morais (2012), Rojo (2010), Leite and Colello (2010), Lopes (2015), Morais (2012), Mineiro and D’Ávila (2019), Nöth (2013), Pignatari (2004), Soares (2021), among others. Therefore, the contributions of official documents: Child and Adolescent Statute (ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), Law Guidelines and Bases of National Curriculum (LDB – Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional, 1996), National Curriculum Parameters (PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), Common National Curriculum Bases (BNCC – Base Nacional Comum Curricular, 2017), as well as the Linguistics Dictionaries (2006) and the Minidictionary of the Portuguese Language by Evanildo Bechara (2009). Before long, considering the studies we carried out on the reading and writing process of students enrolled in the 2nd year of Elementary School, we understand that the multi semiosis that appear in pedagogical games can provide a better development of children’s language skills. We found, from the theoretical and methodological discussions, that pedagogical games linked to multi semiosis are didactic-pedagogical tools that contribute positively to the acquisition of reading and writing skills by students in the 2nd year os Elementary School.

**Keywords:** Alphabetization. Literacy. Ludic. Multi Semiosis. Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escrita pré-silábica.....	27
Figura 2 - Escrita silábica .....	29
Figura 3 - Escrita silábico-alfabética .....	32
Figura 4 - Escrita Alfabética.....	34
Figura 5 - Escrita que se aproxima com a escrita ortográfica .....	35
Figura 6 - Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil .....	43
Figura 7 - IDEB Nacional: Resultados e Metas .....	105
Figura 8 - IDEB da Escola: Resultados e Metas .....	105
Figura 9 - Alfabeto móvel .....	108
Figura 10 - Texto Um bicho diferente .....	109
Figura 11 - Bingo de palavras.....	110
Figura 12 - Texto O Pato .....	111
Figura 13 - Roleta das sílabas.....	112
Figura 14 - Texto A magia do alfabeto.....	114
Figura 15 - Dominó da leitura .....	115
Figura 16 - Texto Cadê o Toucinho que estava aqui? .....	116
Figura 17 - Cartela de rimas .....	117
Figura 18 - Texto A casa e seu dono .....	118
Figura 19 - Cartela do jogo: Qual palavra está dentro? .....	119
Figura 20 - Texto A barata diz que tem.....	121
Figura 21 - Cineminha da leitura.....	122

## **LISTA DE SIGLAS**

**ABC** – Alfabetização Baseada na Ciência

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CEEL** – Centro de Estudos em Educação em Linguagem

**CF** – Constituição Federal

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**EJA** – Educação para Jovens e Adultos

**GNL** – Grupo de Nova Londres

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** – Ministério da Educação

**PNAIC** – Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PROFLETRAS** – Programa de Mestrado Profissional em Letras

**SEA** – Sistema de Escrita Alfabética

**UEPB** – Universidade Estadual da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 LEITURA E ESCRITA.....</b>	<b>17</b>
2.1 Aquisição das habilidades de leitura e de escrita.....	19
2.1.1 A importância da leitura na sociedade .....	22
2.1.2 Psicogênese da escrita: da fase dos rabiscos às letras.....	25
2.2 Da fala à escrita: Consciência fonológica e Consciência fonêmica como facetas para a alfabetização .....	36
2.3 Dificuldades de aquisição das habilidades de leitura e de escrita.....	39
<b>3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....</b>	<b>43</b>
3.1 Alfabetização e os documentos oficiais: em busca de uma nova perspectiva .....	46
3.1.1 Alfabetização e o sistema de escrita alfabética.....	49
3.1.2 Desenvolvimento e aprendizagem: aportes teóricos para a alfabetização .....	52
3.2 Letramento .....	55
3.3 Alfabetizar e letrar concomitantemente .....	61
<b>4 MULTISSEMIOSES E MULTILETRAMENTOS: diversos modos de significar .....</b>	<b>68</b>
4.1 A semiótica: os diversos modos de significar.....	74
4.1.1 Da semiótica à multissemiótica: alguns esclarecimentos teóricos que elucidam e distinguem os respectivos conceitos .....	77
4.1.2 O papel da imagem no processo de ensino-aprendizagem .....	80
4.2 O Lúdico: algumas considerações .....	82
4.2.1 Lúdico: Os jogos e suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.....	88
4.2.2 A perspectiva do lúdico e das multissemieses visuais para aquisição das habilidades de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental.....	92
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>100</b>
5.1 Caracterização da Pesquisa .....	100
5.2 Contexto da pesquisa .....	102
5.3 Lúdico e multissemieses: uma perspectiva para alfabetizar letrando .....	106
5.4 Descrição dos jogos e da atividade lúdica .....	107
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS: .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>134</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Percebemos que o ensino de Língua Portuguesa, na maioria das vezes, está diretamente vinculado ao ensino dos tradicionais conteúdos gramaticais. Todavia, esses conteúdos não são ensinados de maneira a favorecer a aprendizagem dos alunos, pois levam em consideração o acúmulo de informações e de nomenclaturas em detrimento a uma reflexão sobre os recursos linguísticos necessários para comunicação verbal.

Do mesmo modo, o processo de alfabetização em muitas escolas encontra-se arraigado, em grande parte, às práticas tradicionalistas, uma vez que as aulas se centralizam, apenas, na transmissão de informações conteudistas por parte do professor, e o aluno por sua vez, torna-se unicamente um receptor dessas informações.

Se tomarmos como base as metodologias tradicionais de alfabetização vamos limitar as habilidades de leitura e de escrita à normas a serem seguidas, ou apenas um livro ou compêndio no qual essas normas se enraízam. Isso nos leva a refletir a ineficácia do processo de ensino voltado exclusivamente para as metodologias arcaicas de alfabetização, as quais eram voltadas para repetições dos sons das letras e das sílabas. Contudo, notamos que esse cenário demonstra uma clara desatualização do profissional da educação, acarretando um sério problema no processo ensino-aprendizagem, estando sempre um passo atrás da atualidade.

Observamos, pois, que a realidade da escola pública, no âmbito nacional, não difere muito da realidade do município no qual trabalho, uma vez que grande parte dos estudantes são promovidos para a 2ª fase do Ensino Fundamental sem serem alfabetizados, e a maioria dos que conseguem ser alfabetizados, não realizam uma leitura com proficiência, ou seja, apenas decodificam e codificam o código linguístico sem demonstrar, na maioria das vezes, qualquer habilidade na interpretação, na compreensão e na produção de textos escritos.

Com base nisso, o processo de leitura e de escrita deve ultrapassar essas lacunas, tendo em vista que o mais importante, além de decodificar/codificar os signos linguísticos, é compreender o(s) sentido(s) dentro de um contexto em que tais signos devem ser aplicados.

Outro aspecto observado é que, na educação infantil, os conceitos de ensino e de aprendizagem encontram-se embasados na ludicidade, com jogos e brincadeiras direcionados para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e afetivas da criança, o que é extremamente válido e produtivo. Embora a proposta de utilização do lúdico não seja recente, notamos que a aplicação de jogos pedagógicos/educativos se restringe, quase que exclusivamente, à educação infantil. Desse modo, nos angustia que as crianças inseridas no 2º ano do Ensino Fundamental, que ainda têm sua essência bastante atrelada ao brincar, sejam

privadas de desenvolver suas possibilidades de compreensão, de interpretação e de criação escrita de forma divertida e prazerosa.

Tentando oportunizar, ao educando, uma experiência educativa que seja divertida e dinâmica, enquanto professor (a) alfabetizador (a), devemos recorrer aos jogos e às brincadeiras lúdicas que são fomentadas pelas multissemioses, pois acreditamos que dessa forma estaremos minimizando o impacto que as práticas arcaicas trazem ao aluno que ingressa nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Desse modo, percebemos que a utilização dos jogos e das brincadeiras lúdicas, com os educandos do 2º ano do Ensino Fundamental, proporcionam um retorno positivo quanto à compreensão do aspecto fonológico da língua e do sistema de escrita, bem como em relação à interpretação e à produção de textos.

Acrescentamos ainda, que as multissemioses presentes nos jogos e nas brincadeiras conferem ao aprendiz modos diferenciados de entender as habilidades de leitura e de escrita, pelo fato de carregarem diversos elementos portadores de sentido. Com efeito, a utilização dos recursos multissemióticos visuais presentes nos jogos e nas atividades lúdicas ultrapassam os limites do verbal para atingirem novos efeitos/sentidos de compreensão da língua, de comunicação e de interação social, pois só a utilização do texto verbal não é suficiente para que haja essa produção de efeito/sentido.

Assim, entendemos que os alunos que estão em processo de alfabetização também têm em sua gênese uma predisposição ao brincar, ao imaginário e à fantasia, pois ainda são crianças que estão em fase de desenvolvimento e de amadurecimento psicológico, cognitivo e motor. Nesse sentido, justificamos a necessidade de incorporar a ludicidade e suas multissemioses no processo de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, é importante uma revitalização no processo de alfabetização, no tocante à leitura e à escrita, cuja base deve ser fundamentada na perspectiva de alfabetizar letrando, com a finalidade de assegurar o desenvolvimento das competências linguísticas do educando, para que possa se comunicar e interagir em qualquer situação social, nas quais as habilidades de leitura e de escrita sejam necessárias.

A perspectiva que defendemos é a utilização de práticas lúdicas ancoradas às multissemioses visuais como subsídio para garantir maior eficácia ao processo de alfabetização, pois além de proporcionarem uma aprendizagem significativa, fornecem, também, momentos de descontração e de interação social entre os educandos. Defendemos, assim, a aquisição das habilidades de leitura e de escrita direcionada para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e capazes de atuar na sociedade à qual pertencem.

O interesse por essa temática, portanto, foi motivado pela nossa experiência de pouco mais de 8 anos na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Orlando Soares de Oliveira, no município de Sapé - PB, atuando como professora do 2º ano do Ensino Fundamental. Vivemos momentos angustiantes quando ingressamos num universo no qual sentíamos insegurança e incapacidade, pois não nos considerávamos habilitadas a mediar aulas para esse público. Assim, pensando em metodologias que pudessem atender as especificidades daqueles educandos, recorremos às aulas que havíamos tido na Escola Normal, e com isso começamos a trabalhar com as práticas lúdicas. Posteriormente, incorporamos os conhecimentos adquiridos na graduação em Letras e introduzimos as multissemioses visuais às atividades lúdicas que já desenvolvíamos. Ademais, a partir das experiências adquiridas com as aulas do Profletras, pudemos aprimorar nossas metodologias, conduzindo, assim, uma melhoria na aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos nossos educandos.

A partir dessa perspectiva apresentamos uma proposta metodológica voltada para a prática de leitura e de escrita, no 2º ano do Ensino Fundamental, que seja fomentada pelas atividades lúdicas que envolvem a imaginação e a criatividade, correlacionadas às multissemioses visuais em prol de um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e satisfatório.

Logo, traçamos como objetivo geral analisar como os jogos educativos embasados na ludicidade e nas multissemioses podem contribuir com o processo de alfabetização em contexto de letramento. E como objetivos específicos temos: a) Dialogar com os estudos acerca dos processos de alfabetização, dos letramentos e dos multiletramentos; b) Descrever como a ludicidade e a multissemiose visual contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental; c) Desenvolver uma proposta lúdica para viabilizar a prática de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental; e por fim, d) Elaborar um caderno pedagógico com jogos educativos embasados na ludicidade e nas suas multissemioses visuais.

Como aporte teórico referente às habilidades de leitura e de escrita, bem como para elucidar os questionamentos acerca do processo de alfabetização e letramento, nos beneficiamos da perspectiva de estudiosos como: Alçada (2021), Almeida (2013/2014), Almeida (2017), Batista (2006), Bechara (2009), Cadime (2021), Cagliari (1999), Caldin (2003), Carvalho e Mendonça (2006), Cosson (2015), Costa (2021), Dubois *et al.* (2006), Ferreira e Tiberosky (1999), Kleiman (2005), Leite e Colello (2010), Lopes (2015), Lopes Abreu e Mattos (2010), Morais (2012), Nascimento (2020), Neubauer e Novais (2009), Rojo (2009/2010), Santos e Yamakawa (2017), Santos e Silva (2019), Seabra e Capovilla (2011),

Silva (2015), Silva (2018), Silva (2021), Soares (2010/2020/2021), Solé (2014), Terra (2019), Val (2006) e Vygotsky (1991); além dos documentos oficiais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN (1998) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

No que tange ao capítulo correspondente à multiletramentos, nos amparamos nas contribuições de Almeida (2013), Bechara (2009), Bezerra e Martins (2022), Cunha (2013), Diniz (2018), Dubois *et al.* (2006), Ferraz Júnior (2012/2014), França (2016), Freire (1989), Lopes (2015), Lorenzi e Pádua (2012), Macedo, Petty e Passos (2005), Melo, Oliveira e Valezi (2012), Miguel *et al.* (2012), Mineiro e D'Ávila (2019), Nöth (2013), Pignatari (2004), Reis (2020), Rojo (2012/2019), Rojo e Barbosa (2015), Rojo e Moura (2019), Santclair e Chaves (2019); Santos e Silva (2019), Silva (2015), Silva (2018), Silva (2020), Taille (2018), Vieira (2012), Vieira, Silva e Alencar (2012), além dos documentos oficiais: Estatuto da Criança e do adolescente – ECA (1990), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e do Manual didático: Jogos de alfabetização (2009). Vale destacar que os referidos autores reforçam os debates acerca da multimodalidade, das multissemioses visuais e do lúdico.

Essa pesquisa possui uma natureza descritiva e propositiva, que está alicerçada em material de referencial bibliográfico. Sua abordagem é de cunho qualitativo. É importante ressaltar que, no momento em que a pesquisa foi desenvolvida, não houve a aplicação das propostas de atividades devido à pandemia do COVID-19. Entretanto, em momento oportuno haverá a aplicação de todas as atividades aqui propostas, pois os referidos jogos são estratégias metodológicas que já utilizamos nas nossas aulas como docentes do 2º ano Ensino Fundamental.

Como procedimento metodológico adotamos uma proposta de atividade com alguns jogos lúdicos, com a finalidade de suscitar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita do nosso público-alvo, que são os aprendizes do 2º ano do Ensino Fundamental. Assim, apresentamos 6 (seis) jogos e 1 (uma) atividade lúdica, que contemplam a consciência fonológica, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, as práticas de leitura e de escrita e, sobretudo, o letramento. Destacamos que todos os jogos estão descritos com seus respectivos objetivos e habilidades contempladas pela Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> 1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2017, p.7)

No que se refere ao aspecto organizacional de nossa pesquisa, além dessa seção introdutória, dividimos nosso trabalho em 6 (seis) capítulos, seguida das referências, e por fim o apêndice que trata da elaboração do caderno pedagógico.

No segundo capítulo, apresentamos as concepções de Leitura e de Escrita, no qual abordamos questões relativas à aquisição das habilidades de leitura e de escrita, e a importância da leitura em uma sociedade, exclusivamente, grafocêntrica. Além disso, discutimos sobre a psicogênese da escrita, teoria fundamentada pelas estudiosas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), e por fim, elencamos as dificuldades na aquisição das habilidades de leitura e de escrita.

No terceiro capítulo, realizamos uma reflexão sobre as concepções de alfabetização e de letramento, na qual especificamos alguns pontos referentes aos documentos oficiais que embasam o processo de alfabetização. Ademais, abordamos a questão da relação entre a alfabetização e o surgimento do sistema de escrita alfabética, as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem, postuladas por Vygotsky (1991) e, ainda tratamos sobre a importância da consciência fonológica e fonêmica para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita. Acrescentamos, que ainda expomos a concepção de alfabetizar letrando, com a finalidade de formar leitores e escritores aptos a atuar e a interagir nos mais variados contextos sociais que utilizam as práticas de leitura e de escrita.

O quarto capítulo, dedicamos às concepções de multiletramentos, no qual tratamos dos conceitos e da relevância tanto da semiótica<sup>2</sup> quanto da multissemiótica<sup>3</sup>, e na sequência, abordamos as diferenças e semelhanças entre esses dois ramos da ciência. Também discorreremos sobre os benefícios que a utilização de imagens traz ao processo de aprendizagem, os conceitos e as concepções a respeito do lúdico, as contribuições dos jogos para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Por fim, abordamos a perspectiva do jogo, atrelado às multissemioses, para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita.

No quinto capítulo, tratamos da metodologia empregada na construção deste trabalho, a caracterização da pesquisa, o contexto da pesquisa, bem como expomos os procedimentos metodológicos pretendidos para elaboração do caderno pedagógico que contemplará 6 (seis) jogos e 1 (uma) atividade lúdica.

O sexto capítulo traz as considerações finais, o qual demonstra nossas impressões acerca de tudo que foi abordado ao longo desta pesquisa, de modo a refletir sobre a importância de

---

<sup>2</sup> Conforme Nöth e Santaella (2021, p.10) a semiótica é a ciência dos sistemas e dos processos sógnicos na cultura e na natureza. Ela estuda as formas, os tipos, os sistemas de signos e os efeitos do uso dos signos, sinais, indícios, sintomas ou símbolos. Os processos em que os signos desenvolvem o seu potencial são processos de significação, comunicação e interpretação.

<sup>3</sup>Por sua vez, a multissemiótica se encarrega de estudar a multiplicidade de semioses existentes na linguagem.

trabalhar com atividades lúdicas e multissemióticas para contemplar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos aprendizes do 2º ano do Ensino Fundamental. Por fim, apresentamos as nossas referências, as quais embasaram todo caminho teórico percorrido nesta investigação.

## 2 LEITURA E ESCRITA

A leitura tem um sentido amplo, mas poderíamos sintetizar seu significado afirmando que ela denota construir sentidos sobre aquilo que foi materializado por meio da escrita. Ademais, leitura e escrita são habilidades que se completam e inter-relacionam, pois uma vai exercendo influência sobre a outra.

O dicionário de linguística define que “*Escrita* é uma representação da língua falada por meio de signos gráficos...” (DUBOIS *et al.*, 2006, p. 222). Do mesmo modo, o dicionário de Bechara (2009, p. 362), em uma de suas definições, informa que escrita é uma “Representação, por meio de signos gráficos, da língua falada”. Assim, em outras palavras, a escrita se define como a materialização da língua falada por meio de sinais gráficos, os quais são denominados de signos linguísticos. Acrescenta-se ainda, que a escrita além de registrar a fala, apresenta ideias, conceitos e concepções de mundo dos seus codificadores, ou seja, dos sujeitos que escrevem. É imperativo destacar que essas definições são, na verdade, uma compreensão reducionista de leitura.

Para leitura, Terra (2019, p. 172) define que “é um substantivo abstrato. [...] O substantivo leitura nomeia o ato de ler, ou o resultado da ação de ler [...]”. Por sua vez, o dicionário de Bechara (2009, p.551) conceitua que leitura é um “Ato ou hábito de ler”. Em suma, leitura é a ação de decodificar o signo linguístico, construindo sentido sobre aquilo que foi decodificado/lido.

Santos e Silva (2019, p. 21) enfatizam que,

[...] a leitura surge da experiência sensível com os sinais gráficos, cujo significado é extraído de acordo com a capacidade de captar a estrutura dos signos, isto é, só é possível compreender a linguagem a partir dos seus significantes, que são os signos e símbolos, na construção da representação, o que se configura a comunicação; pois leitura é o processo de decodificação dos signos da língua. [...] (SANTOS; SILVA, 2019, p. 21)

Embora as definições de leitura pareçam simples, pois se apresentam como definições reducionistas, as concepções e os processos de aquisição dessa habilidade vão mais além, pois para que haja, no mínimo, a decodificação do signo linguístico, há um longo caminho que se deve percorrer para que essa habilidade seja consolidada.

Assim, Bencini (2006, p. 31 *apud* SANTOS; SILVA, 2019, p. 107-108) acrescenta que,

Ler todo mundo sabe, está longe de ser uma tarefa fácil. Dá muito mais trabalho do que ver televisão, ouvir música ou pensar na vida. Qualquer leitura exige domínio da língua e nuances além de tempo e concentração, determinação e conhecimento sobre

o tema (ou vontade para aprender e descobrir). Mas ler é o único jeito de se comunicar de igual para igual com o restante da humanidade (BENCINI, 2006, p. 31 *apud* SANTOS; SILVA, 2019, p. 107-108)

Com essa mesma perspectiva encontramos na BNCC (2017) a seguinte afirmação para o processo de leitura: “Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística.” (BNCC, 2017, p. 88)

Assim, percebemos que a leitura envolve procedimentos e habilidades de ordem linguística, mas que além disso, compreende estratégias que devem ultrapassar as barreiras da simples decodificação do código escrito, ou seja, ler não é apenas decifrar, mas compreender o que está sendo lido. Ela, a leitura, também, é uma ferramenta para se consolidar a inserção do sujeito no mundo letrado, além de viabilizar a comunicação entre os seres, bem como a interação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Como dito anteriormente, a leitura é um importante instrumento para interação com diferentes áreas do saber. É por meio dela que o indivíduo amplia seus conhecimentos de mundo, exercita a fantasia e a imaginação, sobretudo, quando se trata de crianças em processo de alfabetização, e além disso desenvolve conhecimentos socioculturais, vejamos:

Quem gosta de ler não duvida de que a leitura confere um poder extraordinário pois, em qualquer momento e em qualquer circunstância, dá acesso à conhecimentos, experiências, reflexões, convicções, sentimentos, desejos ou sonhos de quem, nos mais variados locais da terra e nas mais variadas épocas da história, decidiu usar a escrita para comunicar. (ALÇADA, 2021, p.14)

Em conformidade à citação de Alçada (2021), entendemos que a leitura é uma arma fortalecedora para desenvolver a criatividade, a reflexão, a autonomia, o protagonismo e o dinamismo da criança. Também exercita a memória, a capacidade de concentração e desenvolve as competências linguísticas do aprendiz. Ainda mais, através da leitura a criança amplia seus conhecimentos de mundo, bem como, externaliza seus sentimentos e emoções.

No tocante à escrita, entendemos que é uma habilidade que diz respeito a um ato de significar, de representar ideias, ou seja, é uma atividade que está amplamente relacionada à demonstração do pensamento. De forma mais objetiva, escrever é organizar pensamentos por meio dos signos linguísticos. Acerca disso, Neubauer e Novaes (2009, p. 8105) argumentam que,

Podemos conceituar a escrita como uma forma legítima de autoria do discurso que, além de registrar a fala, apresenta ideias, conceitos e concepções de mundo e de vida

que traduzem as representações que os sujeitos fazem do seu cotidiano. Embora a leitura e a escrita sejam processos diferenciados, estão interligados e ocorrem simultaneamente. (NEUBAUER; NOVAES, 2009, p. 8105)

Assim, quando as habilidades de leitura e de escrita estão consolidadas, evidenciamos que a leitura pode evoluir da compreensão de uma palavra até chegar à compreensão de um texto, do mesmo modo, a escrita pode evoluir desde a construção do próprio nome até a produção de um texto.

Contudo, saber ler e escrever são as duas habilidades mais exigidas na sociedade grafocêntrica atualmente, visto que são essenciais para compreender e ser compreendido no mundo das significações. Com efeito, evidenciamos que saber ler e escrever, exclusivamente, decodificando e codificando o código linguístico é apenas o ato de ser alfabetizado. Por outro lado, saber fazer uso da leitura e da escrita, nos mais variados contextos sociais, é ser um indivíduo letrado. Portanto, nosso foco principal é alfabetizar letrando, ou seja, é orientar o ato de ler e escrever no contexto das práticas sociais, como veremos mais à frente.

Iniciamos este capítulo com as conceituações preliminares sobre leitura e escrita. Adiante, nas próximas seções, discutiremos algumas implicações da leitura e da escrita no âmbito da alfabetização, bem como as dificuldades de aprendizagens decorrentes dessas duas habilidades.

## **2.1 Aquisição das habilidades de leitura e de escrita**

No contexto atual, é imprescindível reconhecer que mesmo antes de frequentar a escola, a maioria das crianças já têm contato diariamente com o código escrito, assim,

[...] muito antes dos alunos lerem a palavra escrita, eles já mantêm uma relação ativa com vários objetos portadores de texto vividos em seu contexto social e comunicativo por meio das diversas vivências em grupo social e familiar. Mesmo antes de falar, a criança já está em contato com o texto falado, escrito e até símbolos. [...]

[...]

[...] é preciso reconhecer que a criança convive, em seu dia a dia, com diversas estratégias de leitura que oportunizam contato com a escrita e automaticamente com a leitura, seja por meio dos programas de TV, da revista, do jornal, do convite de aniversário, das correspondências, do telefone (números), da internet, dos jogos, entre outros. (SANTOS; SILVA, 2019, p. 23)

Além do contato com a leitura que é proporcionado pela difusão social e tecnológica, algumas crianças desfrutam do privilégio de ter acesso às obras de literatura infantil em casa, pois os pais com um melhor poder aquisitivo e maior nível de escolaridade sabem da importância da proximidade das crianças, desde pequenas, com a tecnologia da escrita.

O contrário também acontece, quando algumas crianças têm pouco ou nenhum acesso às obras de literatura infantil em casa. Infelizmente, isso ocorre devido a vários fatores, tais como: baixo poder aquisitivo, falta de instrução cultural de seus pais, que não valorizam a literatura, entre outros.

Contudo, o fato é que a não acessibilidade ao livro não impede que as crianças mantenham contato com o mundo da escrita, pois o código linguístico está exposto em todos os lugares e ambientes da vida social: na farmácia, na padaria, na praça, nas lojas de roupas/brinquedos/sapatos, na televisão, e, principalmente, nos aparelhos tecnológicos.

Assim, entendemos que no momento que começam a frequentar a escola, a maioria das crianças já possuem conhecimentos sobre a leitura e a escrita, mesmo que de forma limitada. Logo, o professor precisa considerar esse aspecto como ponto de partida para a sistematização dos saberes embutidos no ato da leitura e da escrita.

Então, como possuem um conhecimento limitado sobre a leitura e a escrita, inicialmente as crianças representam as escritas pelo que chamamos de garatujas<sup>4</sup>, representações por diferentes desenhos, pois “não sabem, ainda, que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras que falamos” (MORAIS, 2012, p.49). Com o tempo conhecem algumas letras, as que são mais familiares, que fazem parte de sua experiência de mundo. Por conseguinte, utilizam essas letras nas suas representações, de forma aleatória, na tentativa de expressar-se de forma escrita.

Como podemos perceber, a aprendizagem da língua escrita se constitui em um dos principais mecanismos de ampliação das capacidades de comunicação e de expressão que a criança pode desenvolver. E, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24) a criança procura dar significado à linguagem quando

[...] procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipótese, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco a linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe prevê o meio. [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24)

Por essa razão, para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela apresenta graficamente a linguagem. Assim, na aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética - doravante SEA, o aluno deve ser direcionado

---

<sup>4</sup> Conforme Mattos (2011, p. 323) garatuja é um “Desenho feito sem arte: rabisco”. Desse modo, entendemos que garatuja são os desenhos que as crianças fazem na tentativa de representar a escrita.

a fazer reflexões sobre a escrita e sua correspondência grafofonêmica, além de analisar todas as hipóteses possíveis para descobrir o significado do código escrito e realizar a leitura.

A esse respeito, sabemos que as crianças constroem hipóteses sobre como se escreve e como se lê, essas hipóteses são as ideias que as crianças constroem sobre o que e como vai escrever, e sobre o que está ou não grafado em um texto escrito e o que se consegue ler ou não neste texto. Caldin (2003, p. 48) complementa que “Tem-se como assertiva que a criança, ao realizar a leitura de textos literários, não passa apenas os olhos pela página impressa. Busca um sentido nas palavras, aventura-se no desvendamento do enigma do código escrito”.

À medida que a aprendizagem do SEA vai sendo incorporada ao cotidiano das crianças, de forma sistemática e explícita, o educando vai compreendendo que os sons da fala (fonemas) são representados por letras. Sobre isto, Morais (2012), nos esclarece que,

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só o conhecimento e o uso ‘cuidadoso’ dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de ‘tradução do oral em escrito’ (no ato de escrever) e de ‘tradução do escrito em oral’ (no ato de ler) [...] (MORAIS, 2012, p.66)

Certamente, para que a criança já tenha automatismo e agilidade nas habilidades de leitura e de escrita, os processos de decodificação e de codificação já devem estar consolidados pelo aprendiz. A priori, para se obter um bom resultado na aquisição das habilidades de leitura e de escrita, as crianças precisam ter algumas habilidades específicas como: atenção, concentração, memória, percepção, bem desenvolvidas.

Introduzir o aprendiz na tecnologia da escrita pode ser desafiador, tanto para os docentes quanto para os discentes, mas devemos considerar que os desafios vivenciados em qualquer processo educativo devem ser superados, não podendo ser visualizados como uma barreira intransponível. A esse respeito, Santos e Silva (2019, p. 57) nos esclarecem que “Ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é incorporar todos os alunos à cultura do escrito”.

Isso não significa que o desafio seja um empecilho capaz de fragilizar e/ou de aniquilar toda a magnitude que envolve o processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita. Nesse sentido, é imperativo destacar que não existe uma receita pronta para fazer com que o processo de alfabetizar letrando, que é nosso intuito, seja executado com êxito, todavia entendemos que é tarefa do professor alfabetizador encontrar mecanismos eficazes, a fim de desenvolver o melhor método para que a aprendizagem realmente aconteça.

Conforme Silva (2018, p. 36), “A leitura e a escrita são práticas sociais de valiosa importância para o desenvolvimento da cognição humana. Ambas proporcionam o desenvolvimento do intelecto e da imaginação, além de promoverem a aquisição de conhecimento”. Sem dúvidas, as habilidades de leitura e de escrita conferem grandes benefícios ao sujeito, seja no tocante a fatores cognitivos, afetivos e sociais, além disso, promovem melhorias no âmbito econômico, político, social, cultural e ideológico dos cidadãos. Em suma, a aquisição dessas habilidades é fator primordial para inserção da criança na cultura letrada.

Na próxima seção, iremos abordar aspectos relativos à importância da leitura na sociedade. Nossas discussões terão como base os aspectos teóricos de Lopes (2015), Santos e Silva (2019), Silva (2018) e Solé (2014).

### **2.1.1A importância da leitura na sociedade**

Inicialmente, devemos esclarecer que aprender é algo inato aos seres humanos. A capacidade humana se manifesta por um processo contínuo de construção de conhecimento, de novos aprendizados. Isto se dá por meio da interação, das experiências vividas, como também pela troca de informações. A esse respeito, elencamos que o processo de aquisição da leitura está intrínseco aos diversos ambientes, mas sobretudo ao ambiente escolar.

Desse modo, a aquisição da leitura é uma habilidade que tem que ser aprendida, e para isso deve ser ensinada, pois se não houver ensino explícito, as crianças poderão não conseguir desenvolver o sistema de escrita alfabética.

Dito isso, convém lembrar o que nos aponta Solé (2014, p. 71) quando nos mostra que “na época em que aprendem a ler e a escrever, as crianças costumam se mostrar competentes no uso comunicativo da linguagem”. Assim, podemos observar que a aquisição da leitura é uma conquista que confere melhorias tanto nas habilidades linguísticas quanto nas habilidades de comunicação e de interação social.

Devemos, pois, elencar que a habilidade de leitura promove melhoria na escrita, enriquece o vocabulário, melhora a concentração, exercita a mente, desenvolve a criatividade, e sobretudo, proporciona conhecimento. Os referidos argumentos convergem com o que Santos e Silva expõem quando nos mostram que,

Quem nunca leu, ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que se pode sonhar. Quem lê vê mais, sonha mais, decide melhor, governa melhor, escreve melhor. Poucos são os atos que são valorizados e praticados que não possam ser melhorados com mais leitura. (SANTOS; SILVA, 2019, p. 55)

Seguindo essa linha de raciocínio, percebemos que a habilidade da leitura promove melhorias em práticas já consolidadas, ao passo que quando o aprendiz emerge na tecnologia da escrita, vai ampliando sua capacidade de raciocínio, seu modo de ver e de compreender o mundo a seu redor.

Ao considerar os aspectos mencionados, notamos que a leitura possibilita uma viagem no mundo da imaginação, da fantasia, levando-nos a lugares inimagináveis. Essas experiências ultrapassam o mundo da realidade, embora mantenham um diálogo estrito com ao mundo real. Isso nos permite desfrutar de aprendizados e reflexões profundas, que favorecem significativamente o crescimento pessoal do sujeito enquanto ser social.

Além disso, Santos e Silva (2019) não são os únicos a entenderem a leitura como uma habilidade promotora de inúmeros benefícios. Silva (2018, p. 36), também, compartilha do mesmo pensamento quando nos esclarece que,

[...] Muitos são os benefícios que a leitura proporciona: desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da comunicação, bem como o aumento do vocabulário, dos conhecimentos gerais e do senso crítico. Além desses benefícios, com a leitura exercitamos nosso cérebro, o que facilita a interpretação de textos de forma a promover a competência e a habilidade na escrita. Ao ler o indivíduo adquire maior repertório, ampliando e expandindo seus horizontes cognitivos. [...] (SILVA, 2018, p. 36)

O aprendiz, nesse contexto, é um sujeito protagonista da sua aprendizagem, alguém que é capaz em transformar as informações em conhecimento, que age e pensa sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos.

É notório que o incentivo à leitura diariamente permite estabelecer uma maior proximidade com as palavras que são lidas, pois quanto maior for o contato do aprendiz com determinadas palavras, maior facilidade ele terá para lembrar de como escrevê-la. Logo, um maior contato com a leitura também proporciona melhor desempenho da habilidade da escrita.

Nesse sentido, entendemos quão importante é inserir o aprendiz desde cedo na leitura, para que se torne um usuário efetivo do sistema de escrita alfabética e, conseqüentemente, alguém que cultive e exerça as práticas letradas da sociedade a qual participa.

Por tudo apresentado, fica-nos uma pergunta: Como desenvolver, no aprendiz, a aquisição da habilidade de leitura?

Na verdade, a principal estratégia para que a criança inicie seu percurso na aquisição da leitura é garantir seu contato com todo tipo de material que possa conter letras, palavras, frases e textos, como: textos variados, livros infantis, revistas, painéis, rótulos de embalagens, jogos,

letras móveis, enfim, quanto mais acesso às letras a criança tiver, mais facilmente se apropriará da habilidade da leitura.

Assim, torna-se imprescindível ler para as crianças, bem como utilizar estratégias que promovam as habilidades de leitura e de escrita, pois é necessário estabelecer

[...] a aprendizagem de procedimentos mais básicos de leitura para as crianças que ainda não dominam a decifração, ou mesmo não se apropriaram da base alfabética, ajudando-as a prestarem atenção nos sons das palavras e os relacionarem às letras, a identificarem, em atividades com palavras escritas, aquelas que mais se destacam no tema em estudo, tanto por meio do reconhecimento global como de decodificação, orientando-as a fazerem as relações letra-som [...] Esses procedimentos são cruciais para os aprendizes que estão se iniciando na leitura [...] (LOPES, 2015, p.100-101)

Há uma concepção antiga que diz que quanto mais se tem contato com a leitura, mas se lê com fluência. E isso é verdade! Quanto maior for o contato com a leitura, maior será a fluência e a proficiência nessa habilidade.

Acrescentamos, ainda, que a percepção de incentivo à leitura de livros, feita por Santos e Silva (2019), revela o ato de ler como um artifício capaz de minimizar os problemas com solidão, de forma a garantir que o hábito pela leitura seja um companheiro para as horas de angústia. Nesse sentido, os autores comparam a leitura como algo tão útil e necessário para a manutenção da vida humana quanto a necessidade de beber água. Vejamos,

Recomendar a leitura de livros é tão importante e tão útil quanto recomendar que se beba água. [...] Ler é um remédio santo para a mais complexa das doenças que é a solidão. Ninguém está só, havendo um livro para ler. [...] A leitura flui novos horizontes, cria novas expectativas e busca novos conhecimentos. (SANTOS; SILVA, 2019, p. 55-56)

Corroborando com os entendimentos de Santos e Silva (2019), vale salientar, também, que a leitura é algo que melhora a qualidade de vida, pois mantém o cérebro ativo. Quando o aprendiz se acostuma com a leitura, ele consegue sentir prazer ao conhecer as histórias que são lidas. Certamente, o educando que lê frequentemente consegue se sentir afetado, seja positiva ou negativamente, com as histórias vivenciadas na leitura. Por essa razão, os livros são tidos como instrumentos relevantes para libertar os sentimentos. Tudo isso ajuda na diminuição e/ou no controle do estresse vivenciado na sociedade contemporânea.

Na próxima seção iremos apresentar uma discussão acerca da Psicogênese da Escrita, uma teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que tem como foco reconhecer o lugar do aprendiz sobre as regras de funcionamento da escrita. Para essa reflexão, iremos nos

beneficiar tanto das contribuições das percursoras da teoria como também das contribuições de Lopes, Abreu e Mattos (2010), Morais (2012) e Soares (2021).

### **2.1.2 Psicogênese da escrita: da fase dos rabiscos às letras**

Quando iniciam a vida escolar, como referido anteriormente, a maioria das crianças já possuem grande afinidade com o mundo da escrita, mas é na escola que seus conhecimentos de mundo devem ser aprimorados.

Nesse ínterim, as crianças não compreendem que a pauta sonora é quem regula a escrita das mais variadas palavras, ou melhor dizendo, de todas as palavras possíveis de serem realizadas nesse leque da comunicação. A esse respeito, Morais (2012, p. 49) nos aponta que,

[...] de início as crianças não sabem, ainda, que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras que falamos [...] o que conseguem no máximo, geralmente, é perceber que, para escrever palavras diferentes, é preciso variar as formas gráficas registradas (variando quantidade, a ordem ou o repertório das letras) [...] (MORAIS, 2012, p. 49)

Logo, é comum que os aprendizes levantem hipóteses e formulações a respeito do funcionamento da escrita, na tentativa de responder questões de ordem interna. Suas respostas são formulações próprias, referentes ao seu modo de ver, de entender e de conceber a escrita da língua. Nesse cenário, a Psicogênese da escrita

[...] busca explicar a gênese ou origem dos conhecimentos. Neste caso, trata-se de explicar de onde surgem as formas de compreender o SEA que a criança demonstra ter elaborado a cada etapa do processo de alfabetização. [...] as autoras da psicogênese da escrita assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética não surge simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto de transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se confronta [...] (MORAIS, 2012, p. 53)

Percebemos, pela ótica de Morais, que as formulações e as hipóteses realizadas pelos alunos partem de suas experiências com seu mundo interno, não é algo ensinado por alguém mais experiente na escrita da língua. Por isso, as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) são tão importantes para auxiliar os docentes na longa caminhada em busca de entender como os aprendizes realizam o processo de aquisição da escrita. Desse modo, compreender a Psicogênese da escrita dos aprendizes é condição necessária para um ensino da habilidade de escrita com maior eficácia.

Sob esse prisma, continuamos com as palavras de Lopes, Abreu e Mattos (2010, p.8) que argumentam que

A pesquisa de Emília Ferreiro permitiu-lhe identificar quatro níveis de evolução da escrita, até o momento em que se pode considerar que a criança venceu as barreiras do sistema, sendo capaz de interpretar (ler) e reproduzir (escrever) símbolos gráficos. O fracasso ou o sucesso da alfabetização depende de entender o nível de evolução conceitual da criança. É importante para o educador alfabetizador conhecer os caminhos que a criança percorre, para estabelecer e compreender o processo de construção do sistema, intervindo de modo a levá-la a refletir sobre suas hipóteses. (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p.08)

Essa teoria propõe uma classificação das fases da escrita em quatro (4) níveis/etapas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Como os autores bem enfatizam, conhecer esses níveis é uma condição necessária para garantir o sucesso na aquisição da habilidade de escrita. A seguir, veremos como a escrita do aprendiz é representada em cada etapa.

- **Nível 1 - Etapa Pré-silábica**

Inicialmente, os aprendizes não compreendem que a escrita alfabética é representada apenas por letras, ou seja, não conseguem ter maturidade para diferenciar letra, desenho e/ou rabisco. Morais (2012, p. 54) nos assegura tal entendimento quando nos diz que o aprendiz “ainda não descobriu que a escrita nota ou representa no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros que falamos”.

Mais adiante, Morais (2012, p. 55) também destaca que “Num momento inicial, as crianças bem pequenas ainda não distinguem desenho e escrita, de modo que, muitas vezes, ao pedirmos que escrevam uma palavra que denomina um objeto ou animal, desenharam a forma (do objeto ou animal) em foco”. A esse respeito, Soares (2021, p. 61) enfatiza que “As crianças desde muito pequenas desenharam supondo que estão, assim, ‘escrevendo’: entendem que escrever é representar aquilo que se fala, os significados, tal como faziam os primeiros sistemas de escrita”.

Tais entendimentos vão ao encontro do que nos asseguram Ferreiro e Teberosky (1999, p. 200), pois para as estudosas os desenhos podem

[...] funcionar como um complemento do texto; e da mesma maneira que, lendo um texto acompanhado de uma imagem [...] analisamos que num primeiro nível a criança pode ler, passando do texto à imagem e da imagem ao texto com maior fluidez, aqui também aparece o desenho *como que provendo um apoio à escrita, como que garantindo seu significado*. [...] o desenho que sempre precede a escrita, pareceria funcionar como uma garantia da significação desta última: como se a escrita sozinha

não pudesse “dizer” tal ou qual coisa, mas emparelhada como o desenho pode servir para “dizer” o nome deste. [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 200)

Percebemos, desta forma, que é muito comum os aprendizes, no nível pré-silábico, não fazerem distinção entre letras e desenhos, assim para eles escrever e desenhar acabam tendo o mesmo significado. Contudo, por vezes, para a criança desenhar acaba tendo um significado maior que escrever, uma vez que o aprendiz entende que o desenho pode ter maior força de expressão que a escrita.

Como podemos perceber na figura abaixo, os aprendizes representam as mais variadas hipóteses acerca da escrita de determinada palavra, vejamos:

**Figura 1 - Escrita pré-silábica**

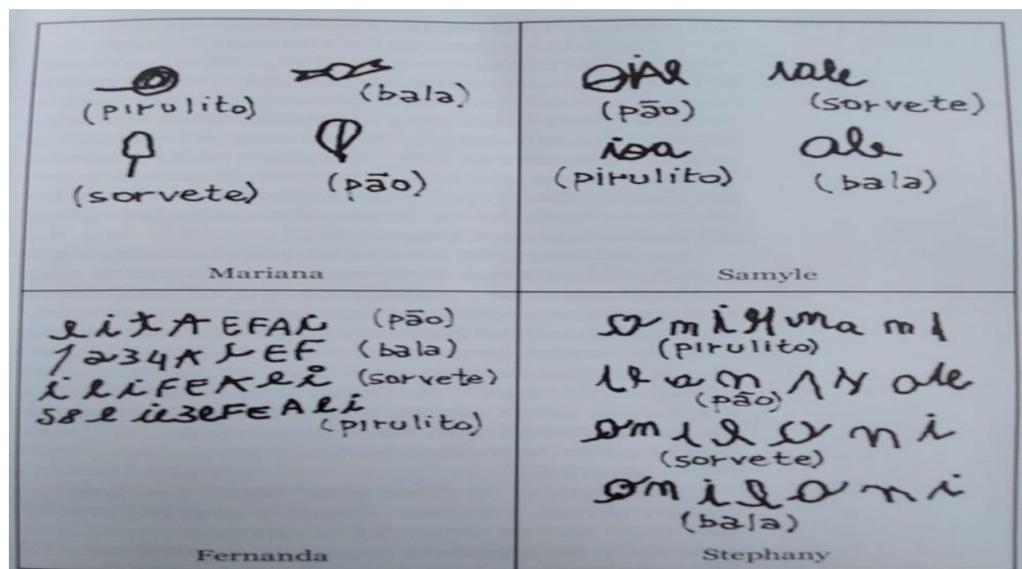


Figura 1. Disponível em: Morais, 2012, p. 55

O entendimento teórico sobre esse nível de escrita é primordial para que o docente entenda as suposições feitas pelo aprendiz e, diante disso, consiga traçar estratégias mais adequadas e eficientes, a fim de suscitar a evolução do educando ao último nível de escrita. Nessa perspectiva, Morais (2012, p. 57) nos assegura que,

[...] Em vez de interpretarmos que a criança está apenas brincando de fazer combinações, devemos nos dar conta de que, ao fazê-lo, está realizando uma série de reflexões sobre a escrita alfabética que correspondem a algumas das ‘propriedades’ do sistema alfabético [...] (MORAIS, 2012, p. 57)

Vale salientar que nossa proposta, neste trabalho, é alfabetizar no âmbito do letramento, assim, entendemos que boas estratégias, que sejam eficazes e promovedoras da aquisição da

habilidade da escrita, devem se desenvolver de forma lúdica e interativa. Essa vinculação é importante para que o aprendiz demonstre suas hipóteses sem “o medo do erro”, pois, com o jogo lúdico, a atividade se desenvolve de forma espontânea e prazerosa.

Outra questão importante, mencionada por Morais (2012, p. 56), é que uma das hipóteses feitas pelo aprendiz diz respeito ao tamanho da palavra, assim “pensa que *formiga* deve ser escrita com poucas letras, porque ‘ela é pequenininha’, ao passo que *boi* deve ter muitas letras, já que é ‘um animal muito grande’.”

Do mesmo modo, Ferreiro e Teberosky também nos mostram que

[...] a criança espera que a escrita dos nomes das pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) dessa pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente. [...] Jorge (4a CM), que conhece suas próprias iniciais (ainda não sabe escrever, “Jorge”) nos explica: “A(s) letra (s) do meu nome é tão comprido...! Mais que o nome do meu pai. O nome do meu pai teria que ser mais comprido porque é mais grande, e o meu é mais comprido”. [...]

Esses dados e outros recolhidos nos mais diversos contextos, evidenciam uma tendência da criança a tratar de refletir na escrita algumas das características do objeto. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.194)

Podemos refletir que as hipóteses que o aprendiz levanta têm a sua própria lógica de ver e de entender a escrita. Desse modo, para a criança um determinado objeto ou ser que seja entendido como grande, mesmo que tenha um nome pequeno, deve ser escrito com muitas letras. Por sua vez, um objeto ou ser que seja entendido como pequeno, mesmo que tenha um nome grande, deve ser representado na escrita com poucas letras.

Nesse ínterim, não podemos e nem devemos desconsiderar a lógica realizada pelos aprendizes. Um olhar mais atento, do docente, conduzirá o aprendiz a sanar “essa complexidade” que envolve a aquisição da escrita, sobretudo, no nível pré-silábico.

- **Nível 2 – Etapa Silábica**

Nessa segunda etapa, o aprendiz já demonstra uma evolução em seu nível de habilidade escrita, ao passo que já consegue compreender que a escrita é representada por letras, e assim, tenta ajustar as marcas gráficas com a palavra a ser escrita. Os estudos de Soares (2021, p. 61) nos revelam que “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, são traços, linhas sinuosas, e, então, passam a ‘escrever’ imitando as formas arbitrárias”. Em relação a isso, Morais (2012, p. 58) atesta que,

A aparição de uma hipótese silábica, significa, de fato, uma grande revolução [...] ela passa, finalmente, a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora de palavras que falamos [...] sabemos que, no auge da hipótese silábica, ela concebe que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra [...] (MORAIS, 2012, p. 58)

Embora a escrita do aprendiz ainda seja muito primária, nessa etapa, devemos considerar que houve uma progressão em sua fase de escrita, uma vez que já percebemos que o aluno está começando a refletir, sutilmente, sobre as partes sonoras das palavras. Em outras palavras, a criança está começando a refletir a relação existente entre fonemas e grafemas. A esse respeito, Lopes, Abreu e Mattos (2010, p. 9) complementam que,

Essa escrita constitui um grande avanço, e se traduz num dos mais importantes esquemas construídos pela criança, durante o seu desenvolvimento. Pela primeira vez, ela trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, porém, com uma particularidade: cada letra vale por uma sílaba. Assim, utiliza tantas letras quantas forem as sílabas da palavra. (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 9)

Com efeito, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 205) nos esclarecem que a “totalidade que constitui esta escrita faz-se corresponder outra totalidade (o nome correspondente), mas as partes da escrita ainda não correspondem a partes do nome. Cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma”.

Tanto Abreu, Lopes e Matos (2010) quanto Ferreiro e Teberosky (1999) expõem que a hipótese que o aprendiz faz nesta etapa revela que, para cada sílaba pronunciada, deve ser escrita 1(uma) letra. No entanto, o repertório de letras do aprendiz ainda se encontra bastante limitado, utilizando várias vezes a mesma letra para representar a palavra em foco.

O exemplo, a seguir, ilustra a forma como os aprendizes criam suas hipóteses de escrita no nível silábico. Vejamos:

**Figura 2 - Escrita silábica**

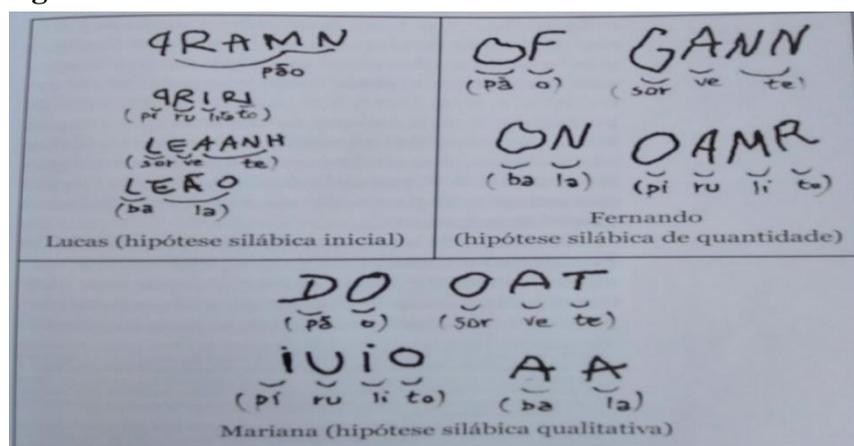


Figura 2. Disponível em: Morais, 2012, p. 59

Nessa fase, percebemos que não há um planejamento mais consciente em relação à escrita, porém o aprendiz tenta esgotar todas as possibilidades de escrita com relação a cada sílaba pronunciada.

É importante salientar que esse nível de escrita ainda apresenta duas (2) variações distintas, ou dois (2) subgrupos. Soares (2020) conceitua esses subgrupos como escrita: Silábica com valor sonoro e silábica sem valor sonoro. Por sua vez, Morais (2012) conceitua esses subníveis como escrita silábica qualitativa e escrita silábica quantitativa, respectivamente.

Sob o olhar de Soares (2020), no nível silábico sem valor sonoro, o aprendiz escreve uma letra para cada sílaba, mas essas letras não mantêm relação com os sons presentes na sílaba. Já no nível silábico com valor sonoro, os aprendizes continuam escrevendo uma letra para cada sílaba, porém conseguem relacioná-la ao som que mais se destaca na sílaba, que no caso é, geralmente, o som da vogal.

Embora Morais (2012, p. 60) utilize uma nomenclatura diferente para os subníveis da escrita silábica, seus entendimentos corroboram com Soares, quando afirma que podemos

[...] analisar a escrita silábica dos aprendizes, categorizando-as em dois subgrupos: silábicas ‘quantitativas’ (ou ‘sem valor sonoro’) e ‘qualitativa’ (ou ‘com valor sonoro’) [...] No primeiro caso, o da escrita quantitativa [...] a criança tende, na maioria das palavras, usar de forma escrita a regra de que, para cada sílaba oral, se coloca uma única letra, mas a maioria das letras usadas não tem a ver com os sons das sílabas orais que está notando. Nas escritas silábicas qualitativas, além da preocupação com a regra ‘uma sílaba oral, uma letra’, haveria a busca de, para cada sílaba, uma letra com valor sonoro convencional, isto é, correspondente a um dos fonemas que formam a sílaba oral em questão. [...] é mais comum as crianças que atingem tal hipótese usarem as vogais para notar as sílabas orais. [...] (MORAIS, 2012, p. 60)

Encontramos nos autores, mencionados anteriormente, uma discussão bastante pertinente: os paradigmas conceituais a respeito das duas (2) variações que há nessa etapa da escrita. Preferimos utilizar as nomenclaturas escrita silábica com valor sonoro e escrita silábica sem valor sonoro, ao invés de escrita silábica qualitativa e escrita silábica quantitativa, respectivamente. Entendemos que nessa conceituação, abordada por Soares (2020), há uma maior pertinência que se relaciona com a teoria apresentada: na escrita com valor sonoro, há uma relação sonora com alguma letra da sílaba pronunciada, por sua vez, na escrita sem valor sonoro, na maioria das vezes não há essa relação.

É imprescindível esclarecer que essa preferência pela nomenclatura conceituada por Soares (2020) é um quesito pessoal, e que isso se trata apenas uma questão de nomenclatura, que nada interfere em suas concepções.

- **Nível 3 – Etapa Silábico- alfabética**

Esse nível de escrita revela uma evolução dos processos mentais do aprendiz que não consegue, ainda, alcançar o nível alfabético, mas que se encontra em avanço para alcançá-lo. Lopes, Abreu e Mattos (2010, p. 10) nos mostram que

Esta fase apresenta-se como uma transição entre o nível silábico e o nível alfabético. Diante dos conflitos da hipótese silábica, a criança descobre que o esquema de uma letra para cada sílaba não funciona e, assim, procura acrescentar letras à escrita da fase anterior. Emília Ferreiro nos lembra que um adulto mal informado poderá, nessa fase, achar que a criança está omitindo letras, o que não é verdade. A criança está acrescentando letras à sua escrita da fase anterior. Trata-se de um progresso, e não de um retrocesso. (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p.10)

A perspectiva que as autoras defendem é que a cada etapa, a cada hipótese levantada, o aprendiz está evoluindo em sua escrita, de forma a tentar alcançar o último nível de escrita, denominado alfabético. Logo, não podemos ignorar os processos mentais que determinado aprendiz formula na tentativa de acertar, pelo contrário, devemos considerá-los, para que assim o aluno obtenha êxito na aquisição da habilidade da escrita.

De acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 217) esse nível de escrita é considerado como um momento muito difícil, além de que pode gerar enormes conflitos para as crianças. Nessa fase, o aluno é capaz de

[...] coordenar as múltiplas hipóteses que foi elaborando no curso dessa evolução, assim como as informações que o meio ofereceu. A criança elaborou duas ideias muito importantes, que resiste – e com razão – em abandonar: que faz falta uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido (ideia reforçada agora pela noção de que escrever algo é ir representando, progressivamente, as partes sonoras desse nome), e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome. [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 217)

Assim, a criança entende que sua escrita não está satisfatória. Nesse momento, o aprendiz tanto pode evoluir para acrescentar letras faltantes quanto para retirar e voltar a escrever com muitas letras aleatórias. Por ser uma etapa de *continuum* entre o nível silábico e o alfabético, o aprendiz poderá, digo “poderá”, intercalar suas hipóteses entre esses dois níveis.

Concordamos com Morais (2012, p. 62) quando nos mostra que a fase silábico-alfabética é “sempre vista como um período de transição” que “expressa a descoberta de uma mudança radical”, pois “em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso ‘pôr mais letras’”. Certamente, a escrita nesse nível ainda não reflete a

relação grafema-fonema, mas é evidente que as formulações feitas pelo aprendiz apontam para uma progressiva evolução em direção à ampliação da aquisição do SEA.

Corroborando com os entendimentos de Morais (2012), encontramos os argumentos de Soares (2021, p. 109) que nos esclarecem que

[...] Neste nível, há um avanço *qualitativo* – a criança percebe que o som de algumas sílabas pode ser segmentado em mais de um som (mais de um fonema), e disso resulta um avanço *quantitativo* – a criança usa mais de uma letra para essas sílabas. Esses avanços evidenciam que a criança percebe que uma sílaba pode ser segmentada em mais de um som – ou seja, já identifica alguns fonemas – e relaciona os sons com as letras que representam. [...] (SOARES, 2021, p. 109)

Com efeito, os aprendizes que atingem essa etapa de escrita revelam evolução em seu nível de consciência fonológica, ao passo que compreendem que a maioria das sílabas são compostas por mais de uma letra, e desse modo, entendem de forma primária, ainda, a relação grafema-fonema. É válido destacar que a consciência fonêmica, a qual trataremos no próximo capítulo, revela uma relação fonema-grafema interdependente e simultânea, que favorece a aquisição tanto da habilidade de escrita quanto da habilidade de leitura.

Na figura 3 encontramos alguns exemplos desse nível de escrita, vejamos:

**Figura 3 - Escrita silábico-alfabética**

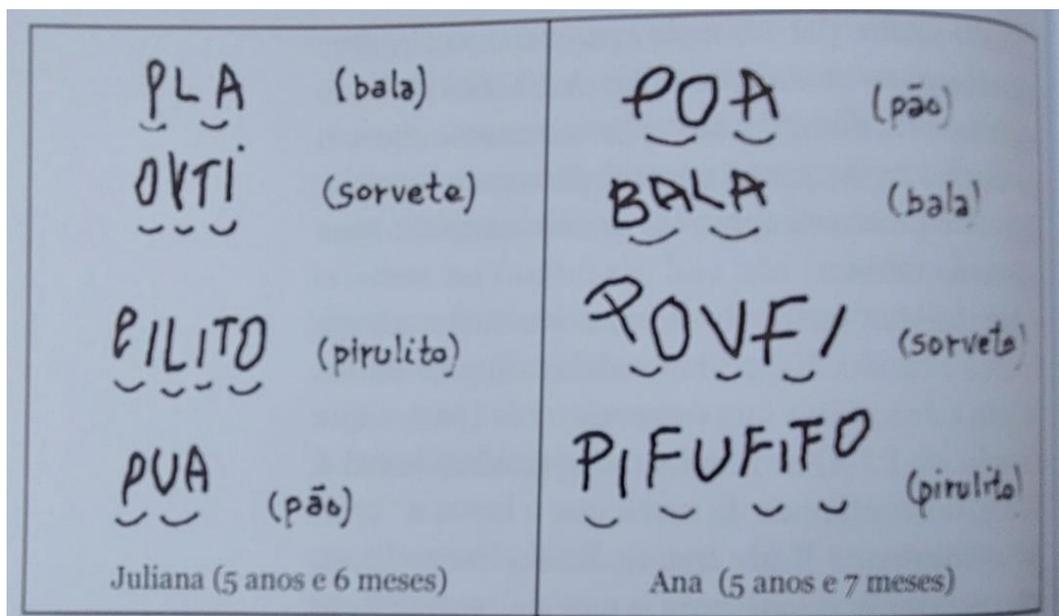


Figura 3. Disponível em: Morais, 2012, p. 64

O fato é que quando a aprendiz atinge esse nível, observamos que há uma maior proximidade do fonema com sua produção escrita, e isso é condição necessária para a ampliação

de suas habilidades cognitivas e linguísticas, ou seja, essa etapa evidencia um grande progresso das correspondências grafema-fonema. Embora o aprendiz não tenha atingido o nível alfabético, essa evolução nos revela sinais de que ele está muito próximo a alcançá-lo.

- **Nível 4 – Etapa Alfabética**

Este é o último nível que foi proposto pela Psicogênese da escrita. Nele o aprendiz já consegue ter um domínio mais coerente sobre a relação grafema-fonema, pois passa a compreender, com um pouco mais de precisão, que cada som corresponde a uma letra do alfabeto. Todavia, ainda, comete alguns “erros”, haja vista que ainda não se apropriou da estrutura ortográfica da língua.

Tais aspectos vão ao encontro do que atesta Morais (2012, p. 64) quando nos esclarece que “Ao atingir essa fase final do processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças” colocam, “na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos”. Embora tenham atingido o último nível de escrita, “elas cometem muitos erros ortográficos”.

Encontramos em Lopes, Abreu e Mattos (2010, p. 10) o mesmo entendimento quando nos informam que o nível alfabético

É a fase final do processo de alfabetização de um indivíduo. Nesse nível, pode-se considerar que a criança venceu as barreiras do sistema de representação da linguagem escrita. Ela já é capaz de fazer uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve. Isso, porém, não significa que todas as dificuldades foram vencidas. A partir daí, surgirão os problemas relativos à ortografia, entretanto, trata-se de outro tipo de dificuldade que não corresponde ao do sistema de escrita que ela já venceu. (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 10)

Quanto a essa dimensão Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219) nos argumentam que

[...] Ao chegar a esse nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.* Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita. [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219)

Certamente, ao atingir esse nível, o aprendiz alcançou um elevado nível de apreensão linguística, ampliando seu desenvolvimento cognitivo e sua percepção sobre o funcionamento da língua. Contudo, isso não quer dizer que seus problemas relativos à habilidade da escrita

estejam resolvidos, pois a partir de então deve-se iniciar um trabalho estruturado na ortografia da língua.

Sob esse prisma, continuamos com as palavras de Morais (2012, p. 65) que complementa que “não podemos confundir ‘ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita’ com ‘estar alfabetizado’”. Logo, mesmo tendo alcançado o nível alfabético de escrita, o aprendiz ainda pode apresentar alguns problemas relativos à ortografia da língua.

Abaixo, veremos um exemplo de escrita produzida por uma mesma criança. No primeiro quadro a criança estava no nível pré-silábico, já no segundo quadro a mesma criança encontrava-se no nível alfabético, vejamos:

**Figura 4 - Escrita Alfabética**

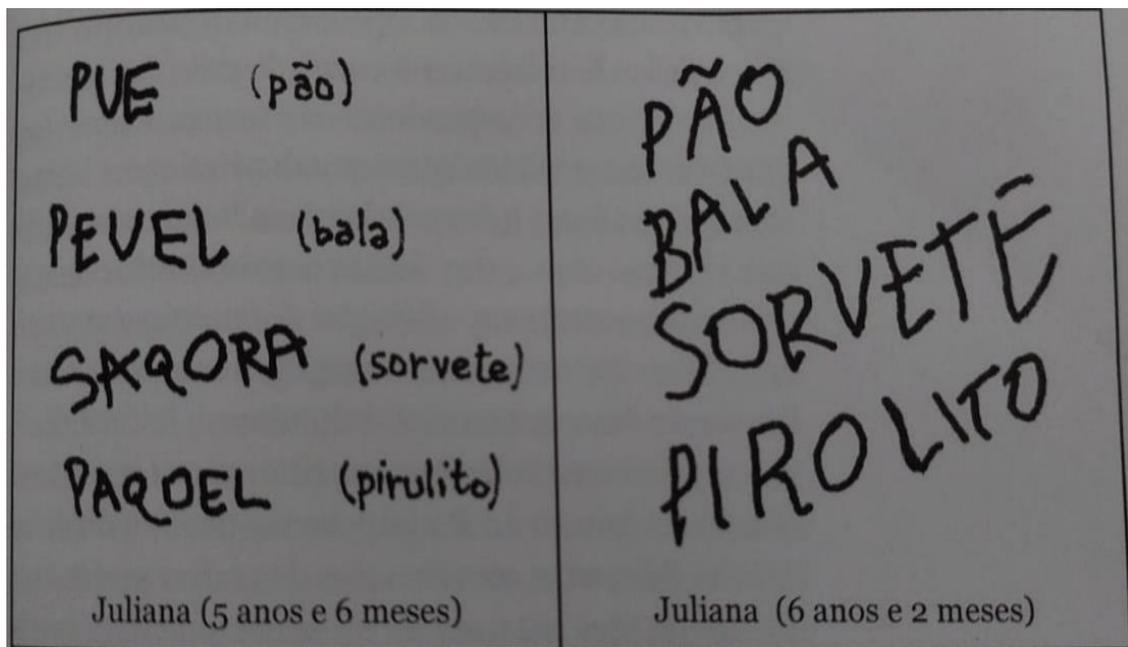


Figura 4. Disponível em: Morais, 2012, p. 65

É perceptível que a criança, de fato, passou por todo percurso evolutivo em seu processo de escrita, mas como já mencionado, mesmo atingindo o último nível de escrita, sob a ótica da Psicogênese da Escrita, ela ainda apresenta alguns problemas relativos à ortografia da língua.

Isso nos suscita duas (2) perguntas: Como podemos tentar sanar esses problemas relativos à ortografia? Como o aprendiz pode alcançar um nível de escrita que atenda às convenções ortográficas, como observado na imagem a seguir?

**Figura 5 - Escrita que se aproxima com a escrita ortográfica**

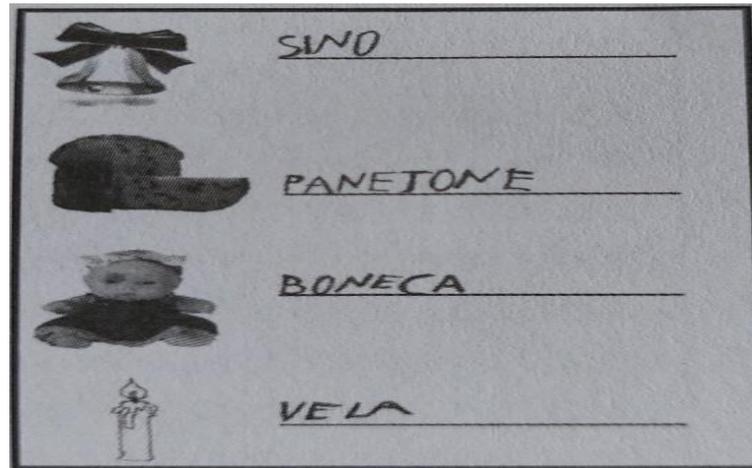


Figura 5. Disponível em: Soares, 2021, p. 121

Acreditamos que esse problema só possa ser realmente solucionado se o aprendiz tiver ao seu dispor um expressivo contato com a tecnologia da escrita. Para isso, deve ter acesso aos livros de literatura infantil, jogos de alfabetização, contato com materiais cotidianos dentre outros, a fim de observar e exercitar a escrita das palavras e, conseqüentemente aprendê-las.

Nesse sentido, Soares (2021, p. 67) nos esclarece que:

Em síntese, com a ampliação de seu contato com a escrita, sobretudo na sala de aula, a criança passa a conhecer, reconhecer, nomear e grafar letras, progressivamente com mais segurança e habilidade grafomotora, o que é essencial para a aprendizagem do sistema alfabético, cuja culminância é a relação entre as letras e os fonemas que elas representam. (SOARES, 2021, p. 67)

É imperativo destacar que todas as atividades desenvolvidas em sala de aula devem considerar o nível de escrita de cada aprendiz, ou seja, devem estar adequadas ao nível de conceitualização proposto pela Psicogênese da Escrita em relação a cada aprendiz.

Contudo, mesmo a aquisição da habilidade da escrita sendo um processo gradual e contínuo, devemos considerar, também, que os processos não são lineares, uma vez que cada aprendiz tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem, que podem tanto facilitar ou dificultar a passagem em cada nível.

No próximo tópico iremos debater a respeito do processo de alfabetização ancorado nas relações entre fonemas e grafemas. Para tal, nos valem da consciência fonológica e fonêmica, assunto, este, que será norteador, nas próximas linhas, por Kleiman (2005), Silva (2021) e Soares (2021).

## **2.2 Da fala à escrita: Consciência fonológica e Consciência fonêmica como facetas para a alfabetização**

A consciência fonológica é uma importante ferramenta que auxilia no processo de alfabetização, pois quando conhecemos os sons das letras, das sílabas e das palavras, o aprendizado do código alfabético ocorre de maneira mais fluída e rápida. Desse modo, torna-se imprescindível mostrar às crianças que certas letras ou grupos de letras representam determinados sons. Observemos a citação a seguir, a qual nos mostra que,

O domínio do código alfabético obriga assim à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral e à apreensão de que as unidades codificadas são os fonemas. Assim, a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência relevante na aquisição da leitura e da escrita. Esta competência, designada como consciência fonológica, é definida como a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Ao longo de décadas de investigação foi claramente demonstrado a sua relevância nas fases iniciais da aprendizagem para os processos de decodificação, mas também na própria compreensão leitora. (ANDRÉS, 2014 *apud* SILVA, 2021, p. 220)

Saber ler é uma habilidade que tem que ser aprendida e, para isso, tem que ser ensinada, pois sem ensino explícito, as crianças não conseguem desenvolver o sistema de escrita alfabética. Por isso, neste tópico, vamos recorrer à consciência fonológica, que torna o processo de alfabetização cada vez mais sólido através do conhecimento das relações grafema-fonema.

A consciência fonológica extrai do sinal acústico (a fala) as unidades mínimas que compõem as palavras, os fonemas. A partir daí, podemos representar os fonemas em grafemas. Silva (2021, p. 220) nos mostra que “tendo em conta a estrutura alfabética do código escrito, as crianças devem conseguir segmentar as palavras nos seus elementos fonêmicos ao nível do oral e relacioná-los na respectiva ordem com as correspondentes letras ou grafemas ao nível da escrita”.

A partir do momento que o aprendiz consegue fazer as devidas relações entre a fala (sonoro) e a escrita (código), ela vai refletindo sobre a língua, e conseqüentemente a aquisição das habilidades de leitura e de escrita vão sendo incorporadas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do código linguístico.

A esse respeito Soares (2021, p.77) nos assevera que a consciência fonológica é “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas...”

Essa capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua relação com a escrita se configura como uma maneira de compreender e de interpretar a sua própria língua de forma significativa. Todavia, a consciência fonológica não é um processo que acontece de forma automática, ou seja, para que o aprendiz desenvolva a consciência fonológica deve haver um ensino sistemático e explícito.

Acrescenta-se, ainda, sobre o processo de alfabetização no âmbito da consciência fonológica, as contribuições de Kleiman (2005, p. 37) quando nos diz que “... quando a criança começa o processo de alfabetização, começa a atividade analítica. Para aprender a ler e a escrever o aprendiz deve não apenas analisar a fala em palavras, mas as palavras em sílabas e, eventualmente, as sílabas em fonemas (os sons significativos da língua)”.

Dadas todas as contribuições, mencionadas aqui, compreendemos que, primeiramente, há a percepção silábica, posteriormente a percepção intrassilábica e, por fim, a fonêmica. Ainda, vale ressaltar que a criança, que está iniciando o processo de alfabetização, tem maior facilidade em aprender o som da letra – fonema – cujos nomes começam com a letra que elas representam, como em: B (**beco**), C (**cedo**), D (**dedo**), G (**gelo**), P (**peito**), T (**tecido**), V (**vejo**), Z (**zelo**).

Quando falamos em consciência fonológica, também, devemos falar em consciência fonêmica, que é uma das dimensões da consciência fonológica, e que trata especificamente dos fonemas. Talvez essas definições sobre consciência fonológica e consciência fonêmica tenham suscitado equívocos na compreensão. Procurando resolver quaisquer mal-entendidos acerca das conceituações mencionadas acima, recorreremos a Silva (2021), que nos esclarece que:

O conceito de consciência fonológica pode ser definido, como a capacidade para conscientemente manipular - mover, combinar ou suprimir - os elementos sonoros das palavras orais [...] A consciência fonêmica é uma das dimensões da consciência fonológica, correspondendo especificamente ao conhecimento explícito das unidades fonéticas da fala. A definição de consciência fonológica é, deste modo, mais abrangente do que o conceito de consciência fonêmica, na medida em que inclui a consciência não só dos segmentos fonéticos da fala, mas igualmente de unidades maiores que os fonemas. (SILVA, 2021, p. 221)

Com base no que foi dito por Silva (2021), entendemos que a consciência fonológica faz parte de um campo de atuação mais amplo, é uma capacidade metalinguística, que envolve a habilidade de entender que a frase pode ser dividida em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas.

Nossa proposta é esclarecer que trabalhar o processo de alfabetização, no tocante à aquisição das habilidades de leitura e de escrita, com a consciência fonológica pode garantir resultados satisfatórios, capazes de elevar o nível de desenvolvimento e de aprendizagem do

aprendiz. Trata-se de tornar o processo de alfabetização mais consciente e eficiente. Nesse contexto, Soares (2021) nos aponta que,

A aprendizagem do sistema de escrita alfabética [...]: envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever – que se igualam em alguns aspectos e diferenciam-se em outros. De um lado, para *escrever*, a criança precisa desenvolver *consciência fonografêmica*: identificar os sons da língua, até o nível dos fonemas; por outro lado, para *ler*, a criança precisa desenvolver *consciência grafofonêmica*: relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam. [...] São processos que demandam de forma diferenciada a consciência fonêmica: *reconhecer* relações grafema-fonemas na *leitura*, *produzir* relações fonemas-grafemas na escrita. (SOARES, 2021, p.193)

Não estamos alegando que a consciência fonológica e a consciência fonêmica sejam vivenciadas na forma tradicionalista de pura repetição mecânica dos fonemas, das letras, das sílabas e das palavras. Tais competências não são sinônimos de repetição mecânica, e podem contribuir para aprimorar o conhecimento de que as unidades sonoras representam letras, que essas representam sílabas, as quais podem ser articuladas para formar palavras, e, por conseguinte formar os textos que circulam nas esferas sociais. Vejamos:

As investigações no âmbito da consciência fonológica demonstraram que esta competência tem um papel relevante na aquisição da leitura e escrita e na compreensão do princípio alfabético, sendo relativamente consensual a ideia de que existe uma relação recíproca entre o sucesso no processo de alfabetização e o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas. Ou seja, é necessário um mínimo de capacidade de reflexão sobre o oral para que a criança consiga apreender a lógica inerente ao processo de codificação da linguagem escrita, mas, por sua vez, a aquisição da leitura e escrita irá aprofundar o desenvolvimento de competências fonológicas mais complexas. (BYRNE *et al*, 199 *apud* SILVA, 2021, p. 225)

Nesse ínterim compreendemos quão valioso é refletir sobre os sons da fala para que se alcance a aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos aprendizes, uma vez que essa reflexão garantirá a compreensão da lógica relativa ao processo de codificação e de decodificação.

Após várias leituras e muita reflexão (sobre os textos lidos), resumimos, abaixo, algumas vantagens, para os aprendizes, que o trabalho com a consciência fonológica e a consciência fonêmica podem fornecer:

- Reconhecer palavras que começam com o mesmo som;
- Identificar o primeiro e/ou o último som de determinada palavra;
- Combinar os sons separados para formar uma palavra;
- Segmentar uma palavra em sons separados;
- Identificar palavras que rimam;

- Identificar as sílabas de uma palavra;
- Reconhecer o número de sílabas das palavras;
- Segmentar uma frase em palavras.

Reiteramos que essa lista, citada anteriormente, não esgota as possibilidades de abranger outras habilidades, apenas elencamos algumas oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, proporcionadas pelas consciências fonológica e fonêmica. Sob este viés, salientamos que crianças com boa consciência fonológica, provavelmente, serão alunos que consolidam produtivamente as habilidades de leitura e de escrita.

Vale ressaltar que as atividades de consciência fonológica e de consciência fonêmica devem ser divertidas, capazes de promover, além do aprendizado da leitura e da escrita, a interação das crianças com seus pares, como também favorecer o aperfeiçoamento de suas capacidades cognitivas, mas isso nós só veremos mais adiante.

A seguir, iremos abordar algumas questões relativas às dificuldades de aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita. Para isso, nos fundamentando nas contribuições Almeida (2017).

### **2.3 Dificuldades de aquisição das habilidades de leitura e de escrita**

Percebemos que um dos problemas de aprendizagem mais frequentes nos alunos relaciona-se à leitura e à escrita que, por sua vez, representa parte das dificuldades existentes na sociedade, na qual os indivíduos necessitam tanto compreender o sentido da leitura quanto da escrita.

A cada dia que passa, a vivência em uma sociedade grafocêntrica exige dos seus usuários competências e habilidades que envolvem a leitura e a escrita. Em todos os espaços e ambientes, deparamo-nos com a tecnologia da escrita amparando alguma atividade laborativa ou cotidiana, inclusive em atividades da esfera econômica, social, cultural, política e até ideológica. “Dessa forma, fica-nos cada vez mais clara a necessidade de trabalharmos para que as crianças, todas elas [...] possam, [...] atingir o mínimo que um aluno necessita para buscar espaços em uma sociedade tão letrada”. (ALMEIDA, 2017, p. 15)

O dilema em torno das dificuldades em aquisição das habilidades de leitura e de escrita se concentra em três aspectos principais: orgânicos, psicológicos e pedagógicos.

As dificuldades decorrentes de situação orgânica estão relacionadas às deficiências, déficit e transtornos, que são processamentos naturais do próprio aprendiz. Por sua vez, as dificuldades oriundas de causas psicológicas dizem respeito às situações que envolvem o emocional da criança, como traumas. Já as dificuldades resultantes de causas pedagógicas se referem às situações de ensino-aprendizagem, ou seja, a maneira como o docente conduz/media a aprendizagem, bem como a forma como o aluno percebe a informação transmitida.

Seja qual for a causa, a verdade é que não é fácil admitir que um aluno apresenta dificuldades na aquisição das habilidades de leitura e de escrita. Ao apresentar tais dificuldades, percebemos que isso irá limitar todo seu desenvolvimento escolar, no que tange, inclusive, a outras áreas do saber, uma vez que tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado às habilidades de leitura e de escrita, requerendo um trabalho paciente, perseverante e desafiador rumo ao saber científico.

Dentro desse contexto, Almeida (2017, p. 115) enfatiza que “sempre sentimo-nos limitados ao tratar e, principalmente, ao assumir que um aluno não tem condições de fixar o conteúdo escolar para o desenvolvimento de suas potencialidades educativas acadêmicas.”

É importante salientar que as dificuldades, sejam elas provenientes de qualquer causa, são os sintomas que o aprendiz apresenta, e isso nos dá pistas de que algo está errado, sobretudo, quando a causa é pedagógica. Como Almeida (2017) revela, é muito difícil para um docente assumir que seu aluno não consegue aprender, pois na maioria das vezes isso parece soar como uma incompetência por parte do professor.

É importante ressaltar, também, que além dos fatores orgânicos, psicológicos e pedagógicos, há também fatores externos que dificultam a concentração, ou seja, há também, por exemplo, a desconcentração, o que acaba interferindo na aquisição das habilidades de leitura e de escrita. Nesse sentido, Almeida (2017, p. 18) complementa que,

[...] ao mesmo tempo em que uma criança está buscando entender e se concentrar naquilo que o professor está com ela trabalhando, seu cérebro está sofrendo intervenções que vêm da janela, do vento que balança a cortina na sala de aula, do amigo que chama, que fala ou que atrapalha. Todas estas ações que acontecem simultaneamente na escola podem atrapalhar uma criança que já apresenta outras dificuldades nos processos de aprendizagem. (ALMEIDA, 2017, p. 18)

Essa reflexão significa que, na maioria das vezes, uma dificuldade na aquisição das habilidades de leitura e de escrita, de um aprendiz em relação aos demais alunos da classe, nem sempre implica em causas orgânicas, psicológicas ou pedagógicas. Muitas vezes o que ocorre é apenas uma deficiência na atenção, que não permite que o aprendiz atinja eficácia em seu processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita.

Outrossim, ainda existem outros fatores de ordem externa, tais como: desigualdade social, precariedade de moradia, desestrutura familiar, baixa situação financeira, fome, entre tantos outros fatores que podem prejudicar o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos, os quais podem acarretar em uma maior dificuldade para aprender a ler e a escrever.

Reiteramos que, apesar de reconhecermos a existência de vários fatores promovedores das dificuldades enfrentadas pelo aluno, elencamos que os fatores pedagógicos contribuem decisivamente com o sucesso ou com o insucesso na aquisição das habilidades de leitura e de escrita.

Acrescentamos, ainda, que na escola há uma premissa de que todos aprendam do mesmo jeito, já que muitos educadores costumam ensinar utilizando sempre o mesmo método, desconsiderando a diversidade e o nível de aprendizagem dos educandos, e isso é um dos grandes fatores geradores dos problemas de aprendizagem no tocante à causa pedagógica. Nesse sentido, a escola deve despertar para a percepção de que existe uma realidade diversificada, pois da maneira como é guiada não estimula a aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos seus aprendizes.

Com efeito, quando as crianças encontram dificuldades no processo de aprendizagem, elas tendem a demonstrar comportamentos não adequados, tais como: ansiedade, agitação, irritabilidade, desmotivação, falta de vontade de frequentar a escola, rancor pelo docente, entre outros.

Outro aspecto de bastante relevância diz respeito à expectativa dos pais, pois sonham/idealizam uma possibilidade de aprendizagem que vai além da realidade do aprendiz. Na maioria das vezes, os pais fazem comparações dos seus filhos com crianças da mesma série ou idade. Isso é um grande problema, pois causa frustração, desânimo e sensação de incapacidade, além de baixar a autoestima no aprendiz. Cada criança tem o seu tempo cronológico para aprender e desenvolver, uns mais rápidos, outros mais lentos, logo o importante é respeitar o tempo de cada aprendiz.

Almeida (2017, p.115) nos esclarece que a dificuldade enfrentada pelos aprendizes na aquisição das habilidades de leitura e de escrita “acaba levando os pais a desacreditarem ainda mais na escola, pois estes, diante de uma expectativa levantada pela escola, frustram-se, e a culpa pelo fracasso recai, quase sempre, sobre a escola e os professores que não dão conta da tarefa”.

Nesse sentido, a escola deve propiciar um ambiente capaz de perceber e de respeitar as dificuldades e as necessidades dos seus alunos, e de ajudá-los a superar tais dificuldades. Assim,

torna-se importante que a escola seja um local estimulador, desafiador e favorável ao desenvolvimento do aluno.

Assim, para tentar minimizar as dificuldades relacionadas à aquisição das habilidades de leitura e de escrita, é preciso identificar rapidamente os problemas, adaptar os materiais pedagógicos às necessidades específicas de cada aprendiz. Nesse sentido, mais uma vez, enfatizamos a nossa proposta de alfabetizar no âmbito do letramento, considerando o uso dos jogos educativos e das suas multissemiões. Dito isso, veremos sobre multissemião e jogos com objetivos pedagógicos no capítulo 4.

### 3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização, o que realmente significa esse termo tão famoso e tão complexo?

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 [...] aquisição de modos de escrever e de modos de ler [...] (SOARES, 2021, p.27)

Ser alfabetizado, nesse sentido, significa saber ler e escrever, ou seja, é ter-se apropriado do código escrito. Desse modo, a alfabetização é entendida como a capacidade de dominar a leitura e a escrita, através da aquisição de um código linguístico. Todavia, alfabetização não é sinônimo de aprender a ler e a escrever decorando as letras (grafemas) e seus respectivos sons (fonemas), num processo mecânico. A alfabetização consiste, sobretudo, em formar cidadãos aptos a utilizar sua língua materna com destreza, tornando-os conscientes sobre aquilo que leem e escrevem.

Todavia, iremos iniciar nosso texto abordando o fracasso da alfabetização, sobretudo nos tempos atuais. Essa questão do fracasso da alfabetização se estende por longos anos, mas percebemos que, em muitos casos, há uma maior dificuldade em alfabetizar atualmente, dificuldade que se aprofundou ainda mais no período pandêmico.

Segundo dados obtidos pelo site CNN Brasil (2022), “O número de crianças de seis e sete anos no Brasil que não sabem ler e escrever cresceu 66,33% de 2019 para 2021 – explicitando um dos efeitos da pandemia de COVID-19 no ensino brasileiro”. Além disso, é importante destacar que as desigualdades sociais, étnicos raciais e econômicas também são fatores agravantes para tal cenário. Vejamos o gráfico abaixo:

**Figura 6 - Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil**



Figura 6: Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-criancas-brasileiras-que-nao-sabem-ler-e-escrever-cresce-66-na-pandemia/> Acessado em: 05 de maio de 2022 às 16h04min.

Com base no gráfico mostrado acima, percebemos nitidamente que o percentual de insucesso na alfabetização de crianças em idade de 6 a 7 anos não é algo recente, porém a situação se precarizou nesses dois (2) anos de pandemia por COVID-19.

Há profissionais que atribuem os problemas de aprendizagens, sobretudo de alfabetização, a algum tipo de fenômeno cognitivo de ordem orgânica, como por exemplo a dislexia<sup>5</sup>, porém o que percebemos é que, na maioria dos casos, o problema está intrinsecamente relacionado ao tipo de metodologia empregada nas aulas. Assim, é perceptível que o

[...] fracasso escolar não pode ser atribuído a problemas de aprendizagem inerentes às crianças. Tal contingente de crianças más leitoras brasileiras não é constituído de disléxicas propriamente ditas. [...]

[...] fica claro que o padrão de fracasso dessas crianças é mais típico dos analfabetos funcionais do que dos disléxicos. (SEABRA; CAPOVILA, 2011, p. 86)

Assim, o que leva uma criança a ser analfabeta funcional é a falta de proximidade com uma metodologia de ensino que seja capaz de transformá-la em um sujeito que faz uso da tecnologia da escrita em todos os contextos sociais possíveis e necessários para sua vivência em sociedade. Observamos, pois, que nossos alunos revelam que suas habilidades de leitura e de escrita não são compatíveis com a série estudada. Isso nos leva a perceber a urgência de uma ressignificação do processo de alfabetização, pois são nas séries iniciais que as habilidades de leitura e de escrita devem ser consolidadas, como pactua a atual BNCC.

Nas primeiras séries do Ensino Fundamental há um ciclo de alfabetização, ao qual a criança deve estar alfabetizada ao concluí-lo. Todavia, não é o que acontece na prática, pois grande parte dos educandos chega ao final da primeira fase do Ensino Fundamental sem consolidar as habilidades de leitura e escrita, ou seja, sem estarem alfabetizados. Não obstante,

... com a chegada da organização escolar em ciclos, a qual deveria garantir um ensino ajustado para os alunos que precisam de mais ajuda, o que temos visto é uma ampliação da aceitação das diferenças: muitos educadores passaram a achar não só natural que uma alta porcentagem de alunos das redes públicas conclua o primeiro ano sem estar compreendendo a escrita alfabética, como também que o processo de alfabetização pode 'se arrastar', sem que as crianças cheguem ao final do terceiro ano do ensino fundamental com um domínio das correspondências grafema-fonema de nossa língua, que lhes permita ler e escrever pequenos textos com autonomia. (MORAIS, 2012, p. 23)

---

<sup>5</sup> Conforme o Dicionário de Linguística, Dislexia é um defeito de aprendizagem da leitura caracterizado por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, às vezes mal reconhecidos, e fonemas, muitas vezes mal identificados. (DUBOIS *et al*, 2006, p.197)

Vale destacar que inicialmente, com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – doravante PNAIC, o ciclo de alfabetização compreendia os 3 (três) primeiros anos do Ensino Fundamental, mas com a proposta da nova BNCC, a alfabetização, agora, deve acontecer até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. De toda forma, a problemática está na falta de metodologias eficazes para o processo de alfabetização e não na questão de o ciclo de alfabetização compreender 2(dois) ou 3 (três) anos de escolarização.

Logo, um dos maiores conflitos que os professores alfabetizadores se deparam é nos questionamentos sobre: O que ensinar? Como ensinar? Que estratégias utilizar?

Sem dúvidas, um dos maiores entraves para a alfabetização é a utilização de metodologias tradicionais de ensino, que consideram o aprendiz um ser passivo, apto apenas a receber, armazenar e reproduzir as informações prontas e acabadas, sem sequer poder refletir sobre aquilo que lhe é ensinado. Como o aprendiz aprenderá apenas copiando, sendo mero receptor de informações e reproduzindo-as sem ser estimulado a pensar/refletir?

Para sanar essas questões surge a proposta pedagógica de alfabetizar letrando, mas que também, na maioria das vezes, vem sendo utilizada de maneira equivocada por alguns profissionais, que entendem não ser necessário o ensino explícito e planejado das habilidades de leitura e de escrita, como nos aponta Morais:

...‘desinventamos’ o ensino da escrita alfabética, criamos certa ditadura do texto (segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades menores, como as palavras ou sílabas), como se fosse verdade que a maioria das crianças ‘descobre’, por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona e quais são as suas convenções. (MORAIS, 2012, p. 25)

Assim, percebemos que esta concepção equivocada também traz prejuízos para o processo de alfabetização, de modo que, embora, saibamos que o texto é a unidade fundamental para que o letramento se fortaleça, compreendemos que a perspectiva do letramento não está relacionada ao ensino assistemático a partir dos textos, a ditadura do texto, como pontua Morais. Todavia, entendemos que nas séries iniciais é de suma importância levar os aprendizes à reflexão sobre os textos, para em seguida refletir sobre as frases, e posteriormente, sobre as palavras, as sílabas, as rimas, as aliterações, as letras etc.

Reiteramos que umas das nossas preocupações é reduzir os índices de fracasso na alfabetização e dirimir as desigualdades sociais decorrentes do analfabetismo e da inabilidade das práticas de letramento.

Contrariando as metodologias tradicionalistas de alfabetização e as vertentes equivocadas sobre o letramento, sugerimos o ensino da alfabetização ancorado na prática de

alfabetizar letrando, como nos afirma a estudiosa Magda Soares, dentre outros estudiosos. Sabemos que não há uma fórmula milagrosa, pronta e acabada, mas nos propomos a tentar sempre inovar e reinventar os processos de aquisição das habilidades de leitura e de escrita, no âmbito da alfabetização.

### **3.1 Alfabetização e os documentos oficiais: em busca de uma nova perspectiva**

No Brasil existem inúmeras políticas públicas voltadas para o acesso à escolarização, todavia, apesar de muitos esforços, não há uma permanência efetiva dos alunos na escola. Embora tanto a Constituição Federal – doravante CF – quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – doravante LDB<sup>6</sup> 9394/96 – preverem o acesso à educação básica para todos os cidadãos, há uma enorme ineficácia das ações públicas, uma vez que tais políticas não conseguem garantir a permanência dos educandos na escola. Ou seja, tanto a Constituição Federal quanto a LDB não conseguem garantir uma educação de longa permanência, como postulava Rojo (2009, p.28) que “embora haja acesso, não há permanência [...] ainda não se conquistou, entretanto, a escolaridade de mais longa duração.” Com efeito, observando esse descompasso entre o acesso e a permanência, acreditamos que deve haver uma reorganização dessas políticas públicas com vistas a garantir a permanência dos educandos até o final da Educação Básica.

Para além dessa problemática, entendemos a escola como um importante espaço de interação e de socialização (talvez até o mais importante), onde a aprendizagem, a descoberta e a troca de experiências acontecem, garantindo ao indivíduo os conhecimentos e as habilidades necessários para vida em sociedade. Sabe-se que grande parte da construção de saberes das crianças ocorre no ambiente escolar, e esta construção é propiciada através da interação das crianças com seus pares, assim como com os adultos envolvidos no processo educacional.

Concordamos com Lopes (2015, p. 155) quando nos aponta que “As escolas são lugares de crescimento, por isso, são reconhecidas como instituições e organizações de comunicação. São lugares potenciadores de crescimento comum, professores, educadores, crianças e jovens”.

Além de enriquecer as práticas sociais e afetivas, a escola tem o papel de garantir, aos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as habilidades de ler, de escrever e de calcular, as quais estão diretamente ligadas ao sucesso ou ao insucesso do aluno, pois a

---

<sup>6</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal.

consolidação de tais habilidades é útil para o prosseguimento em estudos posteriores. Acerca disto, LDB 9394/96 (1996) discorre que:

Art.32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (LDB 9394/96, 2020, p. 24)

Desse modo, é dever do professor alfabetizador garantir que essas habilidades sejam aprendidas pelos seus educandos, como nos esclarece a LDB 9394/96 (1996) em seu artigo 13º, II, o qual nos mostra que os docentes têm a incumbência de zelar pela aprendizagem dos alunos.

Para se consolidarem as habilidades de ler e de escrever, é essencial que a criança esteja inserida no processo de alfabetização. No Brasil, esse processo deve se desenvolver no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

É notório, que a leitura faz parte do processo de interação social, vinculando-se estritamente com a escrita, permitindo um melhor envolvimento com a atividade discursiva<sup>7</sup>, a qual se materializa por meio das nossas reflexões, sentimentos, desejos etc.

De acordo com Lahire (1993, 2003, *apud* ALÇADA, 2021, p.14), “Vários estudos chamam a atenção para o fato de a leitura, além de potencializar a aquisição de informação, constitui um instrumento essencial da reflexão crítica, com efeitos no modo como a pessoa analisa o passado, como antecipa o futuro e como toma decisões”. Portanto, uma sociedade constituída, em sua grande maioria, por indivíduos alfabetizados, que têm domínio e fluência na leitura e na escrita, pode se revelar como uma sociedade capaz de exercer sua autonomia, manifestando sua independência através da aquisição de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

A BNCC também traz reflexões a respeito dos processos de leitura e de escrita, habilidades que são inerentes ao processo de alfabetização, e que propiciam a ampliação das capacidades linguísticas como fortalecedores da autonomia dos educandos do ciclo de alfabetização, como veremos a seguir:

[...]Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de

---

<sup>7</sup> A atividade discursiva se caracteriza pela produção de textos orais e/ou escritos que se constituem nos mais diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Segundo Widdwson (2007, p.6 *apud* Maingueneau, 2015, p.36) “As pessoas produzem textos para fazer passar uma mensagem, para exprimir ideias e crenças, para explicar algo [...] e assim por diante. Pode-se designar este conjunto complexo de objetivos comunicacionais como “**discurso** que sustenta o texto e é o motivo principal de sua produção”.

construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BNCC, 2017, p.61)

Concordamos com a BNCC quando nos mostra que as habilidades de leitura e de escrita são ações pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento das atividades humanas, nas mais diversas esferas sociais (culturais, econômicas, históricas, políticas e ideológicas), corroborando com o modo como o sujeito vê, compreende, se expressa, participa e atua sobre o mundo, bem como se posiciona criticamente na sociedade.

Entretanto, durante longas décadas, a educação pública, no que diz respeito ao processo de alfabetização, foi e ainda continua sendo vítima de um reiterado fracasso/insucesso, decorrente de um processo de ensino-aprendizagem pautado, exclusivamente, em práticas tradicionalistas, que visavam a memorização e a repetição. Tudo isso levava o estudante a repetir a 1ª série, ano no qual acontecia todo processo de alfabetização, como discorre Soares (2021):

[...] Para não retrocedermos muito, em 1982, mais da metade das crianças repetia a 1ª série, considerada então como o ‘ano da alfabetização’. Repetiam uma vez, duas vezes, três vezes até que fossem consideradas alfabetizadas, o que significava, em geral, apenas serem capazes de decodificar (ler) e codificar (escrever) palavras. (SOARES, 2021, p.09)

Essa perspectiva tradicionalista considerava a alfabetização apenas pelo viés da codificação e da decodificação, desconsiderando a necessidade de tornar os alunos capazes de ler, interpretar e/ou produzir pequenos textos, bem como, de utilizar as habilidades de leitura e de escrita nas diversas práticas sociais.

O contexto de alfabetizar na perspectiva da codificação e da decodificação demonstrou que esse processo educativo tradicionalista era insuficiente, à medida que não atendia às variadas demandas de leitura e de escrita em contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e ideológicos, os quais a contemporaneidade exigia. Assim,

[...]Embora alfabetizados, crianças e jovens, na continuidade de seu processo de escolarização, e adultos já escolarizados revelam incapacidades de responder adequadamente às muitas e variadas demandas de leitura e escrita nas práticas não só escolares, mas também sociais e profissionais [...] (SOARES, 2021, p.12)

Com o intuito de tentar sanar essas dificuldades de interpretação e de produção de textos decorrentes de um processo de alfabetização deficitário, surgiram as propostas de alfabetizar

letrando, incorporando à alfabetização os contextos sociais e culturais do uso do código linguístico. Desse modo, as práticas decorrentes do letramento são:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades variadas, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para emergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória etc.[...] (SOARES, 2021, p.27)

Diante de duas perspectivas distintas, alfabetização e letramento, eis que surgem inúmeras dúvidas ao professor, sobretudo, ao professor alfabetizador, e a principal delas é: qual perspectiva devo seguir? Na verdade, a dúvida paira sobre a questão: alfabetizar ou letrar?

Apresentaremos nos próximos tópicos, uma discussão acerca da Alfabetização e do Letramento para tentar elucidar a pergunta suscitada anteriormente. Propomo-nos a unir esses dois termos para auxiliar o processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita transformando-os em: “alfabetizar letrando”.

### **3.1.1 Alfabetização e o sistema de escrita alfabética**

Inicialmente, a comunicação humana acontecia por meio dos recursos da linguagem não-verbal, através de símbolos utilizados para a representação da fala. Por conseguinte, devido às necessidades comerciais, econômicas, políticas, sociais, culturais e ideológicas, surgiu, segundo Nascimento (2020, p.5) “há aproximadamente 1.500 a.C.”, a primeira forma escrita, a qual serviu para ampliar a interação e os processos de construção de sentido das distintas situações cotidianas, sobretudo, das atividades comerciais, que foram a grande propulsora de tal invenção. Conforme Soares (2021),

Foi o surgimento das cidades e das relações complexas entre seus habitantes que tornou necessária a invenção de uma *técnica* – a escrita – que *materializasse*, tornasse *visível e permanente* o que não podia mais ficar, ou não devia ficar, ou não se desejasse que ficasse guardado apenas na memória, como: transações comerciais, normas, leis acontecimentos, pensamentos, etc. (SOARES, 2021, p.24)

Assim, percebemos que a escrita surgiu para atender às demandas de uma sociedade em ascensão, que não podia mais restringir-se apenas à memória das pessoas.

Posteriormente, há cerca de 1200 a.C., os gregos, sentindo a necessidade de orientar a escrita através dos sons da fala, inventaram o sistema de escrita alfabética: agregaram ao alfabeto fenício (composto unicamente por consoantes) as vogais. Todavia, foram os romanos

que aperfeiçoaram esse sistema alfabético, conferindo-lhe mais clareza em suas formas. Esse sistema de alfabeto criado pelos romanos foi denominado de alfabeto latino e é composto (atualmente) por 26 letras.

O alfabeto, um *objeto cultural*, é considerado uma das mais significativas invenções na história da humanidade. Ele representa a descoberta de que as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos, o que torna extremamente econômica a escrita: como os segmentos da cadeia sonora se repetem nas palavras, constituindo um conjunto finito, com um pequeno número de sinais gráficos – no caso do alfabeto, denominado *alfabeto latino*, com 26 letras – pode-se escrever qualquer palavra. É este o sistema de escrita alfabético que a criança aprende quando se alfabetiza [...] (SOARES, 2021, p.46)

De acordo com Soares (2021), percebemos que nosso sistema de escrita alfabética, o sistema latino, é um objeto cultural composto por um pequeno número de sinais gráficos, o qual denominamos de código linguístico, capaz de representar uma infinidade de vocábulos.

A contemporaneidade seguiu incorporando o sistema alfabético latino em suas práticas sociais, sobretudo a leitura e a escrita, ao passo que nos tornamos uma sociedade essencialmente grafocêntrica. Sob esse viés, a leitura e a escrita, como um produto cultural inventado pelo homem, tornam-se objeto de grandes discussões, haja vista, a ineficácia dos processos de aprendizagem da alfabetização ao longo de décadas.

Se observarmos com mais rigor a palavra ALFABETIZAÇÃO percebemos que nela está contida a palavra alfabeto que, como dito anteriormente, o alfabeto é um sistema de escrita, um conjunto de letras que serve de apoio a nossa escrita.

À luz desse entendimento, Cagliari (1999, p. 104) nos expõe que “alfabetizar é ensinar a ler e a escrever [...]”, sendo que “o ponto principal do trabalho é ensinar o aluno a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita”.

Por sua vez, Soares (2010, p.8) nos afirma que “Alfabetizar implica a criança aprender a codificar e decodificar, pois é um sistema inventado, diferente da língua oral: o ser humano já nasce programado para falar. A escrita é uma convenção”.

Com efeito, percebemos que, ainda hoje na maioria das escolas, o processo de alfabetização está arraigado às práticas tradicionalistas, tornando o aprendiz um depósito de informações, que unicamente recebe e armazena essas informações recebidas.

Kleiman (2005) entende que,

A prática de alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos). Ambos – professor e alunos – têm relações sociais

predeterminantes: um anima, organiza e avalia; ou outros respondem, realizam as atividades. (KLEIMAN, 2005, p.13)

Ainda sobre a alfabetização Kleiman (2005) esclarece que é,

[...] um **processo de aquisição** das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. Quando dizemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 13-14)

Entretanto, a alfabetização é um processo amplo e complexo, pois, além de ser a ação de um código a ser aprendido, inclui quem aprende, seu contexto de vida, aquele que ensina e a interação entre o aprendiz e o professor alfabetizador, bem como a interação entre seus pares. Ou seja, como Soares (2021, p.41) aborda, “inclui a criança que aprende um objeto de conhecimento – a língua escrita – e aquele que com ela interage para que se aproprie desse objeto”.

Defendemos que o processo de leitura e de escrita deve ultrapassar as lacunas existentes devido à utilização de metodologias tradicionais, uma vez que o mais importante não é codificar ou decodificar os signos linguísticos, mas o contexto em que tais signos devem ser aplicados. Nessa mesma linha de raciocínio, a aquisição das habilidades de leitura e de escrita deve-se calcar em uma dimensão pragmática<sup>8</sup>, voltada, primordialmente, para o desenvolvimento e o aprimoramento da competência comunicativa, adequando o processo de alfabetização aos diversos contextos de interação social, vejamos:

Assim, alfabetizar não se reduziria ao domínio das “primeiras letras”. Envolveria também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra: letramento. Ela serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais.

Por meio desse conceito, a escola ampliou, assim, o seu conceito de alfabetização. O que boa parte dos dados do Saeb mostra é que muitas crianças, embora alfabetizadas, não são letradas, ou manifestam diferentes graus de analfabetismo funcional, já que os dois conceitos tendem a se sobrepor. Em outras palavras, não são capazes de utilizar a língua escrita em práticas sociais, particularmente naquelas que se dão na própria escola, no ensino e no aprendizado de diferentes conteúdos e habilidades. (BATISTA, 2006, p. 17)

---

<sup>8</sup> Dimensão pragmática leva em consideração os objetivos comunicativos entre os interlocutores. Conforme Dubois *et al.* (2006, p. 480) O aspecto *pragmático* da linguagem concerne às características de sua utilização (motivações psicológicas dos falantes, reações dos interlocutores, tipos socializados de fala, objeto da fala, etc.) por oposição do aspecto sintático (propriedades formais das construções linguísticas) e semântico (relação entre as unidades linguísticas e o mundo)”.

Reiteramos que alfabetizar não deve ser apenas ensinar ao aluno a codificar e decodificar o código linguístico, mas, sobretudo, mostrar-lhe o significado social da leitura e da escrita, conferindo-lhe a possibilidade de utilizar tais habilidades em suas práticas sociais. Isso implica, primordialmente, na capacidade de interpretar e de produzir textos, tanto orais quanto escritos, que circulam socialmente.

Dito isso, apresentaremos nas próximas linhas, uma discussão acerca das concepções de desenvolvimento e de aprendizagem como aportes teóricos para a alfabetização, para tanto nos favorecemos das contribuições de Morais (2012), Silva (2015), Soares (2021) e Vygotsky (1991).

### **3.1.2 Desenvolvimento e aprendizagem: aportes teóricos para a alfabetização**

Sabemos que a escola é a principal porta de entrada da criança na sociedade grafocêntrica, mas esse não é o único caminho, uma vez que a aquisição do sistema de escrita alfabética é um processo que se inicia antes mesmo da entrada da criança na escola, como já vimos no capítulo anterior. Quanto a essa dimensão, Vygotsky (1991, p. 57) afirmava que “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Logo, é sabido que grande parte das crianças têm seu primeiro contato com o sistema alfabético, em casa, com seus familiares, o que favorece, substancialmente, a imersão das crianças no mundo da leitura e da escrita.

Acrescenta-se ainda que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos, mas que se integram e se articulam, de modo a aprimorar o processo de alfabetização. Seguindo essa vertente, é lícito afirmar que um acontece de fora para dentro, o outro acontece de dentro para fora, respectivamente, vejamos o que esclarece Soares:

Considerando especificamente a apropriação da escrita alfabética, podemos esclarecer, assim, a interação entre desenvolvimento e aprendizagem:

Desenvolvimento – Processo que resulta dos níveis de maturação psicológica da criança em interação com experiências com a língua escrita e com seu contexto sociocultural – o desenvolvimento se faz *de dentro para fora*.

Aprendizagem – Processo pelo qual a criança, pela mediação de outros, adquire informações sobre a escrita e as habilidades com a escrita, o que possibilita que formule e reformule conceitos a respeito da escrita – a aprendizagem se faz *de fora para dentro*. (SOARES, 2021, p.52).

Soares nos mostra que a aprendizagem e o desenvolvimento são uma via de mão dupla: a aprendizagem favorece o desenvolvimento, assim como esse favorece a aprendizagem.

Essa relação entre aprendizagem e desenvolvimento foi um pressuposto teórico postulado pelo psicólogo russo Vygotsky (1991), que “ênfatiza a importância da aprendizagem propiciada pelo contexto social, cultural e escolar para que o desenvolvimento da criança avance” (Soares, 2021, p. 51). Desse modo, o processo de aprendizagem estaria, portanto, em diálogo estreito com o desenvolvimento, sendo as interações sociais e o contexto sociocultural seus aspectos centrais.

É pertinente entendermos, um pouco, sobre os processos cognitivos das crianças, para assim, compreender o processo de leitura e de escrita vivenciado por elas. A esse respeito, tomamos como base as teorias formuladas por Vygotsky (1991) para nos ajudar a elucidar tais processos (aprendizagem e desenvolvimento). Sua concepção se ancora sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre os níveis de conhecimento, considerada pelo teórico como: desenvolvimento real e desenvolvimento potencial.

Sobre a zona de desenvolvimento real Vygotsky (1991, p. 57) nos aponta que,

... isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. [...] Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. (VYGOTSKY, 1991, p.57)

Nessa perspectiva, é notório que a zona de desenvolvimento real reúne as funções mentais que já amadureceram, ou seja, que já estão desenvolvidas, não necessitando, portanto, de auxílio de alguém mais experiente, e dessa forma, demonstrando que há protagonismo.

Entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial está situada a zona de desenvolvimento proximal. Como dito, o desenvolvimento real é caracterizado por tudo que a criança consegue realizar sem ajuda, por sua vez, o desenvolvimento potencial é caracterizado por tudo que a criança ainda não pode realizar, digo “ainda”. Nesse ínterim, está a zona de desenvolvimento proximal que é caracterizada por tudo que a criança pode realizar auxiliada e/ou orientada por outra pessoa. Assim, Vygotsky (1991, p. 58) declara que,

...Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

Em outro momento, Vygotsky (1991, p. 58) nos esclarece que “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado

embrionário”. Assim, a zona de desenvolvimento proximal se caracteriza pelas funções que ainda estão em processo de formação, ou seja, se caracteriza pelas funções que estão começando a se desenvolver, a amadurecer.

Vygotsky (1991, p. 58) enfatiza que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. À luz de tais conhecimentos, vislumbramos que o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Dito isso, para que o processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita, por meio da alfabetização, se concretize, é necessário que o professor alfabetizador conheça e/ou reconheça o nível de desenvolvimento da criança, para que essa avance para o nível seguinte.

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças têm, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos alguns procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte, atuando, nas palavras de Vygotsky, sobre sua *zona de desenvolvimento potencial* [...] (SOARES, 2021, p.57)

A esse respeito, Vygotsky (1991, p. 61) assegura que,

... o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1991, p. 61)

Temos, portanto, uma interação entre desenvolvimento e aprendizagem, na qual um processo vai agir sobre o outro. Partindo desse viés, no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, devemos nos questionar sobre qual metodologia será eficaz para que essas habilidades, de fato, sejam consolidadas pelo educando, ou seja, o questionamento que fazemos é: Como devemos mediar o processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita?

A resposta a esse questionamento quem nos aponta é Silva (2015):

O professor de alfabetização deve estar atento às etapas de desenvolvimento da criança, às hipóteses que eles levantam ao escreverem (que não são erros) para conduzir a criança rumo à apropriação satisfatória da linguagem escrita. É, pois, na alfabetização e no aprendizado da língua escrita que se concentram os problemas, que, se não solucionados, podem vir a ser motivo do fracasso escolar nas séries vindouras. (SILVA, 2015, p. 20)

É importante destacar essa questão dos “erros” ou “não erros”, como nos pontua Silva (2015), pois entendemos que o aluno sempre está buscando o acerto, embora que ortograficamente, do ponto de vista da alfabetização, isso não aconteça. Nota-se, com toda certeza, que tudo que o aluno produz é na tentativa de acertar, é na busca incansável pelo sucesso escolar. Assim, concordamos tanto com as visões de Silva quanto com as de Morais, uma vez que essa consciência, por parte do professor alfabetizador, acerca da busca pelo acerto, que o aprendiz faz é uma condição necessária para que se amplie suas competências comunicativas.

Sob esse prisma continuamos com as palavras de Morais (2012, p. 167), as quais nos mostram que “ao olhar o que o menino ou a menina escreve, devemos descobrir que respostas ele (a) está adotando para essas questões”. Assim, devemos estar atentos às pistas que as crianças nos dão, e a partir disso, (re)organizar nossa prática pedagógica.

Para tentar responder, melhor, à pergunta feita anteriormente (Como devo mediar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita?) iremos debater a respeito da proposta pedagógica do letramento. Assunto, esse, que será norteado por Carvalho e Mendonça (2006), Kleiman (2005), Leite e Colello (2010), Rojo (2009/2010), Val (2006), além dos documentos oficiais como a BNCC (2017) e o PCN (1998).

### **3.2 Letramento**

Mas afinal, até o momento, falamos apenas dos processos que favorecem a alfabetização. E o letramento, onde fica nesta história? Na verdade, nenhuma das concepções, mencionadas até o momento, será, de fato, eficaz se não estiver vinculada ao conceito do letramento. Tudo isso nos fomenta outra pergunta: Como alfabetizar no âmbito do letramento? A resposta a esta indagação é o que veremos nesta seção, mas, previamente, afirmamos que tentaremos trazer os conceitos de alfabetização e de letramento de modo articulado, reconhecendo tais processos como diferentes, mas interdependentes, o que reafirma a nossa proposta de “alfabetizar letrando”.

Iniciamos essa discussão ressaltando que o letramento não é uma invenção social recente, pelo contrário, já existe, aqui no Brasil, desde a década de 80, embora, ainda não seja muito utilizado nas práticas de alguns docentes. Além disso, é importante salientar que o termo letramento tem uma perspectiva de entender a linguagem como prática social, que se cria e se recria de acordo com as necessidades de determinada época ou de determinada situação comunicativa. Vejamos:

O letramento abrange a capacidade de o sujeito colocar-se como autor (sujeito) do próprio discurso, no que se refere não só à relação com o texto escrito, mas também à relação com o texto oral. Logo, para uma concepção histórico-social do letramento, há de se considerar uma concepção de língua - e de linguagem - constitutiva das ações sociais. Ações que se organizam em enunciados que se criam e se recriam nas práticas comunicativas, configurando os variados gêneros e seus suportes, os quais podem ser vistos como o resultado das práticas discursivas convencionadas e institucionalizadas de comunidades discursivas específicas. (CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p. 10)

Conforme a humanidade vai evoluindo, evolui-se também as formas de comunicação e de interação social, tanto orais como verbais, o que faz surgir novos gêneros resultantes das práticas discursivas. É aí que entra o letramento com uma perspectiva capaz de ajustar-se às variadas situações comunicativas, e assim entender a linguagem como prática social.

Nessa conjuntura, é fato que a escola tem a finalidade de auxiliar seus alunos para que se tornem capazes de dialogar com a sociedade a qual estão inseridos, possibilitando não apenas codificar e decodificar sinais, mas lhes conferindo possibilidades de organizar seu próprio discurso.

Durante nossa jornada docente, observamos que uma das problemáticas enfrentadas por nossos alunos é referente aos níveis de letramento, visto que muitos deles sentem dificuldades em interpretar um simples enunciado, e até mesmo de produzir um texto informalmente. Não basta apenas saber ler e escrever, mas fazer uso desses conhecimentos nos diversos contextos sociais. Em suma, deve-se colocar em prática o conhecimento de mundo que o indivíduo possui e associá-lo aos conhecimentos de leitura e de escrita, como postula Rojo (2009, p. 44):

[...] Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto [...]. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto[...]. Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil; é também preciso textualizar[...] (ROJO, 2009, p.44)

Tais aspectos nos levam a refletir sobre a fragilidade do ensino, não apenas no contexto da 1ª fase do Ensino Fundamental, mas também no tocante a toda Educação Básica, pois a problemática se estende por todas, ou quase todas, as fases de escolarização. Isso implica dizer que, por muitas vezes os eventos de letramento<sup>9</sup> que o aluno possui é arbitrariamente ignorado e negligenciado por parte do professor.

---

<sup>9</sup> Kleiman (2005, p.23) define que um evento de letramento “...Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição.” Em outras palavras, evento de letramento são situações reais de uso da língua em que o letramento se apresenta.

É notório que a maioria dos alunos não demonstram habilidades de leitura e de escrita conforme a série cursada, uma vez que não basta apenas ler e escrever, mas tem que haver compreensão e interpretação do que está sendo lido, assim como deve haver entendimento e compreensão sobre o que será produzido. Tão importante quanto conhecer o sistema de escrita alfabética é poder fazer uso social desse sistema, respondendo às necessidades da atual sociedade grafocêntrica.

Nessa perspectiva, Kleiman (2005, p. 6) nos orienta sobre a questão do letramento, que segundo a autora “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividade e não somente em atividades escolares”.

Então, o que realmente é letramento? Início essa resposta afirmando que letramento não é um método, não é uma habilidade e nem tão pouco é um processo de alfabetização. O termo letramento foi desenvolvido para auxiliar o processo de alfabetização, uma vez que o aprendizado da leitura e da escrita pautados na decodificação e na codificação, respectivamente, já não era suficiente para contemplar as necessidades do mundo contemporâneo. Assim, o termo letramento designa uma nova proposta pedagógica de leitura e de escrita no âmbito do uso das práticas sociais, que conforme Rojo (2010),

[...] *No mundo da escrita*, o termo ‘letramento’ busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente. (ROJO, 2010, p. 25-26)

Assim, Rojo nos mostra, sobretudo, que o letramento abrange não apenas as práticas escolares e/ou socialmente valorizadas, mas todos os usos sociais que se fazem do sistema de escrita, sem distinção de contextos, ambientes ou das diferentes classes sociais, econômicas e culturais.

Para Kleiman (2005), letramento é

[...] um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está em todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana:

- no ponto de ônibus, anunciando produtos, serviços e campanhas;
- no comércio, anunciando ofertas para atrair clientes, tanto nas pequenas vendas, como nos grandes supermercados;
- no serviço público, informando ou orientando a comunidade.

E poderíamos ir multiplicando os locais em que ela aparece: na igreja, no parquinho, na escola... Porque a escrita, de fato, faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano da maioria das pessoas. [...] (KLEIMAN, 2005, p. 05-06)

Nesse sentido, Kleiman entende que o letramento se destina ao conjunto de práticas sociais que são utilizadas para finalidades específicas de acordo com as necessidades dos mais variados contextos.

Val (2006) define letramento como

[...] o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo. (VAL, 2006, p. 19)

A perspectiva de letramento que Val define direciona o olhar do letramento para o momento da inserção da criança na tecnologia da escrita, desde os primeiros contatos com o código linguístico, o que contribui para a participação do aprendiz nas práticas sociais por toda a vida.

Para Leite e Colello (2010, p. 28), “Letramento refere-se ao envolvimento com as práticas sociais que incluem a leitura e a escrita. Somente o domínio do código não garante esse processo”. Em suma, letramento permeia as práticas sociais em que há interação dos sujeitos com a tecnologia da escrita, ou seja, letramento é, nada mais nada menos que, o uso efetivo e competente da tecnologia da escrita nos mais variados contextos sociais.

Apesar da formulação da atual BNCC, é interessante observar o olhar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa já direcionavam para as práticas de letramento, vejamos:

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. (PCN, 1998, p. 33-34)

Assim, os PCN propuseram um trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita do aluno no âmbito das práticas sociais, isto é, orientaram a inserção das práticas de letramento no trabalho escolar. Embora os documentos oficiais asseverem a prática do letramento – como os PCN citados acima, que datam de 1998 – muitos profissionais da educação não possuíam e/ou não possuem conhecimento sobre as orientações contidas nesse documento, fazendo com que o processo de letramento fosse negligenciado nas aulas de língua portuguesa, especificamente.

Atualmente dispomos de um novo documento oficial que serve como norteador da educação básica, a BNCC, que foi formulada em 2017, e que tem como intuito alinhar os currículos e a proposta pedagógica das redes de ensino públicas e particulares de todo país. Esse é o documento oficial mais recente, e sua proposta também traz as orientações acerca da presença do letramento nas aulas de Língua Portuguesa, vejamos:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2017, p. 65-66)

A BNCC, além de enfatizar a importância do letramento no Componente de Língua Portuguesa, reforça sua concepção ao articular tais pressupostos em 1 (uma) das suas 10 (dez) competências específicas da área de linguagens, a fim de garantir aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades em uma sociedade essencialmente grafocêntrica. Vejamos o que a 2ª competência, específica do componente curricular de Língua Portuguesa, nos atesta:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BNCC, 2017, p. 85)

De acordo com a BNCC (2017), o letramento é uma forma de interação que um indivíduo ou grupo social alcança, na maioria das vezes, depois de se familiarizar com a escrita e com a leitura. Desse modo, possuindo uma maior experiência para participar da cultura letrada de uma sociedade altamente grafocêntrica, e assim poder desenvolver a autonomia e o protagonismo para sua vivência no mundo.

O letramento propicia o aprimoramento da competência comunicativa entre os sujeitos atuantes em uma determinada sociedade. Portanto, o letramento escolar está voltado para práticas de oralidade, de leitura e de escrita, como também para adequação da linguagem às diferentes situações comunicativas, contribuindo, dessa maneira, para a formação do indivíduo como cidadão participativo da sociedade a qual pertence. Kleiman (2005) nos orienta que:

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura. [...]

Como letramento envolve ainda saber usar o código da escrita, quaisquer dos enfoques e recursos utilizados para ensinar a decodificar, analisar e reconhecer palavra (que corresponderiam aos métodos tradicionais de alfabetização) também podem ser considerados práticas de letramento.

Mas o letramento não é nada disso, ou melhor, é tudo isso e muito mais. (KLEIMAN, 2005, p. 10)

Logo, percebemos que as práticas de letramento caminham em uma única direção: o ensino, no entanto, ainda há um distanciamento dessas práticas com os processos atuais de ensino e aprendizagem, uma vez que notamos na metodologia de muitos educadores, sobretudo dos professores alfabetizadores, práticas de alfabetização arraigadas nas concepções tradicionalistas, totalmente desvinculadas aos eventos de letramento.

Não exaustivamente, vale lembrar que, embora um dos objetivos da escola seja permitir aos seus alunos participar de várias práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita, ela não é a única mediadora de letramento, mas é considerada como primordial na formação de cidadãos críticos e reflexivos, ou seja, é o letramento escolar o maior responsável pela formação de opiniões, de reflexões e de criticidade dos sujeitos. Todavia, vale ressaltar que,

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas. Essa condição, embora frequente dentro da própria escola, é particularmente dolorosa e indesejável, porque acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo inviabiliza esse aprendizado. (VAL, 2006, p. 19)

Essa carência observada pela falta de habilidade na utilização da língua escrita nas diversas práticas do cotidiano fez com que emergisse o entendimento que o aprendizado da leitura e da escrita, por meio da codificação e da decodificação, não era suficiente para atender as necessidades da sociedade contemporânea. Assim, Val (2006) continua seu discurso enfatizado que:

Por isso é que se tem afirmado que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis. O desafio que se coloca hoje para os professores é o de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. (VAL, 2006, p. 19)

Como nos aponta a autora, um dos maiores desafios encontrados, hoje, pelos docentes é conseguir conciliar o processo de alfabetização com a condição de letrar os aprendizes. Embora saber utilizar a língua escrita nas situações cotidianas seja uma condição para

(con)viver na sociedade, atualmente, as lacunas, para que essa condição seja amplamente superada, devem levar em consideração as capacidades cognitivas dos estudantes, seus conjuntos de atitudes e suas capacidades, bem como seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Tendo a escola como a principal fonte de letramento, mas que evidentemente não é a única, podemos definir sua responsabilidade no ato de ensinar letrando, ou seja, definimos que se torna indissolúvel a fórmula “alfabetizar + letrar” concomitantemente, com o intuito de preparar o indivíduo para ser atuante na sociedade a qual participa. Diante do exposto, podemos afirmar que o letramento ultrapassa os limites da aprendizagem escolar, sendo comumente ensinado e aprendido nas interações das práticas sociais, mas que deve ser inserido em todo o contexto escolar, sobretudo, no processo de alfabetização.

Na seção seguinte, vamos nos debruçar sobre este aspecto, alfabetizar e letrar. Para tanto, iremos nos beneficiar das contribuições de Cadime (2021), Cosson (2015), Costa (2021) e Soares (2020/2021).

### **3.3 Alfabetizar e letrar concomitantemente**

Já sabemos que a alfabetização se concentra na codificação e na decodificação do signo linguístico. Embora se reconheça a insuficiência desse processo, admitimos que ele é um importante aliado para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita, pois é o alicerce que permeia toda fase de iniciação no sistema de escrita alfabética. A esse respeito Soares (2021) explica que,

[...] Só quando a criança se apropria dos processos de representar fonemas por grafemas e identificar fonemas em grafemas é que se pode considerar que adquiriu habilidades de leitura e de escrita de palavras e de frases, necessárias, ainda que não suficientes, para que desenvolva habilidades de leitura e produção de **textos** [...] Ao se apropriarem da escrita alfabética, as crianças adquirem capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem a língua escrita – à alfabetização se acrescenta o *letramento* [...] (SOARES, 2021, p. 203)

Durante todo o capítulo, evidenciamos a distinção entre alfabetização e letramento, porém, não podemos deixar de enfatizar que, normalmente, são processos e condições, respectivamente, simultâneos e interdependentes, ou seja, no processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita, alfabetização e letramento se fazem indissociáveis.

Sobre o letramento, o nosso enfoque se concentra apenas no letramento escolar, aquele proveniente do ambiente escolar, o qual é sistematizado e orientado explicitamente na escola.

Mas afinal existem outros tipos de letramento? A resposta a essa pergunta é simples, curta e objetiva: Sim! Existem letramentos provenientes de todos os ramos do conhecimento, bem como dos variados contextos sociais. Certamente, as crianças chegam à escola com muitos conhecimentos já consolidados, provenientes de seus contextos familiar, social e cultural, os letramentos. A esse respeito, Costa (2021) nos elucida que,

[...] o desenvolvimento da literacia se inicia muito antes da educação formal [...] o desenvolvimento da literacia emergente da criança no seu contexto familiar, com o suporte e envolvimento dos seus pais ou familiares. Em especial são abordadas diferentes atividades e estratégias, informais e formais, que podem ocorrer em contexto familiar e que potenciam as competências de literacia precoces. Destacamos as experiências em que as crianças interagem com os seus pais em situações de escrita e leitura; quando exploram de forma independente materiais impressos; ou quando os pais ou familiares se tornam modelos de comportamento letrado para as crianças. [...] (COSTA, 2021, p. 155)

Notemos que Costa se refere à letramento como literacia, que é um termo derivado do inglês *literacy*, que deu origem, também, ao termo letramento. Convém dizer, que o termo literacia é comumente utilizado em Portugal, local onde se aprofundou os estudos que embasam o manual do curso Alfabetização Baseada na Ciência – doravante ABC<sup>10</sup>, do Ministério da Educação - doravante MEC, do qual extraímos a referida citação. Mas, como dito anteriormente, nosso enfoque se concentra no letramento que será desenvolvido na escola, desse modo não iremos nos ater ao embate mais aprofundado sobre os diversos tipos de letramento nem tão pouco sobre a origem de sua terminologia.

Antigamente, acreditava-se que a criança era iniciada no mundo da leitura somente ao ser alfabetizada. Essa concepção é extremamente equivocada, pois asseveramos, assim como Cosson (2015, p. 181) que, as crianças, “mesmo que não saibam ler, devem ter acesso aos livros infantis porque por meio deles entrarão em um contato prazeroso com o mundo da escrita”.

Então, mesmo que não saibam ler, é importante viabilizar o contato das crianças com os livros infantis, uma vez que essa aproximação traz grandes benefícios ao seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo, como já mencionado nesse capítulo. A interação com o mundo da leitura proporciona, além dos desenvolvimentos citados acima, a fluidez da imaginação e da fantasia, fazendo com que suas experiências sejam ricas, prazerosas e despertadoras para um futuro hábito pela leitura.

Concordando com tais entendimentos, Soares (2021) nos explica a existência de uma leitura independente e que,

---

<sup>10</sup> Curso disponibilizado pelo MEC, na plataforma de estudos AVAMEC.

Antes mesmo de dar os primeiros passos no processo de compreensão do sistema de escrita, desde a creche as crianças já convivem, ou já devem conviver, com material escrito: livros, gibis, revistas, materiais que começam a reconhecer como *objetos*, inicialmente agindo sobre eles como agem sobre os brinquedos que as rodeiam, logo começam a manipular esses *objetos*, copiando o que fazem os adultos ou fazendo o que os adultos as induzem a fazer: passando páginas, observando ilustrações e aos poucos revelando interesse em ouvir leitura de histórias ou de poemas. São atividades de leitura que aqui estamos chamando de *independentes*, entendendo que não significam ainda tentativa de decodificar e ler palavras. (SOARES, 2021, p. 230)

Acrescenta-se, ainda, que mesmo que a criança participe de uma realidade familiar, cujo material impresso não seja uma atividade vivenciada e devidamente praticada, devido aos fatores de ordem econômica, social, política e cultural, esta criança ainda assim, entra em contato com o mundo letrado, à medida que: observa rótulos de alimentos, visualiza placas de sinalização de trânsito, examina caixas de brinquedos, nota uma embalagem ou bula de remédio, entre tantos outros eventos de letramento.

Além da leitura independente, Soares (2021) nos instrui que há outra possibilidade de leitura, uma leitura que predomina no ambiente escolar, devido à pouca e/ou à falta de autonomia de leitura dos educandos. A esse tipo de possibilidade, a autora denominou de leitura mediada pois,

Nas primeiras etapas do ciclo de alfabetização e letramento, as crianças estão aprendendo a ler e ao mesmo tempo estão *lendo* textos e livros pela mediação da/o professora/or, que lhes empresta os olhos e a voz, traduzindo o escrito em palavras quando lê *para* e *com* um texto ou um livro. A mediação de leitura orienta o encontro da criança com o texto, com o livro, ora visando especificamente o desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão e interpretação, ora visando, sobretudo, promover uma interação prazerosa da criança com a leitura. (SOARES, 2021, p.231)

É importante salientar que a leitura mediada não deve ser confundida com a leitura para deleite. A leitura mediada está a favor do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, no tocante à compreensão e à interpretação de textos. A leitura para deleite, por sua vez, está a favor da imersão do estudante no letramento literário.

Em suma, qual é a relação que essas possibilidades de leitura – independente e mediada – têm com os processos de alfabetização e de letramento?

Ambas possibilidades de leitura, independente e dependente, são motivadoras e promovedoras dos 2 (dois) processos e condições: leitura/escrita e alfabetização/letramento, nos quais essas dicotomias se desenvolvem simultaneamente e mutuamente. Desse modo, no contexto escolar, de acordo com a realidade e o nível de autonomia de leitura de cada aluno e/ou de cada turma, ambas possibilidades de leitura devem estar inseridas nas aulas, sobretudo, nas turmas 2º ano do Ensino Fundamental.

Mas afinal, quais implicações as possibilidades de leitura – independente e mediada – podem favorecer ao meu propósito de alfabetizar letrando?

As possibilidades de leitura referenciadas, acima, por Soares (2021), convergem para: a codificação e a decodificação de palavras; a ampliação e o aprofundamento do vocabulário da criança; a compreensão e a interpretação de um texto; e, por conseguinte, a promoção de fluência na leitura. Além disso, o desenvolvimento de todas as habilidades referenciadas são a mola propulsora para a proposta de “alfabetizar letrando”.

A aquisição do sistema de escrita alfabética com vistas ao desenvolvimento e à aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita na compreensão, na interpretação e na produção de textos é o objetivo da proposta de alfabetizar letrando. Por este motivo, entendemos que é imprescindível iniciar esse processo de alfabetizar letrando sem que se admita que a codificação e a decodificação são o primeiro passo para que o aprendiz se aproprie do código linguístico, embora reconhecemos que apenas codificar e decodificar sejam insuficientes para a ampliação das habilidades linguísticas de qualquer indivíduo.

A esse respeito Soares (2020), nos elucida que há a necessidade de estabelecer a distinção entre as muitas facetas que o letramento e a alfabetização apresentam, nas quais,

[...] *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e [...] *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, **habilidades de codificação e decodificação** da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Por outro lado, o que não é contraditório, é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões a aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos [...] (SOARES, 2020, p. 46. Grifo nosso)

Desse modo, com relação à **codificação e à decodificação**, escrita e leitura, respectivamente, são processos de aquisição do sistema alfabético, e como sabemos se desenvolvem no âmbito da alfabetização. Nosso entendimento é possibilitar que o aluno entenda como funciona as características do código escrito, ao passo que compreenda sua utilização nas atividades sociais. Vale lembrar, grosso modo, que a escrita se configura como a materialização da fala, e por sua vez a leitura se caracteriza como a atribuição de significado ao código escrito, assim compreendemos que a codificação e a decodificação devem ser viabilizadas no processo de alfabetizar letrando por intermédio da consciência fonológica e da consciência fonêmica.

No que diz respeito ao **vocabulário**, é sabido que desde que a criança inicia suas primeiras palavras, ela vai “compondo seu dicionário interno pessoal”, ou seja, a criança vai armazenando palavras do léxico que são próprias do seu contexto. Ao chegar à escola, esse repertório vocabular vai ganhando mais significância, mais representatividade. Tais entendimentos vão ao encontro do que postula Cadime (2021, p. 196) quando nos mostra que “Quando as crianças aprendem a ler e a escrever, e à medida que contatam com a linguagem escrita, vão adicionando o conhecimento sobre a forma ortográfica das palavras às suas representações lexicais”, corroborando para a amplitude do vocabulário, antes reduzido, em termos de qualidade e de quantidade. À luz desse entendimento, Soares (2021) nos expõe que,

Sobretudo no ciclo de **alfabetização e letramento**, é fundamental o desenvolvimento do vocabulário das crianças, que estão em uma etapa de constituição e ampliação do seu repertório léxico. É sobretudo a leitura e interpretação de textos que oferece oportunidades de enriquecer o vocabulário das crianças nesse ciclo, ampliando suas possibilidades de compreensão de texto. (SOARES, 2021, p.237. Grifo nosso)

O repertório vocabular da criança é um elemento extremamente essencial para que haja compreensão tanto dos textos lidos pela criança quanto dos textos lidos por um leitor experiente, que no caso do ambiente escolar será o professor.

Relativo à **compreensão e à interpretação** de textos, argumentamos que é uma habilidade que torna a criança capaz de fazer uso da língua nas diversas práticas sociais de leitura e de escrita. Esse é o ponto chave do letramento, sobretudo, do processo de alfabetizar letrando, que é a nossa intenção. A esse respeito Soares (2021) nos assegura que,

A leitura de um texto depende fundamentalmente de *compreensão e interpretação* [...] a interpretação do texto depende de sua compreensão, e a compreensão só se completa com a interpretação.

**Compreender** um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que estão no texto. **Interpretar** um texto é estabelecer conexões entre os fatos e ideias subentendidas no texto. (SOARES, 2021, p. 242)

Acrescentamos, ainda, que tanto a compreensão quanto a interpretação podem ser trabalhadas com as crianças de forma oral ou escrita. A perspectiva que buscamos defender é que as habilidades de compreensão e de interpretação sejam desenvolvidas e consolidadas, permitindo, assim, que o aprendiz avance no processo de alfabetizar letrando.

No tocante à **fluência na leitura** é necessário entender que esta envolve o domínio de uma leitura com proficiência, cujas habilidades de leitura sejam eficazes para proporcionar à criança entender e compreender o que está lendo e/ou entender e compreender o que está sendo

lido por um leitor mais experiente. Não exaustivamente, recorro, mais uma vez, às contribuições de Soares (2021) que nos aponta que,

**Leitura com fluência** significa reconhecimento rápido e correto de palavras e de conjunto de palavras, ritmo e entonação adequados, o que depende da compreensão do texto. No ciclo de alfabetização e letramento, assim que as crianças adquiram alguma independência de leitura, é preciso desenvolver atividades específicas para a aquisição de fluência oral na leitura [...] (SOARES, 2021, p.246)

Todavia, para que as crianças consigam ler um texto com rapidez e segurança, e possam realmente ser fluentes na leitura, é imperativo destacar que antes da leitura de textos, devemos: 1º selecionar textos curtos, com vocabulário simples e frases pequenas, mas que proponham desafios para os aprendizes e que possibilite o desenvolvimento de suas habilidades leitoras; 2º haver uma preparação para a leitura que desperte a curiosidade da criança, o que é de suma importância, uma vez que a curiosidade irá provocar o interesse pelo texto proposto.

Ainda vale destacar que a leitura de palavras e, posteriormente, de frases é um dos passos que antecedem a leitura de textos, e este passo não pode e nem deve ser ignorado. Desse modo, concordamos com Soares (2021) quando nos mostra que,

Nos níveis iniciais do processo de apropriação do sistema alfabético, com frequentes atividades de leitura de *palavras*, a criança vai adquirindo a habilidade de decodificar de modo progressivamente mais rápido. Além disso, com a convivência intensa com material escrito, vai reconhecendo visualmente, como um todo, palavras frequentes, ‘arquivadas’ em um léxico mental que reúne representações de palavras familiares, minimizando a necessidade de decodificação.

No entanto, a leitura não se reduz a ler palavras; se essa redução é conveniente durante o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, a partir do momento em que, nesse processo, a criança se torna silábico-alfabética ou alfabética, é preciso desenvolver habilidades de ler conjunto de palavras que formam frases, conjunto de frases que formam textos. [...] (SOARES, 2021, p.197)

Coadunando com os argumentos da autora, reiteramos que a fluência na leitura não deve se resumir a mera leitura de palavras ou de frases, mas deve iniciar por esse caminho até atingir a leitura proficiente do texto como parte de um todo, e desse modo promover o processo de alfabetizar letrando.

Notemos que todas as habilidades mencionadas, até o momento – a codificação e a decodificação, o repertório vocabular, a compreensão e a interpretação, e a fluência na leitura – são habilidades processuais e gradativas, que estão imbricadas e que são interdependentes. Todavia, as três primeiras convergem para alcançar a última, que como dito, constituem o processo que aqui defendemos: alfabetizar letrando.

Por tudo apresentado, a perspectiva que buscamos defender, neste trabalho, é que o processo de alfabetizar letrando deve ser viabilizado por ferramentas pedagógicas capazes de fomentar as habilidades de leitura e de escrita, considerando que o envolvimento dos educandos se dá por meio de atividades criativas, divertidas e prazerosas, em outras palavras, a famosa ludicidade. É importante destacar que tais atividades devem estar ancoradas aos objetivos de aprendizagem, sendo orientadas para determinadas finalidades, não podendo ser consideradas como passatempo, como brincadeiras soltas e despreziosas, e até mesmo como meras atividades recreativas.

Do mesmo modo, devemos considerar, também, o uso das multissemioses visuais, no contexto dos alunos inseridos no 2º ano do Ensino Fundamental, pois as múltiplas semioses, no processo de ensino e aprendizagem, desse público, oportunizam a construção de conhecimentos, garantindo maior eficácia nas habilidades de leitura e de escrita, conferindo ao estudante um leque maior de possibilidades para a ativação dos processos cognitivos essenciais a construção de sentidos/efeitos.

Dito isso, apresentaremos no próximo capítulo, uma discussão acerca dos multiletramentos e da relação das atividades lúdicas atreladas às multissemioses visuais. Para esse fim, citaremos Bechara (2009) com o propósito de descrever os principais conceitos que envolvem as teorias que serão abordadas. De acordo com os estudos de Cunha (2013), Ferraz Júnior (2012/2014), Nöth (2013), Pignatari (2004), Santclair e Chaves (2019), entre outros autores, também discutiremos sobre as semioses e as multissemioses, suas concepções, diferenças e semelhanças. No tocante ao lúdico, bem como a sua contribuição para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos, utilizaremos as pesquisas realizadas por Almeida (2013), Diniz (2018), França (2016), Lopes (2015) entre outros autores. Abordaremos, também, de forma sucinta o documento oficial denominado Estatuto da Criança e do Adolescente- doravante ECA (1990).

#### 4 MULTISSEMIOSES E MULTILETRAMENTOS: diversos modos de significar

Desde os tempos mais remotos, mais precisamente na pré-história, o homem já se comunicava - através da linguagem não verbal <sup>11</sup>- por meio das pinturas rupestres nas cavernas. Consoante Silva (2020),

Antes mesmo do surgimento da escrita, as primeiras formas de expressão humana ocorreram em forma de desenhos – as pinturas rupestres –, que, por meio de representações simbólicas dos acontecimentos do cotidiano dos grupos mais primitivos gravadas nas paredes das cavernas, buscavam contar e registrar esses acontecimentos com o uso de um sistema que funcionava como apoio à linguagem oral. (SILVA, 2020, p. 2)

Assim, com a modernização da sociedade, ocorreu também a modernização na forma de registrar as informações, pois a maneira primitiva já não conseguia atender às necessidades de uma época em transformação. Então, eis que surge a tecnologia da escrita, uma forma de linguagem verbal.

Essa questão, do surgimento da escrita, já foi vista no capítulo anterior, apenas retomamos este ponto para contextualizar as diferentes formas de linguagem: verbal e não verbal. Em suma, podemos definir que a linguagem verbal é uma linguagem centrada na palavra, seja escrita ou oral. Por outro lado, a linguagem não verbal se encarrega de se fazer significar sem a utilização da palavra/signos linguísticos.

Em meio a tantas modificações, alteraram-se a maneira como percebemos o mundo ao nosso redor, bem como a forma que realizamos nossas interações. Desse modo, as diversas formas de interação social impulsionaram a ampliação de novas maneiras de aprender e de ensinar. Dessa forma, nos deparamos com os multiletramentos na perspectiva de ressignificar o uso social das diversas linguagens.

Conforme Rojo (2012), essa nova vertente de pensar as diversas formas de significar, ou seja, os multiletramentos, surgiu em 1996 com o Grupo de Nova Londres (GNL) que publicaram um manifesto denominado “A Pedagogy of multiliteracies”. Assim, Rojo nos esclarece que,

---

<sup>11</sup>Conforme Ferraz Júnior (2014, p. 10) “As formas de linguagem que utilizamos envolvem relações bastante complexas entre representações verbais (as que se fazem através de palavras) e não-verbais (música, ruídos, gestos, expressões, sensações, perfumes, cores, imagens etc.)...” Em outras palavras, linguagem verbal é um sistema de comunicação centrado na palavra, seja ela oral e/ou escrita. Por sua vez, a linguagem não verbal é um sistema de comunicação que pode acontecer por meio de gestos, músicas, imagens, etc., ou seja, é uma comunicação que acontece desvinculada à palavra.

[...] o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea [...], e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p. 12)

O Grupo de Nova Londres (GNL) já apontava para a necessidade de dar relevância à diversidade de culturas existentes na sociedade contemporânea, e assim incluí-las nas aulas, bem como em todo o ambiente escolar. Além de abranger a diversidade de culturas, os multiletramentos abrangem também a diversidade de modalidades/semioses empregadas nos textos. Vejamos, a definição de Cultura que o dicionário de linguística nos fornece:

*Cultura é o conjunto complexo das representações, dos juízos ideológicos e dos sentimentos que se transmitem no interior de uma comunidade [...] mas excedendo-os muito amplamente [...] Portanto, a cultura compreende especialmente todas as formas de se representar o mundo exterior, as relações entre os seres humanos, os outros povos e os outros indivíduos. Aqui entra também tudo o que é juízo explícito ou implícito feito sobre a linguagem ou pelo exercício dessa faculdade. [...] (DUBOIS et al, 2006, p.163)*

Nesse sentido, cultura é entendida como um conjunto de manifestações de um povo, de uma comunidade ou de um indivíduo com representações ideológicas e sociais através da faculdade humana da linguagem. Tendo em vista a linguagem como um resultado do processo evolutivo, torna-se impossível não haver diversidades e transformações culturais em uma sociedade. São essas diversidades e transformações que os multiletramentos tentam compreender.

No que se refere à modalidade, Kress (2003, *apud* ROJO; MOURA, 2019, p. 23-24) aponta que,

[...] a grande mudança deste século é não mais podermos tratar o letramento e “a linguagem” como o único, o principal, o grande meio de representação e de comunicação. Representação e comunicação hoje são tramadas, conjuntamente, por uma diversidade de meios ou **modos das linguagens**, os letramentos são plurais, e outros modos das linguagens que integram os enunciados muitas vezes são mais proeminentes e significativos. [...] a linguagem verbal sozinha não pode mais dar conta das mensagens construídas de maneira multimodal [...] (KRESS, 2003, *apud* ROJO; MOURA, 2019, p. 23-24 – grifo nosso)

Notamos que a multiplicidade de linguagens fez emergir muitas formas de significar, de entender o sentido dos textos. Na conjuntura atual, em que houve diversas mudanças nas formas de interação social, não faz mais sentido considerar apenas a palavra, o texto escrito, mas, sobretudo, valorizar os diversos recursos semióticos existentes, a fim de enriquecer a formação

de sujeitos críticos e aptos a interagir nos diversos contextos sociais de uso das práticas de leitura e de escrita. A esse respeito a BNCC (2017) define que,

Essa consideração dos novos e multiletramentos [...] no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas Contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens. [...] (BNCC, 2017, p. 68)

Não se trata de privilegiar apenas os novos e múltiplos letramentos, mas de fornecer condições para tornar os aprendizes em usuários conscientes de sua língua.

Por tudo que foi apresentado até o momento, surge uma pergunta: Na verdade, qual a distinção entre letramentos e multiletramentos, haja vista que ambos convergem para o uso social das práticas de leitura e de escrita? A esse respeito, Rojo (2012) nos esclarece que, o letramento apenas aponta para a multiplicidade das práticas letradas (letramentos múltiplos), já o multiletramento, por sua vez, compreende a complexidade da multiplicidade cultural e semiótica dos diversos gêneros textuais existentes.

Então vamos ao que nos interessa, o que é multiletramento afinal?

Como nos atesta Rojo (2012),

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p.19)

Com efeito, multiletramento é uma nova pedagogia no âmbito da prática de leitura e de escrita no contexto da linguagem verbal e não verbal, e que devido ao grande avanço tecnológico do final do século XX, vem ganhando grande relevância no âmbito educacional, pois uma de suas principais características é abranger as diversidades culturais e as distintas linguagens utilizadas na sociedade atual por intermédio das multissemioses.

Em outra obra, Rojo e Moura (2019) destacam que,

Multiletramento é, portanto, um conceito biforme: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.). (ROJO; MOURA, 2019, p. 20)

No entanto, não podemos confundir o termo letramento com a definição de multiplicidade de práticas de letramento. Assim, os multiletramentos não remetem à questão de diversificadas habilidades de práticas de leitura e de escrita, mas remetem, sobretudo, para a diversidade de linguagens empregadas nos textos que circulam na sociedade. Essa diversidade de linguagens demanda um novo conceito, o conceito de multimodalidade. Mas afinal, o que é multimodalidade?

Silva (2020) define multimodalidade como o uso concomitante das diferentes modalidades de linguagens empregadas em um texto, ou seja, a utilização de mais de um recurso semiótico, sejam eles visuais, auditivos, orais, verbais, gestuais, táteis etc.

Assim, com a evolução sócio-histórica da humanidade, houve a introdução de novos gêneros de discurso, novas mídias e novas tecnologias, ocasionando a multiplicidade de linguagens em textos de circulação social, assim sendo denominada de multimodalidade ou de multissemiótica. A esse respeito Melo, Oliveira e Valezi, 2012, esclarecem que,

A convivência, portanto, com os multiletramentos advindos das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos que essas relações materializam impulsionam a escola, especificamente a disciplina de língua portuguesa, a desenvolver capacidades de linguagens com diferentes semioses, como as imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais etc. [...] (MELO; OLIVEIRA; VALEZI, 2012, p. 152)

As múltiplas semioses são carregadas de sentidos/efeitos, e por isso exigem do estudante uma capacidade de representação da realidade por meio da percepção verbal e não verbal, ambas favorecendo o desenvolvimento dos processos mentais do aprendiz. Explorar as múltiplas modalidades proporciona a construção de conhecimento da criança, haja vista que o código visual favorece os processos cognitivos, e assim ajuda a ampliar os conhecimentos linguísticos do aprendiz.

É importante salientar que há uma heterogeneidade das práticas sociais associada às linguagens verbais e não verbais, o que implica nos multiletramentos, uma vez que os textos que circulam na atualidade estão carregados de diversos recursos multissemióticos, em especial a imagem.

Também é importante observar que Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 188) nos mostram que “Diversos são os contextos sociais que demandam práticas de que incluem habilidades de leitura e escrita, mas nem sempre a escola privilegia essas práticas ou as toma como objetos de ensino/aprendizagem”. Com efeito, percebemos que a escola não vem cumprindo seu papel com total integridade, ou cumpre de forma distorcida e/ou equivocada, uma vez que há uma

defasagem muito grande no ensino de língua portuguesa, no qual uma mínima porcentagem dos alunos demonstram capacidades de leitura e de escrita compatíveis com a série cursada.

Acrescenta-se, ainda, que a sociedade está emergida em um sistema globalizado, o qual exige dos sujeitos uma ampla bagagem de habilidades que os favoreça ultrapassar os muros da escola, ampliando seus horizontes de conhecimento para a construção de sentidos essenciais a sua formação enquanto ser social. Conforme Lorenzi e Pádua (2012, p. 39) “A formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa e uma das propostas da alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação”.

Portanto, a formação de um leitor proficiente requer que as habilidades de leitura e de escrita auxiliem a construção de sentidos, ativando os processos mentais do aprendiz com relação ao funcionamento da língua. Tudo isso corrobora para que a interpretação, a compreensão e a produção de textos sejam eficientes à medida que o aprendiz interage com o texto e com as semioses que estão presentes nele, pois, “Nessa teia de conceitos diversos, entendemos que a escola pode organizar uma abordagem que contemple uma multiplicidade de práticas, gêneros, mídias e semioses direcionadas à compreensão e produção escrita em diferentes linguagens”. (MIGUEL *et al*, 2012, p. 231)

Ainda sobre o direcionamento da multimodalidade, em especial no processo de alfabetização, Lorenzi e Pádua (2012) nos asseveram que,

Para trabalhar nessa perspectiva, o professor deve engajar as crianças no processo e traçar estratégias que as levem do conhecimento prévio à criação. Durante a criação, será possível abordar o currículo escolar, o sistema de escrita, ampliar o repertório e transitar pelas diversas modalidades e coleções culturais. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 38)

Assim, entendemos que para as crianças passarem do conhecimento prévio à criação, é essencial utilizar as multissemoses associadas ao sistema de escrita alfabética, porque propiciam a apreensão das informações, corroborando para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita. Para tanto, destacamos a importância da multimodalidade para construção de sentidos do aprendiz, a qual vai oportunizar suas trocas de experiência e de conhecimento do mundo externo.

Consoante Lemke (2006 *apud* VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 191-192),

[...] os sentidos se processam ao mesmo tempo com a leitura de imagem, som, texto verbal, relações espaciais, entre outros. [...] Não é mais possível atentar para o texto escrito, pois ele passa a significar em concomitância com os demais signos das outras modalidades de linguagem supramencionadas. Os sentidos não estão apenas nos

textos escritos, mas são construídos a partir deles, no curso da interação entre material linguístico- verbal, imagem e som [...] (LEMKE, 2006 *apud* VIEIRA, SILVA; ALENCAR, 2012, p. 191-192)

A perspectiva que buscamos defender é que as imagens vinculadas à linguagem verbal contribuem para aquisição das habilidades de leitura e de escrita. Segundo Kress (2003 *apud* ROJO; MOURA, 2019, p. 24) “a linguagem verbal sozinha não pode mais dar conta das mensagens construídas de maneira multimodal”. Logo, entendemos que a linguagem verbal sozinha não consegue mais dar conta de se fazer significar, e que seu uso está intrinsecamente atrelado à linguagem não verbal, devendo ser utilizada no processo de alfabetizar letrando, que é uma das propostas deste trabalho.

Desse modo, vislumbramos a utilização da multimodalidade no contexto escolar como uma ferramenta elucidativa para questões que promovam maior aproximação com a aquisição das habilidades de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental.

Silva (2020, p. 6) destaca que “é possível perceber aspectos multimodais em menor ou maior grau” nos gêneros textuais que circulam na sociedade. Desse modo, todo texto é multimodal e carrega um objetivo comunicativo, cujos recursos se atrelam a sua função social. A respeito disso, a autora ressalta que não há uma supremacia entre os recursos multimodais sobre a palavra, mas esclarece que ambos “complementam a composição de sentidos” e “transmitem algum significado para a interpretação do texto” (SILVA, 2020, p. 7). Desse modo, não há uma base hierárquica entre a palavra e a imagem, ambas são essenciais para a construção de sentido do texto e dos processos cognitivos do aprendiz, ou seja, as imagens são tão significantes quanto o texto escrito.

Sobre a significação das imagens, atreladas ao texto escrito, Lemke (2010 *apud* ROJO; BARBOSA, 2015, p. 115), aponta que,

[...] E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito. Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares. Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam mais situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais. (LEMKE, 2010 *apud* ROJO; BARBOSA, 2015, p. 115)

Não é de hoje que os textos estão carregados de recursos semióticos, como nos mostra Lemke, todavia, com a ampliação da tecnologia da escrita, bem como das mídias digitais, há uma maior necessidade de entender como ambos os recursos estão dispostos no texto para que haja entendimento da mensagem que está sendo transmitida. O fato é que não é uma questão de

supremacia da palavra sobre a imagem, mas de entender as combinações utilizadas no jogo da significação.

Diante disso, como nós professores alfabetizadores podemos ignorar a relevância da utilização da imagem no processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita? Como não admitir que a semiose visual é uma grande aliada ao nosso intuito de alfabetizar letrando? Estimamos que, essas reflexões sejam feitas a fim de reforçarem nosso propósito: formar leitores aptos ao exercício da cidadania, capazes de compreender, de interpretar e de produzir diversos gêneros textuais/discursos para os mais variados usos sociais.

Na próxima seção iremos tratar sobre a semiótica e o seu ramo de estudo. Para isso iremos nos beneficiar das seguintes contribuições: Dicionário de Linguística (2006), Cunha (2013), Ferraz Júnior (2012), Ferraz Júnior (2014), Nöth (2013), Pignatari (2004) e Taille (2018).

#### **4.1 A semiótica: os diversos modos de significar**

Para início de conversa devemos abordar, mesmo que de forma sucinta, o que são signos linguísticos, para só assim, adentrarmos no ramo da semiótica como ciência que visa a significação. Para tal, recorreremos ao dicionário de linguística (DUBOIS *et al*, 2006, p.542) que nos aponta que “O signo linguístico é, portanto, o que Ferdinand de Saussure denomina uma entidade psíquica de duas faces, a combinação indissolúvel, no interior do cérebro humano, do significado<sup>12</sup> e do significante<sup>13</sup>.”

Diante do exposto, entendemos que a comunicação é um ato inerente ao ser humano, a qual ocorre pelos signos de uma determinada língua, e os comportamentos que envolvem as situações comunicativas caracterizados pela linguagem são resultados de processos evolutivos do homem em sociedade, que tende a acompanhar as transformações do mundo. A respeito disso, Cunha (2013, p.29) assevera que “A multiplicação dos signos, desde o século XIX, com o processo de industrialização ocorre, não somente na linguagem, mas no cinema, imprensa, teatro, etc.”

Nesse sentido, podemos definir, de forma mais clara e objetiva, signo linguístico como a associação entre um significante e um significado, os quais se materializam nas linguagens verbais e não verbais. Desse modo, percebemos que a língua existe independente da escrita, e

---

<sup>12</sup> Segundo o dicionário de linguística (2006, p.546) Significado aparece como sinônimo de conceito.

<sup>13</sup> De acordo com a mesma fonte de pesquisa, mencionada anteriormente, significante é a associação entre uma imagem acústica e um conceito.

isso nos traz a necessidade de recorrermos ao estudo da semiótica para compreender o mundo ao nosso redor.

Então, o que é semiótica e o que ela estuda?

[...] Semiótica ou semiologia, pois, é a ciência ou Teoria Geral dos Signos, entendendo-se por signo, para evitar outros equívocos – estes de natureza astrológica – toda e qualquer coisa que substitua ou represente outra, em certa medida e para certos efeitos. Ou, melhor: toda e qualquer coisa que se organize e tenda a organizar-se sob a forma de linguagem, verbal ou não, é objeto de estudo da semiótica. (PIGNATARI, 2004, p.15)

Por este viés, depreendemos a semiótica como uma ciência dos signos (da significação), que se destina a estudar a linguagem em sua forma verbal e não verbal para compreender os diversos modos de significar. Para tanto, utiliza-se de diversos recursos<sup>14</sup>, sejam eles imagéticos, orais, verbais, auditivos, etc. Conforme nos aponta Taille (2018, p. 29-30),

[...] inicialmente, priorizaram textos escritos e literários. Paulatinamente, abordaram-se outras linguagens além da verbal, ampliando o alcance da teoria e instrumentalizando o exame desde arranjos sociais, até da gestualidade e das Artes, tais como pintura, fotografia, dança, música etc. (TAILLE, 2018, p. 29-30)

Em outras palavras, os recursos se consolidam em semioses, as quais se constituem pelas linguagens verbais e não verbais com características linguísticas, auditivas, visuais, gestuais e espaciais. Consoante Eco (2002 *apud* CUNHA, 2013, p.27) “A linguagem verbal é o artifício semiótico mais poderoso que o homem conhece, mas existem outros artifícios capazes de cobrir porções do espaço semântico onde a linguagem falada não consegue tocar”. Assim sendo, as semioses se ocupam do estudo de todas as linguagens possíveis, podendo ser representadas por diversos modos, sejam eles: escritos, sonoros, imagéticos, e até movimentos, como a dança por exemplo.

De acordo com Ferraz Júnior (2014, p. 12), à semiótica é dada a tarefa de “descrever os mais variados processos de significação que caracterizam a nossa relação com o mundo”, tendo como característica essencial “o interesse por investigar as ligações possíveis entre os sistemas de signos existentes”. Sob esta ótica, percebemos que a semiótica se ocupa de entender e de descrever toda forma de linguagem que possui significado, ou seja, que possa ser passível de interpretação. Em outras palavras, a semiótica nos proporciona uma passagem do plano do conteúdo para o plano da expressão.

---

<sup>14</sup> Conforme Bechara (2009, p.762) recurso é uma ação ou efeito de recorrer, solicitar auxílio. Dito isso, recursos, aqui, são entendidos como elementos que auxiliam os diversos modos de significar.

Há nos estudos semióticos uma classificação tricotômica<sup>15</sup>, proposta por Charles Sanders Peirce, que classifica as semioses em três categorias: ícones, índices e símbolos. Como nos aponta Ferraz Júnior (2012, p. 91),

A mais conhecida das tricotomias peircianas dos signos é aquela que os classifica segundo o critério por que os associamos aos seus objetos. A teoria ensina que *ícones* são signos que se assemelham àquilo que representam, *índices* são signos por estarem ligados de fato à existência de um objeto particular, e *símbolos* representam ideias gerais por força de uma regra ou convenção. (FERRAZ JÚNIOR, 2012, p. 91)

É importante destacar que podemos elencar exemplos para cada categoria, tais como: para signos, podemos ter como exemplo as imagens; para índices, podemos ter como exemplo situações que nos remetem ao objeto representado; e para símbolos podemos ter o código linguístico.

Em outro trabalho, Ferraz Júnior (2014) nos mostra essa mesma visão da teoria pierciana dita de outra forma, e assim descrita,

(1) *Ícones* são definidos como signos que mantêm semelhança com aquilo que representam. [...] Diante de um ícone, experimentamos a percepção de qualidades idênticas às do objeto representado. [...]

(2) *Índices* são signos que mantêm conexão real com a existência de um objeto particular. Indicar é apontar, chamar atenção para algo específico. Indicar é fornecer sinais (indícios) da ocorrência de algo [...]

(3) *Símbolos*, nesta terminologia, são signos que associamos a um objeto apenas por força de uma norma ou convenção. Só conhecemos o significado de um símbolo se aprendermos previamente as regras do emprego. [...] (FERRAZ JÚNIOR, 2014, p. 27-28)

Essa citação acima chama a atenção para a questão de os ícones serem entendidos como uma imitação com qualidades idênticas àquilo que representam, assim como chamamos a atenção para destacar que o código linguístico é entendido sob a perspectiva dos símbolos, haja vista o sistema de escrita alfabética ser regido por normas convencionadas pela gramática de sua língua.

Uma ressalva deve ser feita a respeito dessa tricotomia pierciana: devido ao signo ser categorizado em três “aspectos”, sua classificação não se reduz a uma única qualidade, ou seja, um mesmo objeto pode ser associado às três categorias concomitantemente, embora se perceba a predominância de apenas uma categoria, vejamos:

Um primeiro aspecto entra em cena [...] é a língua, um sistema fortemente convencional [...] segundo [...] esse sistema é desviado de suas características

---

<sup>15</sup> Divisão em três partes, cujas partes geralmente são opostas.

originais, exercendo também a função de reproduzir as qualidades dos objetos representados. [...]  
 [...] Por outro lado, tudo o que nos remete às circunstâncias reais de leitura de um texto, ou seja, tudo o que corresponde a autorreferencialidade, carrega um forte componente indexical. Não convém, portanto, negligenciarmos o papel desempenhado por essas [...] classes de signos (FERRAZ JÚNIOR, 2012, p. 91-92)

O que Ferraz Júnior nos aponta é que as dimensões de significação de um texto vão além de uma especificação que se centraliza em apenas 1 (um) aspecto da categoria de classificação pierciana. Com isso, podemos encontrar em um único texto as três categorias descritas, como por exemplo: a iconicidade pode estar presente nas formas como o texto está disposto, com vistas até a se configurar como uma representação de imagens (verbo-imagéticas); o símbolo pode remeter ao próprio código linguístico; e por sua vez o índice pode se referir às circunstâncias do ato da leitura que envolvem inclusive nossos hábitos interpretativos.

Assim, Ferraz Júnior (2012, p. 93) assevera que “nenhum código é exclusivamente simbólico, indexical ou icônico. O predomínio de uma das categorias sógnicas num determinado texto, por exemplo, não pressupõe exclusão dos demais”. Embora, não haja exclusividade das categorias sobre um determinado código, é importante que se reconheça que os símbolos e os ícones têm maior predominância nas formas de linguagem que nos rodeiam.

Dito isso, é necessário asseverar que nosso estudo dará primazia à utilização das multissemioses visuais no plano da comunicação verbo-imagética, no qual a imagem assume o papel de representação visual e mental. E, sob a ótica de Nöth (2013, p. 16) entendemos, que “Como a linguagem, imagens são estudadas nos níveis da expressão (cor, forma, etc.) e do conteúdo (coisas, plantas, animais, homens e mulheres, etc.)”.

No próximo tópico, iremos discutir um pouco sobre os pontos de convergência e de divergência entre as semioses e as multissemioses. Para tanto, nos favorecemos das contribuições de autores como: Santclair e Chaves (2019), Vieira (2012), além do dicionário de Bechara (2009).

#### **4.1.1 Da semiótica à multissemiótica: alguns esclarecimentos teóricos que elucidam e distinguem os respectivos conceitos**

Abrimos esta seção fazendo uma abordagem dos pontos de distinção entre a semiose e a multissemiose. Como ponto de partida, destacamos que a semiose se encarrega de analisar e de interpretar a singularidade dos processos de significação, por sua vez, a multissemiose abrange a pluralidade de semioses existente em um único recurso. Por outro lado, evidenciamos

a questão de ambos conceitos se encarregarem de abordar os elementos que são portadores de sentido/de significação. Vieira (2012) nos mostra que os recursos multissemióticos

[...] permitem representar imgeticamente uma informação, de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão. Assim, as imagens, as cores, os tipos de letras também são portadores de sentido e precisam ser lidos e interpretados; trazem informações que precisam de ser inferidas. (VIEIRA, 2012, p. 2)

É imprescindível destacar que diante das transformações ocorridas na sociedade, bem como o surgimento e a evolução das novas tecnologias, as formas de ver e de pensar o mundo também se reconfiguraram, de modo que todos os textos que circulam na sociedade carregam mais de um recurso semiótico, o que nos faz sentir a necessidade de ampliar o campo de atuação dos recursos semióticos para o campo de atuação dos recursos multissemióticos. Desta forma, não é mais permitido pensar em textos monomodais, mas em textos multimodais.

Desse modo, para esclarecer melhor a distinção entre os conceitos de semiose e multissemiose se faz necessário recorrer ao dicionário de Bechara para conceituar o prefixo “Multi”, o qual é adicionado ao conceito de semiose. Assim, Bechara (2009, p. 619) nos elucida que o prefixo “multi” significa “numeroso, em grande quantidade, variado”. Nesse sentido, não há como negar que as multissemioses integram vários recursos semióticos para se fazer significar.

No tocante à linguagem verbal e à linguagem não verbal, entendemos que ambas mantêm relação muito estreita, uma vez que se integram para transmitir os sentidos que desejam alcançar. Sobre isso, Vieira (2012, p. 1-2) nos assevera que “a relação entre palavra e a imagem e outros recursos, como sons, links, artes gráficas, desenhos, fotos, permitem modos de ler diferenciados e trazem diversos elementos portadores de sentido”. Ou seja, a associação desses variados recursos semióticos vai favorecer o desenvolvimento das capacidades cognitivas do sujeito, auxiliando a interpretação e a compreensão das mais variadas situações comunicativas.

Como nos pontua Vieira (2012, p. 2) “A palavra significa mais quando acompanhada da imagem. Por sua vez, a imagem também significa mais quando acompanhada do escrito”. Observando essa vinculação entre a palavra e a imagem, entendemos a interdependência existente entre esses dois recursos, ou seja, um é de suma importância para outro, e isso converge para a construção dos efeitos de sentido que ambos carregam.

Corroborando com as colocações de Vieira (2012), temos os esclarecimentos de Santclair e Chaves (2019, p. 5) nos explicando que,

[...] a imagem e a escrita estão cada vez mais próximas, tendo mais significado quando se encontram acompanhadas uma da outra, promovendo a modificação dos textos monomodais para textos multissemióticos. Contudo, é importante destacar que, quando se usa a escrita conjuntamente com algum elemento multissemiótico em um texto, ambas devem estar em consonância, ou seja, representando o mesmo significado para que a intenção comunicativa seja alcançada. (SANTCLAIR; CHAVES, 2019, p. 5)

Ao final, os autores trazem uma importante informação quando pontuam que os recursos multissemióticos devem estar em consonância para que a intenção comunicativa seja alcançada. De fato, esse esclarecimento é primordial, pois se não houver essa relação íntima de sentidos e de significações, não poderá haver efetivação na interpretação e na compreensão, ao contrário, a discordância de sentidos entre a imagem e o escrito ocasionará precariedade para o entendimento da totalidade da informação que se deseja transmitir.

Ainda concordamos com Santclair e Chaves (2019) quando nos mostram que um mesmo conteúdo (mensagem) pode se revelar com diversos modos/linguagens, no entanto, como dito anteriormente, para que haja continuidade no entendimento do texto, esses diversos modos/linguagens devem manter suas linhas de sentido com a mesma carga semântica.

Mas, infelizmente, como nada é perfeito, Vieira (2012) nos dá uma alerta muito importante, e nos adverte que,

Em contrapartida, na escola a preponderância da escrita é indiscutível. Não se ensina, muitas vezes, a combinar distintos recursos semióticos para construir significados. O tamanho e a cor da letra, a disposição do texto na página e outros aspectos presentes no texto verbal constituem modos de significação. [...] (VIEIRA, 2012, p. 3)

Atualmente, tem-se discutido muito a questão da presença da multissemiose na vida cotidiana da sociedade contemporânea, e isso acarreta a necessidade de trazer esses elementos para sala de aula, bem como há o reconhecimento da urgência de levar os estudos sobre as multissemioses para o centro das discussões em “todos” os cursos de licenciatura. É imperativo destacar que, embora os textos multissemióticos estejam presentes em várias práticas sociais, eles ainda não recebem a devida atenção dentro do ambiente escolar.

Entretanto, percebemos que há um negligenciamento por parte de alguns professores, sobretudo, dos professores de Língua Portuguesa, que possuem qualificação específica para trabalhar esses diferentes modos de significação, quando não o fazem de forma a explorar todos os recursos disponíveis, desconsiderando as multissemioses presentes nos textos. A esse respeito, Vieira (2012, p. 3) nos mostra que “é preciso ensinar a ler imagens, cores, tipos de

letras e integrar tais informações ao texto verbal, construindo uma coerência global para a leitura”.

Nos dias atuais, é necessário dar relevância, sobretudo nas salas de aula, à integração das imagens com o texto escrito, reconhecendo que cada característica apresentada é primordial para se adequar aos novos desafios impostos pelo avanço tecnológico na sociedade. Essa nova visão a respeito dos textos multissemióticos coloca em evidência a seleção de cores, tamanho das letras, o formato das letras, o tipo da letra, a escolha da imagem, entre outros aspectos que podem ser observados, como dito anteriormente.

Entendemos, então, que essa tarefa de ensinar uma leitura mais atenta aos diversos modos de significação, os quais são pautados pelos recursos multissemióticos, destina-se aos professores de todas as disciplinas, haja vista que os textos multissemióticos estão presentes em todos os campos do conhecimento, porém não negamos que a maior responsabilidade recai ao professor de Língua Portuguesa.

Na próxima seção iremos discutir sobre a importância da utilização de recursos imagéticos no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, iremos nos pautar nas contribuições de Diniz (2018), além da Base Comum Curricular (2017).

#### **4.1.2 O papel da imagem no processo de ensino-aprendizagem**

A iconicidade imagética é o recurso semiótico mais utilizado e explorado pela sociedade atualmente. Assim como com a tecnologia da escrita, desde que somos inseridos no mundo temos contato com diversos tipos de imagens: nas placas, nas televisões, nos jogos, nos celulares, nas propagandas etc. Todo esse contato faz com que as crianças já carreguem em sua bagagem um conhecimento de mundo, que antecede sua entrada na escola. Vejamos o que diz Diniz (2018):

Assim, é através das imagens que as crianças conseguem entender o mundo em que vivem e conseguem se comunicar. Não somente as crianças, mas também os adultos, diariamente, são colocados em contato com esses signos que fazem parte do cotidiano das pessoas. (DINIZ, 2018, p 42)

Com o advento da tecnologia, somos impulsionados a conviver diariamente com as mais variadas formas de representação, das quais a imagem ganha grande destaque. Como afirmou Diniz (2018), não apenas as crianças, mas os adultos também são inseridos nesse contexto.

Em tempos de outrora, a codificação e a decodificação eram condições necessárias para que o sujeito pudesse participar ativamente da sociedade, hoje não mais. Sabemos que apenas

a codificação e a decodificação não são suficientes para que um sujeito consiga ser inserido em um contexto de uso social das práticas de leitura e de escrita.

Conforme Santaella (2012, p. 9 *apud* DINIZ, 2018, p.43), “a imagem insere o aluno no mundo da leitura, pois ‘Podemos passar a chamar de *leitor* não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens’.” Embora estejamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, na qual a leitura de palavras é uma habilidade muito importante, sobretudo para o mundo do trabalho, não podemos desconsiderar que as definições para o que seja “ser um leitor” também se reconfiguraram. Não podemos e nem devemos negligenciar a visão de um leitor que lê imagens, mesmo não decodificando o código linguístico. À luz desse entendimento, a BNCC (2017) atesta que,

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BNCC, 2017, p. 70)

Como assim, mesmo não lendo palavras o aprendiz possui práticas leitoras?

A resposta para essa pergunta é simples: sim! E como nos mostra Diniz (2018, p. 44), “o uso de todos os códigos e signos que o aluno faz durante o processo de decodificação de imagens é o passo inicial para que ele aprenda a dar significado às várias cenas do dia a dia, mas o fato de o aluno não saber ler palavras não quer dizer que ele não tenha práticas leitoras”. Partindo desse viés, entendemos que a utilização das imagens, como recurso pedagógico é algo capaz de favorecer o processo de alfabetização dos estudantes, mas não estamos falando do processo de alfabetização mecânica, com vistas à codificação e à decodificação, mas da alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, alfabetizar letrando, do qual nós já falamos no capítulo anterior.

Então, mesmo que não saibam ler, no plano da decodificação do signo linguístico, as imagens proporcionam que a criança seja inserida no contexto da compreensão e da interpretação, promovendo, assim, uma reflexão a partir daquilo que visualiza, e consequentemente proporcionando uma melhor construção da escrita.

As imagens, assim, se configuram como guias no processo de aquisição da leitura e da escrita por crianças que estão em fase de desenvolvimento de tais habilidades, tornando imprescindível não desperdiçar esse meio dinâmico de aprendizagem.

Enfim, qual explicação é dada para que as imagens sejam tão importantes nesse processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita?

Para responder a essa pergunta nós recorremos, mais uma vez, aos pressupostos de Diniz (2018, p. 44) que nos esclarece que “As imagens são armazenadas com mais facilidade e por mais tempo no cérebro, sendo mais fácil para o aluno lembrar do que os textos escritos; por isso, é uma das melhores formas de aquisição de conhecimento para os alunos que estão em processo de alfabetização”. Logo, dado ao fato de a imagem ser armazenada com mais facilidade pela nossa memória é que devemos utilizá-la a favor da aprendizagem de nossos alunos, sobretudo no tocante à aquisição das habilidades de leitura e de escrita.

É primordial destacar que o aprendiz aprende a escrita das palavras vendo-as. Depois, armazena a imagem para, posteriormente, reproduzir. E assim, a criança alcança o automatismo e a agilidade na leitura e na escrita, e conseqüentemente ativa sua memória visual, que é uma habilidade em que as informações são apresentadas visualmente, e como já dito, o educando processa, armazena e depois tenta reproduzir.

Não basta, portanto, apenas utilizar as imagens de forma precária e descontextualizada. Entendemos que para alcançar o tão almejado êxito na aquisição das habilidades de leitura e de escrita é primordial que haja o reconhecimento de todos os elementos visuais possíveis, desde cores, tamanhos, texturas, formas etc., que se estendem desde a percepção das palavras até a percepção de imagens.

Desse modo, poderemos, de fato, estar incorporando nossos alunos na perspectiva da leitura de mundo recoberto pela multiplicidade de semioses, ou seja, passaremos do plano do conteúdo para o plano da expressão. E, assim, estaremos desenvolvendo as habilidades de leitura e de escrita voltadas para a prática do uso social.

Diante do exposto, entendemos que a utilização das imagens abre uma janela para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita, além de estimular a memória e o conhecimento. Pensando nisso, para promover tais habilidades, nas próximas seções, iremos discutir sobre a ludicidade e os efeitos que os jogos, que carregam muitos elementos multissemióticos, podem possibilitar ao processo de alfabetizar letrando. Para tanto, vamos nos apropriar das contribuições de Almeida (2013), Diniz (2018), França (2016), Lopes (2015), Macedo, Petty e Passos (2005), Reis (2020), além do dicionário de Bechara (2009) e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990)

#### **4.2 O Lúdico: algumas considerações**

A criança, em sua maioria, vive no mundo da fantasia, dos sonhos, do encantamento, da alegria. Em decorrência disso, utiliza-se de brincadeiras, brinquedos e jogos para experimentar

o mundo e imitar a realidade. A esse respeito Diniz (2018, p. 43) nos diz que “O uso da imaginação faz as crianças buscarem o conhecimento guardado em sua mente, dando ferramentas para que tenham opiniões e atitudes próprias, tornando-se capazes de construir conhecimento através das releituras que fazem do mundo à sua volta”.

Diniz não é o único pesquisador a entender a construção de conhecimento da criança através de sua interação com o mundo da imaginação, pois Almeida (2013, p. 25) também corrobora com esse entendimento. Vejamos o que o autor nos explica,

Ao brincar, a criança imita o comportamento adulto segundo a própria percepção da realidade e do contexto. Por essa razão, na brincadeira a imitação assume papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois, à medida que ela faz aquilo que viu o outro fazer, realiza efetivamente a atividade imitada, criando-lhe novas possibilidades e combinações. Não está, portanto, apenas copiando um modelo em uma atividade mecanicista, está construindo um nível individual próprio, a partir do que observou nos outros. (ALMEIDA, 2013, p. 25)

Ao imitar a realidade, os esforços das crianças são para criar, recriar e inovar suas possibilidades. Entendemos, assim como Almeida (2013), que não há possibilidade de a criança ser apenas um ser passivo, que reconstrói apenas atividades mecânicas, pois suas potencialidades são ativadas à medida que ela ultrapassa a mera imitação.

Desse modo, o lúdico além de proporcionar à criança uma aproximação com a realidade, faz com que ela também construa seus próprios conhecimentos, tornando-se protagonista de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento, ou seja, o lúdico contribui para a construção de conhecimento da criança. França (2016, p. 26) destaca que o brincar é a principal atividade da criança do mesmo modo que o trabalho é para o adulto, “pois toda criança brinca, independente da época, cultura e classe social. O brincar é a essência da infância”.

Além disso, Oliveira (2010, p. 164 *apud* REIS, 2020, p. 53) nos atesta que,

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. (OLIVEIRA, 2010, p. 164 *apud* REIS, 2020, p. 53)

A perspectiva que buscamos defender é que o brincar está intrínseco à realidade da criança, ao momento da infância, e não podemos negligenciar isso! Ao dar oportunidade de a criança vivenciar o ato de brincar, damos-lhes condições de amadurecer seu processo de inserção no mundo, fazendo-se constituinte dele.

De acordo com o dicionário de Bechara (2009, p.567) a definição de lúdico é algo “relativo à brincado, divertimento, jogo”. Entendemos que o lúdico, representado pelos jogos, brinquedos e brincadeiras, faz parte da essência da criança - ou pelo menos deveria fazer -, pois é por excelência intrínseco à realidade infantil, fazendo parte de sua natureza. Dessa maneira, e por analogia, entendemos o lúdico como o ato de brincar.

Lopes (2015, p. 147) nos esclarece que “o conceito de ludicidade é definido como um fenômeno de natureza consequencial à espécie humana, indica uma qualidade e um estado, não apenas característicos da infância, mas partilhados por todas as faixas etárias, gêneros, línguas, culturas e sociedades”. Desse modo, independente de idade, gênero, época, cultura e classe social e/ou econômica, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte da vida de qualquer indivíduo.

Embora a ludicidade seja um fenômeno social ligado a existência humana, partilhado por distintas épocas, povos, culturas, classes sociais, etc., é inegável que seu contexto é especificamente característico da infância.

No lúdico podemos visualizar 3 (três) termos com conceitos distintos, mas que se interrelacionam, como nos aponta Kishimoto (1994, p.1 *apud* FRANÇA, 2016, p. 21):

[...] os termos jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado, porém ela declara uma definição na qual brinquedo é entendido sempre como o objeto, suporte de brincadeira, e brincadeira como descrição de uma conduta estruturada em regras e jogo para designar tanto o objeto e as regras do jogo, brinquedo e brincadeira. (KISHIMOTO 1994, p.1 *apud* FRANÇA, 2016, p. 21):

O fato é que o conceito de jogo, dentre os três conceitos postulados por Kishimoto, é o mais abrangente, que consegue dar conta de todas as especificidades que envolvem os brinquedos e as brincadeiras. Com efeito, Macedo, Petty e Passos (2005, p. 14) nos afirmam que “O jogar é um dos sucedâneos mais importantes do brincar. O jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido”.

Os aspectos relacionados por Macedo, Petty e Passos sobre os conceitos de jogo e brincadeiras vão ao encontro do que compreende Almeida (2013, p. 18), quando nos assevera que,

O termo *brincadeira* é compreendido como a atividade recreativa. [...] O termo *brinquedo*, por sua vez, restringe-se à materialização da brincadeira, ou seja, o objeto físico do lúdico. [...] O jogo é algo mais complexo. É uma atividade lúdica regida por um sistema de regras, com uma estrutura sequencial que especifica sua natureza. [...] Em nossa visão, por mais simples que seja o jogo, há nele um significado educativo, seja para formar ou para construir aprendizagens. (ALMEIDA, 2013, p.18)

Acrescenta-se, ainda, que a estrutura do jogo possibilita uma grande contribuição para a vida em sociedade, pois sua organização permite o estabelecimento de obediência às regras e aos limites, a participação e a colaboração, além de proporcionar prazer e divertimento. A esse respeito, França (2016, p. 43) nos esclarece que,

O jogo, por exemplo, é uma forma de pesquisa, é a formação de um ambiente de liberdade que permite ao aluno a disputa e ou a colaboração, facilitando a tomada de decisões e a saída da passividade na resolução de problemas. Jogando se aprende a viver socialmente, respeitando regras, cumprindo normas, interagindo de uma forma mais organizada no grupo. O jogo oportuniza ao aluno o desenvolvimento das habilidades de concentração, atenção, observação, reflexão e o espírito crítico, enriquecendo o vocabulário e fortalecendo a autoestima. (FRANÇA, 2016, p. 43)

França (2016, p. 45) nos mostra a visão de Kishimoto (1993, p.110), a qual serve para reforçar essa questão da relação do jogo com a vida em sociedade. Vejamos:

Brincando as crianças aprendem (...) a cooperar com os companheiros (...), a obedecer às regras de um jogo (...), a respeitar os direitos dos outros (...), a acatar a autoridade (...), a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhes são impostas (...), a dar oportunidade aos demais (...), enfim, a viver em sociedade. (KISHIMOTO, 1993, p.110 *apud* FRANÇA, 2016, p.45)

Dentro desse contexto, ainda, temos as visões de Macedo, Petty e Passos (2005, p. 10) que corroboram com os entendimentos de França (2016) e Kishimoto (1993), quando nos dizem que “nos jogos: aos aprendê-los, desenvolvemos o respeito mútuo (modos de se relacionar entre iguais), o saber compartilhar uma tarefa ou um desafio em um contexto de regras e objetivos, a reciprocidade, as estratégias para enfrentamento das situações-problema, os raciocínios”. Certamente, não podemos afirmar que o jogo possa ser entendido como uma receita milagrosa para sanar as dificuldades existentes na vida em sociedade, mas temos que reconhecer que seus benefícios são inegáveis.

É importante destacar que as atividades lúdicas são ricas em situações que auxiliam na evolução pessoal, social e cultural dos sujeitos, e que além de promover o desenvolvimento das habilidades do pensamento, sobretudo, facilitam o processo de socialização das crianças.

Acrescenta-se, também, que o brincar além de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem, promove a interação das crianças nas relações com seus pares e com adultos. E tudo isso possibilita a relação da criança com o mundo externo, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas ações.

Além disso, é perceptível que toda criança que brinca vive uma infância feliz, mas, por outro lado, não podemos deixar de destacar que o brincar, também, corrobora para formação de

um sujeito crítico e reflexivo diante da sociedade a qual pertence, capaz de agir com mais segurança diante das dificuldades diárias. Essas ações estão asseguradas pelo fato de que brincando as crianças aprendem a viver socialmente, respeitando regras e cumprindo normas.

Da mesma maneira, é por intermédio do brincar que a criança aprimora o conhecimento de si e da realidade e amplia seus conhecimentos linguísticos (por meio da interação). Após várias leituras e muita reflexão sobre os textos (lidos), resumimos, dentre muitos fatores existentes, que o brincar pode:

- Estimular a criatividade;
- Aperfeiçoar as capacidades cognitivas;
- Ajudar a selecionar ideias;
- Mobilizar estratégias que auxiliam na compreensão de uma determinada situação;
- Ampliar os conhecimentos de mundo;
- Propiciar a aprendizagem espontânea e significativa<sup>16</sup>;
- Auxiliar no respeito às diferenças;
- Desenvolver a atenção e a concentração.

Vale salientar que essa lista, citada acima, não esgota as possibilidades de abranger outras contribuições do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, apenas elencamos alguns fatores para melhor explicitar.

Além de tudo isso, o ato de brincar é um direito da criança, sendo apresentado enquanto um princípio fundamental e assegurado pelo Estatuto da Criança e do adolescente - ECA (1990), cujo Art.16 trata do direito à liberdade, sendo o brincar um de seus aspectos. É importante reconhecer o ato de brincar como um direito inerente à criança, e assim entender que para as crianças crescerem saudáveis em termos psicológicos, físicos e cognitivos é necessário proporcioná-lhes a vivência com os jogos, os brinquedos e as brincadeiras.

Conforme Macedo, Petty e Passos (2005), o brincar é envolvente, interessante e informativo. Assim, o brincar envolve o momento da criança; se faz interessante porque a

---

<sup>16</sup> Para Kleinke (2003, p.22) “A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo – as ideias e as informações que apresentam uma estrutura lógica – interagem com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para a sua diferenciação, elaboração e estabilidade...” Assim, na aprendizagem significativa, o novo conteúdo é incorporado ao conhecimento prévio do aluno, adquirindo significado a partir daquilo que o aluno já conhecia.

motivação e a imaginação que se ajustam a realidade da fase desenvolvimento de cada criança; e é informativo porque carrega algum ensinamento. Vejamos:

[...] Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou de suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados. [...] (MACEDO, PETTY; PASSOS, 2005, p. 13-14)

Essa vinculação do ato de brincar às características de ser envolvente, interessante e informativo nos remete a um questionamento: Essa vinculação do lúdico, do ato de brincar, aos benefícios para vida social, bem como para a construção de conhecimento, são postulações estabelecidas pela sociedade atual?

A resposta a esse questionamento é não! A questão do lúdico que compreende o brinquedo, a brincadeira e o jogo é algo muito antigo, mas que por muitas vezes é negligenciado. Desde a Grécia Antiga, Platão já indicava a necessidade de utilização das brincadeiras para crianças (FRANÇA, 2016, p.27). Não apenas Platão, mas outros estudiosos também reconheceram a importância do lúdico no desenvolvimento e na aprendizagem de habilidades e de competências por parte das crianças, como: Freud, Dewey, Wallon, Piaget, Vygotsky, Philippe Áries, Rebelais, Jean Jaques Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Kishimoto, entre outros, só citando alguns dos autores mais conhecidos.

O ato de brincar desenvolve competências cognitivas, afetivas e motoras, como nos mostra França (2016, p. 30) quando nos diz que “o lúdico desempenha funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento infantil, podendo ser visto como situações privilegiadas para resolução de problemas e aprendizagem em geral”.

Notamos quão valioso é o ato de brincar, pois contribui tanto para aprendizagens direcionadas, quanto para aprendizagens para vida, por isso que o autor nos coloca a questão de “aprendizagem em geral”, e tudo isso é mediado pela experiência concreta que as brincadeiras proporcionam à criança.

Por tudo apresentado, entendemos que o lúdico deve ser trazido para o centro do processo de aprendizagem. Devemos oportunizar que as crianças se tornem protagonistas de seu próprio conhecimento. Não podemos e nem devemos retirar esse aspecto da criança em vivenciar seu protagonismo.

Na próxima seção iremos abordar o lúdico, sobretudo, enfatizando a questão dos jogos, para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Iremos expor a perspectiva de autores

como: Almeida (2013), Bezerra e Martins (2022), França (2016), Macedo, Petty e Passos (2005), Paulo Freire (1989), Santos e Silva (2019), Silva (2018), além da BNCC (2017).

#### **4.2.1 Lúdico: Os jogos e suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança**

Como dito anteriormente, os debates acerca da temática das contribuições do lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças não é algo recente, remonta desde a Grécia Antiga, sendo reconhecida também pelos colégios jesuítas. Como nos assevera França (2016, p. 27) “Desde a Grécia Antiga, Platão já afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos. A partir do século XVI os humanistas começam a perceber o valor educativo dos jogos, e os colégios jesuítas foram os primeiros a recolocá-los em prática”.

Schwartz (1966 *apud* SILVA, 2018, p. 25) nos explica que “A noção de jogo aplicado à educação desenvolveu-se vagarosamente e penetrou, tardiamente, no âmbito escolar, sendo sistematizada com atraso, mas trouxe transformações significativas, fazendo com que a aprendizagem se tornasse divertida”. Na verdade, ainda hoje, a inserção dos jogos na sala de aula enfrenta algumas limitações para se fazer presente no cotidiano das escolas.

Percebemos o valor educativo dos jogos, sendo concebido como um instrumento de intervenção pedagógica que propicia a construção do pensamento, facilitando, desse modo, o desenvolvimento e a aprendizagem por parte das crianças. Por isto, entendemos ser de suma importância conciliar o jogo ao processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Corroborando com os pensamentos de França (2016, p.17), percebemos que “Brincar é algo muito mais sério, e quando se trata do brincar pedagógico, este requer um planejamento, bem mais elaborado, considerando que através da brincadeira a criança se equilibra, recicla suas emoções e sacia sua necessidade de reconhecer e reinventar a realidade”.

Todavia, esse recurso, tão valioso, não deve ser utilizado de forma vaga e despreziosa. Para que haja, de fato, favorecimento dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, é necessário um direcionamento das atividades alinhado aos objetivos de ensino desejados.

Embora percebamos quão valiosa é a utilização dos jogos para propiciar os processos de ensino-aprendizagem, a escola atualmente tem demonstrado uma visão distorcida para sua realização em sala de aula. A esse respeito, França (2016, p. 41) nos mostra que nas escolas, atualmente, o brincar com olhar pedagógico “se resume em ouvir histórias ou cantar algumas

músicas. A hora do recreio se torna o único momento em que a criança desnuda da responsabilidade da escola e permite-se brincar e ser criança”.

Sobre esse aspecto, observamos que o lúdico se faz presente, apenas e quase exclusivamente, em grande parte das salas, de educação infantil, e/ou por vezes apenas no horário de recreio. Quando os aprendizes fazem a transição para os primeiros anos do Ensino Fundamental, a maioria dos professores não colocam tais recursos como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem. Parece que a criança, que passa a frequentar as primeiras séries do Ensino Fundamental, transforma-se, imediatamente, em um adulto em miniatura.

Na verdade, o lúdico, sobretudo os jogos, devem fazer parte da realidade das crianças, principalmente das séries iniciais do Ensino Fundamental. A esse respeito Friedmann (1992, p. 20 *apud* FRANÇA, 2016, p. 53) nos esclarece que “Os jogos, a música, a arte e as expressões corporais, como linguagens não verbais, são atividades que devem fazer parte do elenco de disciplinas escolares, possibilitando aos alunos, desde as séries iniciais, a se expressarem, mostrando sua forma de entender e enxergar o mundo”.

Na escola, o trabalho com jogos, com vistas aos aspectos cognitivos, “visa a contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimentos e desenvolver suas habilidades e competências”. (PERRENOUD, 2020; MACEDO, 2002, *apud* FRANÇA, 2016, p. 24)

Dentro desse contexto, as atividades lúdicas desenvolvidas na escola devem despertar o prazer, a concentração, a imaginação e a criatividade da criança. Essas atividades devem representar “desafios realizáveis”, não “desafios inalcançáveis”. França (2016, p. 45) atesta que “À luz dessa reflexão, é inegável ressaltar, que se faz necessário uma escola diferente, onde a criança queira estar e em que haja alegria e prazer para descobrir e aprender”.

Corroborando com os entendimentos de França, temos Macedo, Petty e Passos (2005, p. 17) que destacam:

[...] Nessas atividades, o que mais vale é o prazer, é o desafio do momento [...] Na perspectiva das crianças, não se joga ou brinca para ficar mais inteligente, para ser bem-sucedido quando adulto ou para aprender uma matéria escolar. Joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador, promove disputas com colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes frustrante e sofrido [...] Em jogos e brincadeiras, as crianças são sérias, concentradas e atentas. Elas não se perdem em conversas paralelas, permanecendo interessadas e envolvidas nas atividades. (MACEDO, PETTY; PASSOS, 2005, p. 17)

Quando a criança sente motivação e interesse na realização de dada atividade, ela não se prende a conversas paralelas, sua atenção se volta totalmente para o que está realizando naquele momento. É inegável que os jogos despertam esse prazer, essa satisfação. Todavia, não

podemos perder de vista a questão de ajustar as atividades com jogos de acordo com a condição de ser da criança. Certamente, a criança “vai aprender muito mais por achar que se trata de uma brincadeira e que não haverá uma cobrança imediata como ocorre nas atividades didáticas” (SANTOS; SILVA, 2019, p. 119)

Mesmo que a atividade lúdica não contemple a cobrança observada nas atividades didáticas de rotina, a criança não perde seu foco e sua seriedade diante do jogo ou da brincadeira propostos. Sob esse aspecto, Almeida (2013, p. 72) também nos aponta para a questão da seriedade da criança em relação a sua posição diante do jogo, sobretudo no ambiente escolar. Vejamos,

A escola representa agora para a criança a essência de sua formação. É nela que ela se educa e incorpora conhecimentos novos. Os jogos, nessa prática educativa, tornam-se atividades sérias, como as atividades de trabalho, que auxiliam e enriquecem a incorporação de conhecimentos imprescindíveis para o seu desenvolvimento social, sem fazê-la perder a satisfação ou o prazer de realizá-las e buscá-las. A esse respeito, Piaget afirma que os trabalhos escolares terão uma seriedade que não poderiam ter de outro modo, porque é apenas na atividade-jogo que a criança preserva o esforço e se dá por inteira na atividade que realiza. (ALMEIDA, 2013, p. 72)

Quando a criança está participando de um jogo, ela mobiliza todos os esforços para manter a concentração e a seriedade na atividade realizada. Isso ajuda a diminuir a tensão e o medo de errar/fracassar, impulsionando-as para a construção de aprendizagens cada vez mais significativas.

Além disso, Macedo, Petty e Passos (2005, p. 30) nos mostram que “é necessário que as atividades propostas representem verdadeiros desafios, capaz de despertar a atenção e o desejo de envolver-se na atividade, levando o aluno a coordenar diferentes pontos de vista, estabelecer várias relações, resolver conflitos e estabelecer uma ordem”.

A BNCC também trata dessa questão de despertar o interesse das crianças e propor atividades compatíveis com sua faixa etária, de acordo com seus interesses, observemos,

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais mediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BNCC, 2017, p. 56 -57)

Agora, vamos pensar: Que atividade é capaz de trazer interesse às crianças, que se adequem as características da infância, se não atividades com jogos? Além disso, caso a criança não sinta motivação pela atividade proposta em sala de aula, ela pode ter um bloqueio que

interfere significativamente no desenvolvimento de suas competências e de suas habilidades. Vejamos o que França nos esclarece a esse aspecto,

A educação efetiva condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva, aprendendo sempre melhor quando se trata de assuntos que nos interessam e nos dão prazer. O ensino enfadonho, aborrecido, produz um estreitamento, um bloqueio, um grave obstáculo durante o processo de aprendizagem. (FRANÇA, 2016, p.42)

Do mesmo modo, Santos e Silva (2019, p.120) nos indicam que,

[...] a criança sai à procura de seu significado no mundo, quando não consegue encontrá-lo, sente muitas dificuldades para enfrentar os possíveis obstáculos, sentindo-se fraca e incapaz de utilizar seu potencial de aprendizagem, seja no processo de cognição, emoção, criatividade ou leitura, a fragilidade na condução de determinada atividade influenciará em seu desenvolvimento. (SANTOS; SILVA, 2019, p. 120)

Percebemos, pois, que há uma sensação de incapacidade, de insatisfação e de insegurança quando a criança não encontra significado e motivação no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, é no espaço escolar que o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da criança devem ser consolidados.

Nesse cenário, perguntamos: O que seria uma aula enfadonha ou desmotivante?

Entendemos como aula enfadonha ou desmotivante, aquela aula pautada, exclusivamente, em metodologias tradicionalista, cujo professor é considerado o detentor do conhecimento. Nessas aulas, os alunos são tidos como meros receptores e reprodutores das verdades absolutas postuladas pelo docente. A centralidade das aulas de Português fica a cargo da mera codificação e decodificação do signo linguístico, e assim não há espaço para que o aluno se torne o protagonista de sua aprendizagem.

Sobre esse ensino pautado em metodologias tradicionalistas, sobretudo no processo de alfabetização, Paulo Freire (1989, p. 13) destaca que,

[...] Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. [...] Ensino cujo processo alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato dele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua reponsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem [...] (FREIRE, 1989, p.13)

O que Paulo Freire (1989) nos esclarece é que em todo processo educativo sempre vai haver um professor para fazer a mediação entre o conhecimento e o aprendiz. Todavia, essa

mediação não pode anular a criatividade e o protagonismo do educando diante da sua construção de conhecimento. E que, além disso, a alfabetização não deve ser pautada apenas nas metodologias tradicionalista, sem provocar nenhum efeito construtor/criador ao aprendiz.

Acrescenta-se ainda, que sobre a motivação, Moraes (2020, p. 142 *apud* BEZERRA; MARTINS, 2022, p. 38) também nos aponta para a necessidade de ajustar as atividades à condição de ser da criança de forma a “respeitar o modo básico de funcionar das crianças e realizar um ensino que aciona a motivação intrínseca, em que o aluno sente o prazer de explorar, de descobrir, de viver”.

Dentro desse contexto, o papel da escola é auxiliar o desenvolvimento e a aprendizagem de seus educandos. Contudo, como bem asseveramos, é primordial que as aulas sejam interessantes e prazerosas para, assim, levar o aluno a alcançar o sucesso tão almejado. Para de fato alcançar esse sucesso, é imprescindível introduzir os jogos pedagógicos “no nosso dia a dia mesmo que tenhamos que mudar nossas metodologias e rotina e mesmo que seja mais trabalhoso do que levar para a sala de aula uma folhinha xerocada” (SILVA, 2018, p. 26).

Por tudo apresentado, surge mais uma questão: Como tornar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita, das crianças inseridas no 2º ano do Ensino Fundamental, em algo que faça sentido para esses aprendizes?

Na próxima seção, discutiremos uma proposta de trabalho que nos fará refletir sobre esse questionamento. Assim, vamos abordar os efeitos favoráveis que a ludicidade, unida às multissemioses visuais, podem fornecer à aquisição das habilidades de leitura e de escrita no processo de alfabetizar letrando. Para tal, iremos nos beneficiar dos estudos realizados por Almeida (2013), França (2016), Freire (1989), Lopes (2015), Macedo, Petty e Passos (2005), Mineiro e D’Ávila (2019), Nöth (2013), Santos e Silva (2019), Silva (2015), Silva (2018). Além disso, utilizaremos o dicionário de Bechara (2009), a BNCC (2017) e o Manual didático de jogos de alfabetização - disponibilizado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2009) – doravante PNAIC<sup>17</sup>.

#### **4.2.2 A perspectiva do lúdico e das multissemioses visuais para aquisição das habilidades de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental**

Como sabemos, o processo de aprendizagem das crianças é mediado pela interação social que é vivenciada pelo sujeito com o meio que o cerca. Na escola, a interação favorece o

---

<sup>17</sup> PNAIC foi um programa criado pelo MEC que tinha por objetivo garantir que as crianças fossem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, com 8 anos de idade.

processo de aprendizagem, o qual se desenvolve de maneira mais satisfatória quando está envolto às brincadeiras, ao faz de conta e ao jogo. Nesse sentido, o ato de brincar através do jogo é um recurso educacional que faz a integração das habilidades cognitivas, afetivas e motoras, conferindo aos educandos aprender de maneira mais divertida e prazerosa.

Soma-se a isso, o fato de que as habilidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras das crianças, em processo de alfabetização, são beneficiadas pelo brincar, e isso faz com que a educação aconteça de forma espontânea, contribuindo para o enriquecimento das capacidades de pensar, de criar e de recriar.

No tocante às manifestações da ludicidade, expõe que elas podem ocorrer a qualquer tempo, contexto ou idade, demanda negociação, protagonismo e decisão, evidenciando capacidades transformadoras de aprender a aprender e a possibilidade de construção de artefatos de ludicidade, fomentando o jogar, brincar, recrear e lazer. (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019, p. 5)

É por intermédio do brincar, em situações lúdicas em sala de aula, que a criança é conduzida a um melhor aproveitamento dos conteúdos. O lúdico permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças em processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita, haja vista que propicia um melhor aproveitamento das habilidades em qualquer fase, idade ou contexto. Faz-se importante destacar, pois, que há muitos estudos voltados para os benefícios das atividades lúdicas na Educação Infantil, e nós pretendemos estender essas atividades ao 2º ano do Ensino Fundamental. Vejamos,

O brincar livre e espontâneo define-se pela brincadeira realizada entre crianças sem a intervenção dos adultos. Não sei como na sala de aula isto pode acontecer. No recreio, a lógica é a do tempo de intervalo do trabalho que potência o relaxamento das tensões acumuladas na sala de aula e a recuperação da energia gasta, para continuar o trabalho. O recreio tem valor para o trabalho e o brincar social espontâneo é uma das manifestações que pode ocorrer durante esse intervalo, não tenho dúvidas. O brinquedo pode ser, tal como o jogo é um mediador de aprendizagens. Bem, mas isto é outra coisa. O design de ludicidade coparticipativo com crianças é uma orientação pedagógica para a sala de aula. (LOPES, 2015, p. 154)

Vale ressaltar que em um processo de ensino tradicionalista as brincadeiras se restringem ao recreio, e as aulas são consideradas, muitas vezes, desinteressantes. Por esse motivo nós achamos que as metodologias de ensino utilizadas por professores tradicionalistas vêm causando grandes dificuldades de aprendizagem por parte das crianças. Nesse contexto, se faz necessário utilizar atividades lúdicas, com objetivos educacionais, para estimular um melhor desempenho na aquisição das habilidades de leitura e de escrita.

É importante observar que a ludicidade não pretende abranger toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas devemos reconhecer que é uma poderosa e rica aliada ao processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita, capaz de diminuir as dificuldades de aprendizagem e auxiliar no processo de construção de sentidos.

Por sua vez, é válido ressaltar, também, a importância da multissemiose visual para o processo de ensino e de aprendizagem, mas especificamente para as habilidades de leitura e de escrita de alunos em processo de alfabetização, visto que “deve-se reconhecer que os textos verbais em meios estritamente ou principalmente verbais, como conversas, livros, cartas, telegramas ou e-mails, evocam imagens mentais pelo significado das palavras”. (NÖTH 2013, p. 18)

Não apenas Nöth, mas também Santos e Silva (2019, p. 134) nos esclarecem que,

No mundo atual e no espaço escolar, é pertinente a discussão sobre a necessidade de uma alfabetização visual que se expressa em várias designações, como: leitura de imagens e compreensão crítica da cultura visual. Muito embora algumas expressões e conceitos dificultem esse entendimento no currículo escolar, percebe-se que as imagens carregam grandes informações do texto escrito ou imaginado. (SANTOS; SILVA, 2019, p.134)

Compreendemos que a representação imagética faz parte de um processo mental inerente ao ser humano, o qual nos auxilia na construção da compreensão dos diversos modos de significar. Este processo mental faz uma correlação entre a imagem e a palavra.

A linguagem e as imagens são complementares em seus potenciais semióticos [...] A superioridade das imagens como um meio para a representação do mundo visível e imaginário é contrabalanceada pela superioridade da linguagem em representar o mundo invisível dos sons, aromas, sabores, temperatura ou relações lógicas [...] (NÖTH, 2013, p. 18)

Não podemos e nem devemos dissociar a linguagem verbal das imagens porque ambas são constitutivas dos processos de significação no mundo das coisas. Ademais, a multissemiose visual anda atrelada a linguagem verbal, e essa ligação exerce influência positiva sobre as habilidades de leitura e de escrita, configurando-se como uma percepção da realidade atual, do passado ou para a atribuição de novas experiências:

[...]A leitura das imagens é um processo semiótico (um processo de semiose). Imagens são signos que não apenas têm significados, mas também criam significados. Os significados que elas têm estão relacionados aos objetos do signo visual; o significado que elas criam está relacionado aos seus interpretantes [...] (NÖTH 2013, p. 36)

De acordo com as experiências de mundo que as crianças já possuem, e a partir de suas interpretações pessoais, elas podem criar e recriar conhecimentos, que sejam proporcionados pela multissemiose visual, viabilizadores do processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita na fase de alfabetização. Afinal, “aprender é modificar o que o aprendiz já possui, e poder interpretar o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo seu” (STAREPRAVO, 2009 *apud* SILVA, 2018, p. 26). Desse modo, para tornar o novo em algo seu é necessário que o aprendiz seja o centro do processo de ensino, ou seja, é necessário que sua autonomia e seu protagonismo sejam assegurados.

Nesse sentido, a BNCC (2017) nos mostra a questão da ampliação da capacidade de autonomia dos aprendizes, que é um dos seus pressupostos, quando nos orienta que devemos considerar “tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender”, desse modo “ampliam-se a autonomia intelectual” (BNCC, 2017, p.57). Nesse sentido, é perceptível que essa ampliação da autonomia intelectual pode ser vislumbrada pelos aprendizes em processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita.

A BNCC (2017), ainda, nos aponta para essa questão do protagonismo relacionado às habilidades de leitura e de escrita quando nos mostra que “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social”. (BNCC, 2017, p. 61)

Sobre o protagonismo, Macedo, Petty e Passos (2005, p. 09) nos afirmam que a utilização de recursos lúdicos pode “possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, ser responsáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem”.

Tanto temos falado em protagonismo, não é mesmo? Mas, afinal, qual a definição que conceitua esse termo tão importante: Ser protagonista? De acordo com o dicionário de Bechara (2009, p. 733) protagonista é o “personagem mais importante numa trama”. Assim, entendemos que o foco do ensino deve ser o aprendiz. Ele é o ator mais importante de todo o processo educativo.

Desse modo, para tentar sanar as dificuldades vivenciadas no processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita, tornando o aprendiz o centro do processo educativo, entendemos que é importante:

[...] usar procedimentos ativos de ensino-aprendizagem condizentes com a faixa etária e o nível de desenvolvimento, incentivar e propor aos alunos atividades desafiadoras são alternativas que podem auxiliar a prática pedagógica no sentido da obtenção de

melhores resultados na aprendizagem da leitura e da escrita, e, conseqüentemente, da leitura de mundo. (FRANÇA, 2016, p. 48)

No que diz respeito ao ajuste das atividades à condição da criança, tanto no aspecto da idade quanto do desenvolvimento, nós já abordamos na seção anterior, por este motivo não iremos nos alongar. Todavia, se faz necessária essa reflexão, pois devemos ter em mente quais estratégias serão eficazes para que os educandos atinjam suas habilidades de leitura e de escrita.

Dito isso, Santos e Silva (2019, p. 136) nos afirmam que para haver um melhor direcionamento das práticas educativas, que oportunizem a aquisição das habilidades de leitura e de escrita:

As imagens utilizadas nas leituras podem ser trabalhadas no período em que a criança está iniciando seu processo leitor ou não, por isso as estratégias do trabalho com as imagens são muito mais amplas e vão evoluindo, conforme avança a capacidade de representação e compreensão da escrita. [...] Os temas devem apresentar situações que as crianças vivenciam em seu cotidiano: a família, a casa, seus brinquedos, animais domésticos e festas. (SANTOS; SILVA, 2019, p. 136)

Não apenas Santos e Silva (2019), mas também Freire (1989, p. 13) já entendia a necessidade de o processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita, no âmbito da alfabetização, partirem da realidade do aprendiz, quando nos relata que “tenha sempre insistido em que as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando sua real linguagem, os anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos”.

Nesse sentido, a perspectiva que buscamos defender é a utilização, nas aulas de alfabetização, dos jogos que são permeados por linguagens multissemióticas, sobretudo visuais, e assim, lançar mão de um processo de alfabetização voltado para o letramento que contemplem o emprego de palavras que façam parte da vivência infantil, como: brinquedos, brincadeiras, personagens favoritos, comidas de sua preferência, cores, nomes próprios, entre outros.

A tarefa do professor alfabetizador é despertar o interesse do aluno, é seduzi-lo para que adquira os conhecimentos relativos para alcançar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita. Para isso, se faz necessário um ambiente alfabetizador que agregue a vivência com situações concretas. Situações essas que são proporcionadas pelos jogos didáticos, permeados de inúmeros recursos multissemióticos visuais, vejamos:

[...] o trabalho com modelos concretos pode facilitar as operações do pensamento, pois a criança passa a fazer novas classificações e representações dos objetos em diversos tipos de agrupamento. [...] É importante salientar que uma das formas de

pensamento mais significativas, além das evoluções da memória e do raciocínio concreto é a criatividade, que se vê aguçada com essas novas perspectivas. [...] Para a criança, tudo isso tem o caráter de prazer e satisfação, mesmo no que diz respeito ao aprendizado da leitura e da escrita [...] (ALMEIDA, 2013, p.70)

Desse modo, o papel da escola, sobretudo do professor alfabetizador, é engajar a criança na aquisição das habilidades de leitura e de escrita pautadas em uma perspectiva que torne o aprendizado em uma situação bem-sucedida.

Numa reflexão, a priori, percebemos que a maioria dos alunos gostam da escola, mas não gostam das aulas. Isso nos faz pensar a disparidade existente entre o ambiente escolar e as aulas. Há um descontentamento na forma em que as aulas são conduzidas pelos docentes. “De modo geral, os alunos gostam da escola, pois ali se relacionam e interagem com seus pares, mas não gostam da sala de aula, pois esta é desprovida de qualquer atrativo significativo”. (ALMEIDA, 2013, p. 89).

Também é imperativo destacar que o planejamento e a finalidade do jogo devem ser algo dominado pelo professor, assim como nos mostra Silva (2018, p. 26),

No entanto, para que o ato de jogar na sala de aula se caracterize como uma metodologia que requer planejamento e que favoreça a aprendizagem, o papel do professor é essencial. Sem intencionalidade pedagógica do professor, corre-se o risco de se utilizar o jogo sem expor seus aspectos educativos, perdendo grande parte de sua potencialidade. (SILVA, 2018, p.26)

Certamente, se não houver planejamento e intencionalidade por parte do docente, perde-se o foco do jogo no processo educativo, e a atividade se transforma em um mero passatempo.

E assim, nos surge uma nova inquietação: Como mudar essa realidade de descontentamento nas aulas, sobretudo, aquelas destinadas à aquisição das habilidades de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental?

O primeiro passo que devemos dar é na direção de fazer com que o aprendiz se apaixone pelas atividades desenvolvidas em sala de aula. Isso é primordial! Depois devemos fazer com que ele não se sinta coagido ao pensamento de que deve sempre acertar. Esse pensamento é um grande vilão que afasta o educando da centralidade do processo educativo. E para que isso aconteça, devemos inserir os jogos, especialmente, jogos voltados para linguagem, que “permitem introduzir na sala de aula, um espaço de prazer e ampliação das capacidades humanas de lidar com a linguagem”. (MEC- Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL, 2009, p.15)

Eis que nos surge mais um questionamento: Por que os jogos são tão importantes para o processo de alfabetização com vistas ao letramento? A resposta para essa pergunta quem nos

fornece é o Manual didático de jogos de alfabetização publicado em 2009 pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC – em parceria com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL. Vejamos,

Na alfabetização eles podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogos as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com colegas. (MEC- Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL, 2009, p.13)

Nesse contexto, o trabalho com jogos torna-se uma das formas mais adequadas e eficazes para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita, sendo visto como uma ferramenta fundamental para a prática pedagógica.

No tocante ao ambiente escolar, é no ato do jogo que é dada à criança a oportunidade de experimentar novos saberes, de criar e de recriar possibilidades diversas, tornando-se agente de seu próprio processo evolutivo, ou seja, os jogos possibilitam que os aprendizes se tornem sujeitos de sua aprendizagem (protagonistas).

Além disso, a utilização de jogos, com objetivos pedagógicos, torna-se uma condição necessária para que o professor reflita sobre os saberes consolidados pelos aprendizes, bem como para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem que eles apresentam. Sobre esse aspecto, Almeida (2013, p. 92-93) nos esclarece que,

As atividades lúdicas, por sua vez, sejam elas realizadas individualmente ou em grupos, fornecem ao professor inúmeras possibilidades de observação em relação aos conteúdos, às habilidades, às atitudes dos alunos. Por meio delas, pode-se perceber a capacidade de atenção, de concentração, de tomada de decisão, de liderança, de respeito às regras, de convívio social, de criatividade, de expressão e argumentação, de raciocínio lógico, de solução de problemas, de interiorização e memorização de conteúdos, **bem como o nível de aprendizagem de conhecimentos interiorizados**, aprendizagens que lhes garantem uma continuidade segura e progressiva no processo escolar. (ALMEIDA, 2013, p. 92-93 – grifo nosso.)

Notamos que as contribuições dos jogos ultrapassam o campo dos saberes difundidos pela escola e se estendem aos saberes para convivência em sociedade. Um olhar mais investigativo e apurado do docente poderá dirimir estratégias que provoquem verdadeiras mudanças no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor dos aprendizes. Todavia, é imprescindível que o professor esteja preparado para executar os jogos lúdicos em sala de aula,

e para isso é necessário que obtenha os devidos conhecimentos teóricos e práticos sobre as atividades lúdicas, sobretudo dos jogos.

Por tudo apresentado, nossa proposta, então, é unir a ludicidade e as multissemiose visuais para promover a aquisição das habilidades de leitura e de escrita por parte dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, tornando o processo educativo mais atraente e eficaz. Acrescenta-se, ainda, que:

O paradigma educacional emergente, consoante com o movimento científico da contemporaneidade, tem sinalizado a importância de se pensar e, sobretudo, se fazer uma educação voltada para o desenvolvimento integral dos educandos, de modo a superar a orientação positivista e mecanicista que, há séculos, vem caracterizando nosso modelo de educação. (SILVA, 2015, p. 111)

Reiteramos que a educação atual sente necessidade de estar alicerçada em práticas educativas voltadas para um modelo construtivista<sup>18</sup>, deixando de lado as antigas práticas tradicionalistas e mecanicistas que entendiam o aluno como um ser passivo, instruindo apenas para receber, memorizar e reproduzir o conteúdo.

Portanto, podemos concluir que a ludicidade e as multissemioses visuais, quando fazem relação aos conteúdos programáticos, deixam para trás os métodos tradicionalistas de ensino, se desvinculando da utilização, quase exclusiva, da lousa, do livro didático e das atividades xerocopiadas, promovendo, assim, um aprendizado mais dinâmico, prazeroso e divertido.

Desse modo, a educação acontece de forma a possibilitar a produção do conhecimento, bem como, desenvolve os processos cognitivos, afetivos, sociais e motores, à medida que estimulam a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Tudo isso implicará para a ampliação e para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita por parte dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Pensando em como minimizar as dificuldades na aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, abordaremos, no próximo capítulo, uma proposta de trabalho, no âmbito da alfabetização, voltada para o imaginário da criança, assim como para o processo de significação permeado pela imagem, na perspectiva do alfabetizar letrando.

---

<sup>18</sup> Modelo educacional construtivista, como o próprio nome já diz, vê o educando como um ser em desenvolvimento, capaz de construir seus saberes e conhecimentos.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discutiremos a trajetória metodológica que desenvolvemos durante a produção deste trabalho. Para tanto, nos ancoramos nas considerações de Prodanov e Freitas (2003, p. 43) sobre pesquisa, em que os autores atestam que,

A pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico. A pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada. [...] Portanto, toda pesquisa se baseia em uma teoria que serve como ponto de partida para a investigação. [...] (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.43)

Comungamos com a assertiva acima, uma vez que observamos um problema de defasagem na realidade da alfabetização (brasileira), no âmbito do 2º ano do Ensino Fundamental, que necessita ser solucionado – a dificuldade de aquisição das habilidades de leitura e de escrita que se estende, em alguns casos, por todo o Ensino Fundamental. Além disso, para realização desta dissertação, fizemos uma leitura minuciosa de muitas obras teóricas, que serviram de apoio para nossa fundamentação.

Assim, após o levantamento e o estudo do material bibliográfico, seguimos para a conceituação e opiniões sobre o assunto, e, apontamos o percurso metodológico, da referida pesquisa, a ser distribuído nas seguintes etapas: caracterização da pesquisa, contexto da pesquisa, lúdico e multissemioses: uma perspectiva para alfabetizar letrando, finalizando com a descrição dos jogos e da atividade lúdica propostos.

### 5.1 Caracterização da Pesquisa

Sabemos que a pesquisa é vista como parte de um processo de produção de conhecimento, auxiliando assim, no processo ensino-aprendizagem, por meio de procedimentos científicos. Desse modo, esta pesquisa utilizou uma metodologia de natureza descritiva e propositiva, com uma abordagem de viés qualitativo. Quanto aos procedimentos metodológicos, tem um caráter bibliográfico, no qual recorremos a fundamentação de alguns teóricos, a exemplo de Alçada (2021), Cosson (2015), Cunha (2013), Ferraz Júnior (2012, 2014), Freire (1989), Kleiman (2005), Lopes (2015), Mineiro e D'Ávila (2019), Morais (2012), Nöth (2013), Pignatari (2004), Rojo (2009, 201), Soares (2010, 2021), entre outros. Além disso, nos beneficiamos de alguns documentos oficiais: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

(1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), os Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Nosso objetivo principal é analisar como os jogos educativos embasados na ludicidade e nas multissemioses podem contribuir com o processo de alfabetização em contexto de letramento. Além disso, desenvolvemos uma proposta lúdica para viabilizar a prática de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental, que nos forneceu um caderno pedagógico com jogos educativos embasados na ludicidade e nas multissemioses.

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p.14) “A Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. Assim, os procedimentos e as técnicas que iremos propor para alcançar nossos objetivos e tentar sanar os problemas decorrentes da defasagem das habilidades de leitura e de escrita, por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, são baseados em jogos pedagógicos e nas suas multissemioses.

Nesse contexto, e observando tanto a realidade da qualidade de ensino da escola que trabalho quanto a realidade da qualidade de ensino no âmbito nacional, esse trabalho foi pensado levando em consideração 3 (três) situações: 1) a dificuldade de aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental; 2) o fracasso da alfabetização brasileira, que está fadada, em sua maioria, em uma metodologia arraigada em práticas tradicionalistas; 3) a utilização de atividades lúdicas, quase exclusivamente, na Educação Infantil.

Dentro desse contexto, justificamos a relevância e a pertinência em desenvolver esta pesquisa, a qual direciona-se para a necessidade de incorporar práticas lúdicas ancoradas às multissemioses visuais no processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental.

No entrelaçar de todos os pontos abordados até aqui, nos surgiu a curiosidade acerca da problemática que envolve a aquisição das habilidades de leitura e de escrita, sobretudo no 2º ano do Ensino Fundamental. Portanto, a relevância surge do fator social, uma vez que nossa sociedade é predominantemente grafocêntrica e a falta de proficiência nas habilidades de leitura e de escrita podem ser fatores de exclusão e/ou de limitação para um sujeito.

Nesse sentido, iremos propor a realização de jogos lúdicos que carregam muitos elementos multissemióticos, com a finalidade de promover um processo de alfabetização que se molde nos fundamentos do letramento, ou seja, iremos propor alfabetizar letrando. Nosso intuito é reduzir as dificuldades que os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental se defrontam na aquisição das habilidades de leitura e de escrita, bem como superar as limitações de um

processo de alfabetização, que ainda se ampara, em sua maioria, em uma metodologia tradicionalista.

Almeida (2014) complementa que:

[...] A escola e a sala de aula estão fora da realidade, não evoluíram [...]. Continuam com a mesmice de sempre: aulas tradicionais, lousa, giz, apagador, livro didático, programas repetitivos, aulas mortas e sem motivação. Os procedimentos de ensino-aprendizagem continuam sem nenhuma renovação e motivação. (ALMEIDA, 2014, p.7)

Nesse cenário, citado por Almeida, é inegável concordar que a escola não apresenta nenhum atrativo que motive e aproxime os educandos a participarem das aulas, sobretudo no tocante aos aprendizes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Entendemos que a utilização de atividades lúdicas pode ser um importante aliado para quebrar os paradigmas da escola tradicionalista, e assim fomentar, nos aprendizes, uma aquisição das habilidades de leitura e de escrita que seja prazerosa, instigante e divertida. Dessa maneira, haverá um entrecruzamento entre as atividades lúdicas e as multissensíveis visuais, com a finalidade de promover, de forma eficiente, a aquisição das habilidades de leitura e de escrita, além de suscitar o desenvolvimento do aprendiz para o efetivo exercício da cidadania.

Para tanto, se faz necessário que o professor alfabetizador, na qualidade de mediador, conheça tanto a base teórica que fundamenta a ludicidade quanto os procedimentos e metodologias dos jogos e brincadeiras propostos, sob o risco de não atingir os objetivos esperados e tornar a atividade apenas um mero passatempo.

A esse respeito, Almeida (2014, p.10) atesta que “É de fundamental importância que o professor faça uma avaliação de sua atuação diante dessa prática. Que verifique se realmente foi capaz de conduzir os jogos com adequação, com eficiência e se realmente eles promoveram o aprendizado de conhecimentos propostos”. Entendemos que essa avaliação, por parte do professor alfabetizador, é de suma importância, uma vez que irá guiá-lo na condução das atividades lúdicas que, futuramente, irá propor.

## **5.2 Contexto da pesquisa**

Esta proposta metodológica é destinada às turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, sobretudo de escolas públicas, pois, como é de conhecimento geral, a maior precariedade do processo de alfabetização, mais precisamente da aquisição das habilidades de leitura e de escrita, encontra-se nesse segmento.

Vale salientar que as habilidades de leitura e de escrita são pontos de fundamental importância para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Assim, observando a carência que os aprendizes apresentam na aquisição dessas habilidades, o fracasso do processo de alfabetização, e a utilização de práticas lúdicas, quase exclusivamente na educação infantil, propomos uma ressignificação no processo de alfabetização dos aprendizes do 2º ano do Ensino Fundamental, pois é nesse público que encontramos as maiores dificuldades. É sabido, também, que as lacunas deixadas por metodologias tradicionalistas tendem a minimizar a importância das práticas de leitura e de escrita em contexto social, o que assevera, ainda mais, a carência de tais habilidades.

A escola motivadora da nossa pesquisa foi fundada em 05/03/1990 e pertencente à rede pública de ensino, oferecendo educação regular para estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com 7(sete) turmas assim dispostas: no horário da manhã conta com 1 (uma) turma de 1º ano, 1 (uma) turma de 2º ano e 1 (uma) turma de 4º ano; no horário da tarde conta com 2 (duas) turmas de 3º ano e 1 (uma) turma de 5º ano; já no horário da noite conta com 1 (uma) turma de Educação de jovens e adultos – doravante EJA. A referida escola possui, ao todo, 147 (cento e quarenta e sete) estudantes.

Além disso, conta com um quadro funcional dividido em: 7 (sete) docentes em efetivo exercício, 1 (um) gestor escolar, 1 (um) supervisor educacional, 1 (uma) técnica administrativa, 2 (duas) merendeiras, 2 (dois) auxiliares de serviço geral, 2 (dois) vigilantes noturnos, 1 (um) porteiro, além disso, conta com 2 (duas) docentes readaptadas que dão suporte pedagógico à EJA.

Todo corpo docente é formado por professores efetivos e graduados, além disso, a maioria possui algum tipo de especialização. O tempo que atuam na referida escola é de no mínimo 8 anos, com exceção de 1 professor que começou a lecionar na escola este ano de 2023.

Quanto ao espaço físico, a escola possui 4 (quatro) salas de aula, 1 (uma) sala de leitura, 1 (uma) diretoria, 1 (uma) secretaria, 1 (cozinha), 1 (um) banheiro para funcionários, 2 (dois) banheiros para alunos (feminino e masculino) e 1 (um) espaço para recreação. O espaço físico compreende uma área equivalente a 212.77 m<sup>2</sup> construído em um terreno de área 416.4 m<sup>2</sup>.

Vale salientar que a sala de leitura, citada acima, é um ambiente propício para atividades lúdicas. Seu espaço é temático sobre o Sítio do Picapau Amarelo, com muita riqueza de detalhes, porém, apresenta um pequeno acervo de livros literários.

Infelizmente, há uma precariedade no que tange aos materiais de expediente, o que não se distancia da realidade brasileira. Quanto aos equipamentos tecnológicos, a maioria encontra-se sucateado, necessitando de substituição urgentemente. Assim a escola dispõe de: 2(dois)

computadores, 1(uma) impressora e 1 (um) equipamento de datashow. Já com relação à aparelhos de som, a escola possui 5(cinco) equipamentos quebrados e apenas 1(um) funcionando.

No geral, a escola possui um ambiente organizado e acolhedor, todavia, a carência de muitos insumos básicos para realização de atividades lúdicas faz com que, na maioria das vezes, as aulas sejam desmotivantes e enfadonhas. Vale ressaltar, que para realizar atividades diferenciadas e/ou para confeccionar jogos e atividades lúdicas, o docente precisa arcar com recursos próprios.

Em relação ao contexto família x escola é perceptível que apenas alguns pais participam e colaboram com a educação escolar dos educandos. Com efeito, notamos que os alunos que obtêm melhor rendimento escolar são aqueles que os pais se fazem presentes na escola.

Acrescenta-se, ainda, que quando se trata do Ensino de Língua Portuguesa, um dos principais problemas da alfabetização é a dificuldade que os alunos, do 2º ano do Ensino Fundamental, têm na aquisição das habilidades de leitura e de escrita, bem como na compreensão e na interpretação, e na produção de textos. Diante das dificuldades observadas, entendemos que um dos múltiplos desafios a serem enfrentados pela escola é o de fazer com que os aprendizes adquiram proficiência nas habilidades de leitura e de escrita, pois essas habilidades auxiliam no desenvolvimento das potencialidades do aprendiz, além de favorecer a aprendizagem em outras áreas do saber.

Dessa forma, analisando a vivência em sala de aula, e para além dela, percebemos que a maioria dos estudantes são promovidos para o 6º ano do Ensino Fundamental, ou seja, a 2ª fase do Ensino Fundamental, sem estarem com as habilidades de leitura e de escrita consolidadas. Ademais, grande parte desses estudantes apresentam níveis de proficiência em leitura e escrita abaixo do desejado para a série cursada.

Esse cenário reflete na nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – doravante IDEB, conforme podemos verificar nas figuras 7 e 8 a seguir:

**Figura 7 - IDEB Nacional: Resultados e Metas****Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Figura 7: IDEB da Escola – Resultados e metas. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/> Acessado em: 14 de maio de 2022 às 14h01min.

**Figura 8 - IDEB da Escola: Resultados e Metas**

	Ideb Observado								Metas Projetadas						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
2.3	2.4	3.5	3.4	3.8		4.7	4.9	2.4	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8

Figura 2: IDEB da Escola – Resultados e metas. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/> Acessado em: 14 de maio de 2022 às 14h01min.

Analisando os dados dos 2 (dois) quadros do IDEB, Nacional e da escola, podemos concluir que, embora a escola tenha obtido êxito em alcançar as metas projetadas, até com um desempenho discretamente mais elevado, seu desempenho, ainda, se revela muito aquém da realidade Nacional. Essa discrepância é visualizada em todos as redes apresentadas, se observada a figura 1, ou seja, tanto na rede estadual quanto na municipal, bem como no segmento privado e público.

Observamos que a escola, ainda, se mostra muito distante de atingir a média do IDEB Nacional, uma vez que seu resultado em 2019 foi 4.9 e o IDEB Nacional foi de 5.9. A discrepância se torna ainda maior se observarmos o IDEB Estadual que foi de 6.1 em 2019.

É importante destacar que seria mais pertinente colocarmos os dados relativos à Avaliação Nacional da Alfabetização, doravante ANA, que ocorria com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental e tinha o objetivo de produzir dados norteadores para o processo de alfabetização das escolas públicas brasileiras, todavia essa avaliação não ocorre desde 2017. Sendo assim, por esse motivo, trouxemos os dados do IDEB.

Por tudo apresentado, nos dispomos a propor um caderno pedagógico através de jogos educativos embasados na ludicidade e nas multissemioses, corroborando com a finalidade de potencializar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Entendemos que ao promover tais habilidades, confiamos que estaremos melhorando o IDEB da escola, uma vez que, ao permanecerem na Instituição de Ensino, futuramente, esses alunos serão submetidos a essa avaliação. Vale salientar que nossa proposta, como já referida durante todo o trabalho, é fundamentada em um processo de alfabetização com vistas ao letramento, ou seja, alfabetizar letrando.

### **5.3 Lúdico e multissemioses: uma perspectiva para alfabetizar letrando**

Como já vimos, muitos estudiosos reconheceram a importância do lúdico no processo de ensino e de aprendizagem, não apenas na contemporaneidade, mas desde a Grécia Antiga, com Platão, e posteriormente, outros estudiosos também se dedicaram aos estudos sobre o lúdico, como: Freud, Dewey, Wallon, Piaget, Vygotsky, Philippe Áries, Rebelais, Jean Jaques Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Kishimoto dentre outros.

Embora os benefícios colhidos na realização de atividades lúdicas sejam perceptíveis e inegáveis, muitos educadores, ainda, não utilizam a ludicidade em suas práticas pedagógicas. Infelizmente, na maioria das vezes, só observamos a existência de atividades com brincadeiras e com jogos no contexto da Educação Infantil. Isso nos ocasionou grande preocupação, inquietação e angústia, uma vez que os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental ainda são crianças em fase de desenvolvimento, pois a idade média desses aprendizes é de 7 (sete) anos. Certamente, esses alunos não fazem mais parte da primeira infância, que se estende até os 6 (seis) anos de idade, todavia, ainda são crianças e devem ser tratadas como crianças.

Assim, esses aprendizes, que estão em processo de alfabetização, no 2º ano do Ensino Fundamental, têm em sua gênese uma predisposição ao brincar, ao imaginário e à fantasia. Logo, é notório que a ludicidade desperta o prazer e favorece a aprendizagem das crianças através dos jogos e das brincadeiras. Nesse sentido, acreditamos que se faz necessário incorporar a ludicidade e suas multissemioses no processo de alfabetização para obtenção da aquisição das habilidades de leitura e de escrita de forma menos tradicional.

Além disso, a multissemiose visual é um recurso didático pedagógico valioso ao processo de ensino-aprendizagem, haja vista que as imagens são armazenadas no cérebro com mais facilidade. Isso corrobora para que a aquisição das habilidades de leitura e de escrita sejam processadas mais naturalmente pelos aprendizes.

Entendemos que por meio das atividades lúdicas, ancoradas nas multissemioses visuais, os alunos terão autonomia e oportunidade de serem protagonistas do seu processo de obtenção de conhecimento.

Diante do exposto, percebemos que o trabalho pedagógico requer muita criatividade, sobretudo com crianças, ainda mais, levando em consideração os aprendizes do 2º ano do Ensino Fundamental. Percebemos que a aquisição das habilidades de leitura e de escrita, ainda, se depara com muitas limitações, e nesse sentido, é necessário inserir a ludicidade e as multissemioses visuais nas práticas de alfabetização, uma vez que ambas ferramentas didático-pedagógicas podem ser grandes aliadas ao desenvolvimento das competências linguísticas das crianças.

#### **5.4 Descrição dos jogos e da atividade lúdica**

Acreditamos que a realização desta proposta poderá suscitar grandes benefícios à aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos aprendizes do 2º ano do Ensino Fundamental, pois sabemos que a experiência visual auxilia o aprendizado de textos verbais, os quais são carregados de sentidos/efeitos que auxiliam a formação de um sujeito crítico e reflexivo. Além disso, confiamos que a ludicidade atrelada à multissemiose visual possibilita, ao aluno em processo de alfabetização, um aprendizado alicerçado ao prazer e ao divertimento, o qual é proporcionado pelos jogos e pelas brincadeiras.

Nesse sentido, entendemos que selecionar informações, organizá-las e ativar o conhecimento prévio do aluno são estratégias que podem ser viabilizadas por meio da ludicidade e das suas multissemioses visuais.

Por tudo apresentado, formulamos uma proposta com atividades lúdicas diversificadas que servirá de suporte para professores que lecionam no 2º ano do Ensino Fundamental. Isso não significa dizer que essa proposta não poderá ser utilizada por docentes de outros anos/séries escolares, basta ajustar/adaptar e adequar os objetivos e as técnicas à série desejada, todavia, nosso estudo se direciona, exclusivamente, à série mencionada.

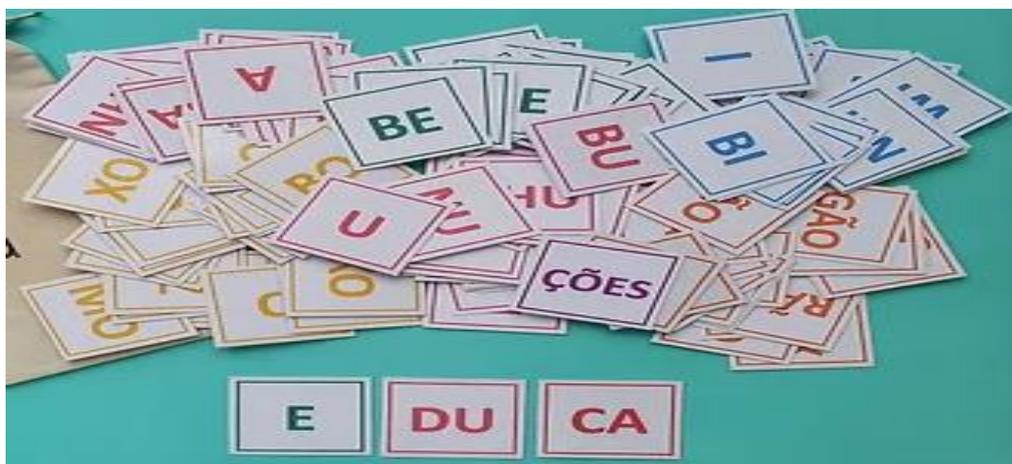
A seguir, descreveremos 6 (seis) jogos pedagógicos e 1(uma) atividade lúdica que servirão como facilitadores ao processo de alfabetizar letrando. Ao final de nossa pesquisa, apresentamos um caderno pedagógico contendo todas as atividades, aqui, propostas.

É importante salientar que todos os jogos e a atividade lúdica fazem parte da nossa prática docente, enquanto professoras alfabetizadoras, além disso, é imperativo destacar que

muitos desses jogos foram retirados de sites e adaptados, de acordo com a necessidade de cada turma. Iremos detalhar mais a seguir.

### Jogo 1 - Formação de palavras com alfabeto móvel silábico

**Figura 9 - Alfabeto móvel**



Disponível em < <https://www.educabrincando.com/product-page/s%C3%ADlabas-m%C3%B3veis>  
Acessado em: 15 de maio de 2022.

**Objetivos:** Ampliar as habilidades de formação de palavras; Incentivar a percepção da leitura com a associação de imagens; Possibilitar ao aluno formar pares correspondentes entre as palavras e suas respectivas imagens; Usar as diferentes sílabas para formar palavras variadas; Reconhecer que a formação de palavras se dá por meio da junção das sílabas; Desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons das palavras; Perceber os elementos multissemióticos presentes tanto nas imagens quanto nas letras do alfabeto móvel; Estimular a prática de leitura e de escrita por meio das multissemiões presentes no jogo; Oferecer o aprendizado do SEA sob a ótica do letramento.

**Habilidades da BNCC contempladas:** EF12LP01 - Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização; EF02LP02<sup>19</sup> - Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras; EF02LP03 - Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais

<sup>19</sup> A BNCC utiliza um código alfanumérico para designar cada habilidade. As letras **EF** indicam que a etapa é Ensino Fundamental. O primeiro par de números indica o ano/série a que se refere a habilidade. O segundo par de letras indica a o componente curricular. Já o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano. (BNCC, 2017, p. 30)

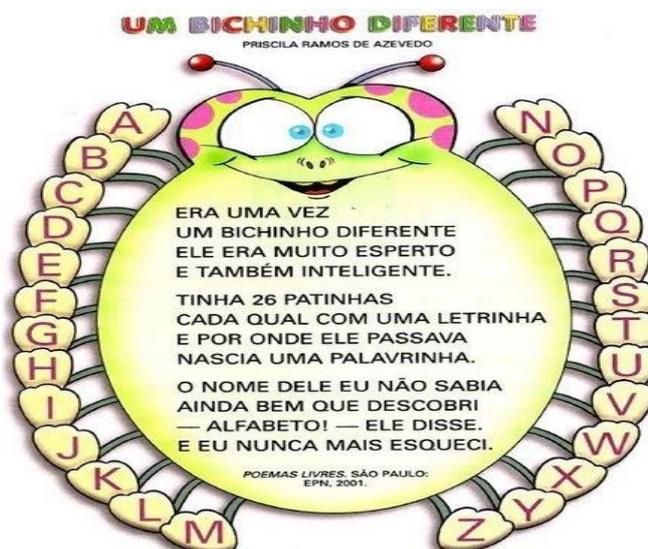
(c e q; e e o, em posição átona em final de palavra); EF02LP04 - Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas; EF02LP05 - Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n); EF02LP08 – Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

**Desenvolvimento da atividade:** Esta aula começa com a distribuição do texto (xerocopiado para cada aluno) “Um bicho diferente” da autora Priscila Ramos de Azevedo.

Antes de iniciar a leitura, é importante que os aprendizes sejam motivados, ou seja, é necessário que o momento que antecede a leitura desperte o interesse e a curiosidade. Com isso, devemos promover um diálogo que coloque em pauta os elementos multissemióticos presentes no texto, a fim de verificar os conhecimentos prévios do aprendiz, bem como para que haja a formulação de perguntas e de possíveis respostas.

Com efeito, destacamos que o referido texto irá trabalhar as letras do alfabeto, o que faz com que ocorra uma interação pertinente com o jogo alfabeto móvel silábico, vejamos:

**Figura 10 - Texto Um bicho diferente**



Disponível em: <https://www.pragentemiuda.org/2008/10/alfabeto-bicho-diferente.html>. Acessado em: 13 de abril de 2023.

Após a leitura e a discussão sobre referido texto, o docente explica o funcionamento do jogo aos aprendizes. Em seguida, distribui-se um alfabeto móvel para cada estudante. Na sequência, o professor mostra uma imagem e pede para que os alunos “montem” a palavra que corresponde à imagem que estão visualizando. Posteriormente, pede-se para que o aprendiz observe a relação existente entre as imagens e as letras que as formam: as cores, as formas, o tamanho da letra e da imagem, o tipo de letra, etc. Feito isso, o docente observa se os alunos

realizaram a “montagem” da palavra corretamente, e depois, escreve a palavra na lousa e faz a relação fonológica de cada sílaba, para melhor entendimento. A atividade continua com mais possibilidades de imagens e de “montagem” de palavras. Ao final, os alunos devem escrever no caderno todas as palavras que foram “montadas”.

Essa atividade é cheia de estímulos visuais, cognitivos e motores. É perceptível que os alunos sentem bastante satisfação ao realizá-la. Assim, ao propor a execução desse jogo estamos promovendo não apenas a consolidação dos nossos objetivos e das habilidades da BNCC, mas estaremos suscitando o protagonismo do nosso educando.

## Jogo 2 – Bingo de palavras

**Figura 11 - Bingo de palavras**



Imagem de arquivo próprio

**Objetivos:** Desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons das sílabas das palavras que estão distribuídas nas cartelas do bingo; Favorecer o conhecimento do SEA; Reconhecer que as palavras são segmentadas em sílabas; Ler palavras com correspondências regulares e irregulares; Perceber os elementos multissemióticos presentes tanto nas imagens quanto nas palavras dispostas nas cartelas do bingo; Estimular a prática de leitura e de escrita por meio das multissemioses presentes no jogo; Possibilitar que o aluno compreenda os pares correspondentes entre as palavras e suas respectivas imagens; Oferecer o aprendizado do SEA sob a ótica do letramento.

**Habilidades da BNCC contempladas:** EF12LP01 - Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização; EF02LP01 - Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação; EF02LP04 - Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas; EF02LP05 - Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n); EF02LP08 – Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

**Desenvolvimento da atividade:** O bingo com palavras é uma versão modificada do bingo convencional. A diferença é que ao invés de números são utilizadas palavras e imagens.

Iniciamos esta aula com a distribuição do texto (xerocopiado para cada aluno) “O Pato” do autor Vinícius de Moraes. Nesse primeiro momento, os alunos devem realizar um levantamento de hipóteses. Desse modo, o docente faz uma investigação sobre o conhecimento prévio dos estudantes, sempre com enfoque nos elementos multissemióticos presentes no texto. Para o momento da leitura, sugerimos que seja realizada uma leitura compartilhada, com a finalidade de envolver todos, ou quase todos, os alunos.

O diálogo desse texto com o bingo de palavras acontece por meio do nome de alguns elementos que fazem parte de suas cartelas, a exemplo de: cavalo, galo, pato, panela, tigela. Com efeito, devemos extraí-los e estudar a relação grafofonêmica para dirimir possíveis dificuldades no ato do jogo. Segue abaixo a imagem do texto mencionado:

**Figura 12 - Texto O Pato**

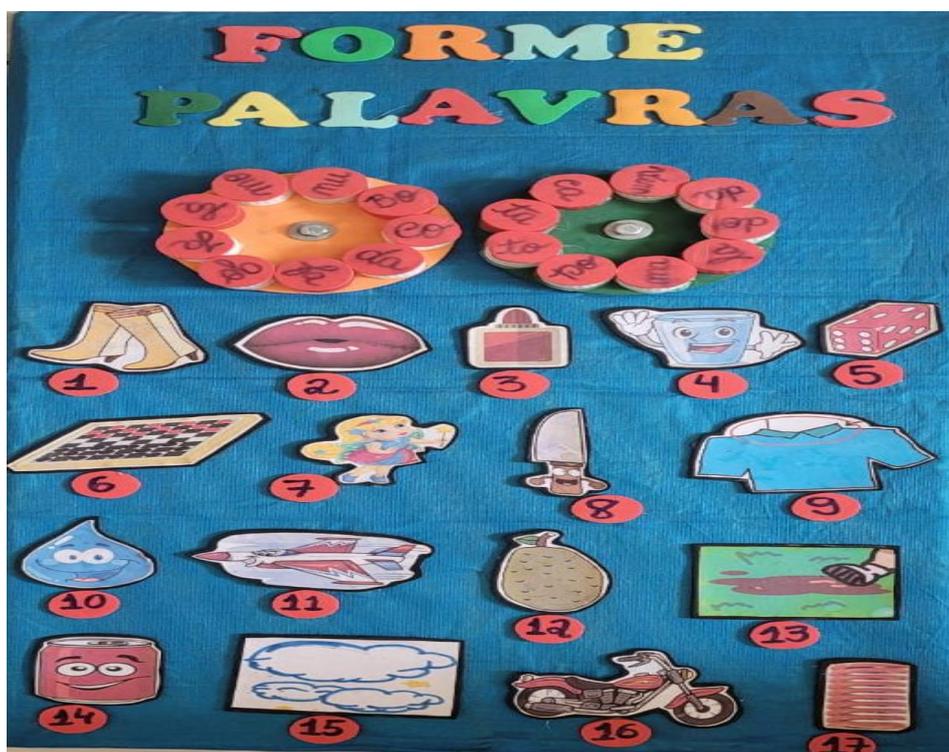


Feito isso, o docente explica o funcionamento do jogo aos aprendizes. O jogo inicia com a distribuição de 1 (uma) cartela com 9 (nove) palavras variadas para cada estudante. Na sequência, o docente pede para que os alunos leiam as palavras das suas respectivas cartelas e observem os aspectos relacionados à letra como: tamanho, cor, tipo etc. Em seguida, o docente começa a sortear as imagens que já foram previamente confeccionadas e o aluno tentará encontrar, em sua cartela, a palavra correspondente à imagem que a professora sorteou, marcando-a. Com isso, os estudantes farão a associação da imagem sorteada à palavra que está em sua cartela. Continua-se sorteando imagens até que algum dos aprendizes, ou possivelmente mais de um aprendiz, consiga preencher toda a cartela.

Partindo da realidade socioeconômica da comunidade de escola pública, para realização desse jogo, é interessante levar algumas premiações, como obras de literatura infantil, ou até biscoitos recheados, pacotes de salgadinho, iogurte, achocolatado entre outros, e assim, promover maior aproximação com o bingo tradicional. Os aprendizes adoram esse jogo, pois além de proporcionar um diálogo entre aprendizagem e divertimento, fomenta um maior empenho aos alunos à medida que se dedicam para ganhar a premiação.

### Jogo 3 – Roleta das Sílabas

Figura 13 - Roleta das sílabas



Disponível em: Arquivo próprio.

**Objetivos:** Perceber que palavras diferentes possuem unidades sonoras iguais; Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das palavras; Segmentar palavras em sílabas; Possibilitar ao aluno formar pares correspondentes entre as palavras e suas respectivas imagens; Compreender a correspondência fonografêmica; Ler e escrever palavras com correspondência canônica<sup>20</sup> (C+V) ; Entender que a ordem em que os fonemas são pronunciados correspondem a ordem das sílabas; Perceber os elementos multissemióticos presentes nas imagens dispostas no jogo; Estimular a prática de leitura e de escrita por meio das multissemioses presentes no jogo; Oferecer o aprendizado do SEA sob a ótica do letramento.

**Habilidades BNCC contempladas:** EF12LP02 - Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses; EF02LP02 - Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras; EF02LP03 - Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra); EF02LP04 - Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas; EF02LP07 - Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva; EF02LP08 - Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

**Desenvolvimento da Atividade:** Ao iniciar esta aula o docente distribui o texto (xerocopiado para cada aluno) “A magia do alfabeto” de autor desconhecido, mas que é de fácil acesso nas mídias digitais.

Como de costume, o docente precisa fazer os levantamentos prévios acerca das hipóteses que os discentes fazem em relação ao texto recebido, sempre tendo como enfoque os elementos multissemióticos. Esse texto faz menção ao surgimento das sílabas, por esse motivo é relevante introduzi-lo antes de iniciar o jogo da roleta das sílabas, fazendo um diálogo entre o texto e as possibilidades de escrita, de variadas palavras, através da junção das sílabas.

A leitura deve ser realizada pelo docente, em voz alta, para que os estudantes observem a entonação, o ritmo e as pausas necessárias. Acrescenta-se ainda, que o professor necessita ter atenção para responder possíveis questionamentos que possam aparecer no ato da leitura. Adiante, veremos a figura 14 que ilustra o texto supracitado:

---

<sup>20</sup> São palavras formadas por sílabas com uma consoante e uma vogal (C+V).

**Figura 14 - Texto A magia do alfabeto**



Disponível em: <https://doceru.com/doc/ee8vs85>. Acessado em: 13 de abril de 2023.

Na sequência, logo após a leitura e a discussão do texto, o docente explica o funcionamento do jogo aos aprendizes. Assim, em um tabuleiro, há a distribuição de 2 (dois) CDS com várias sílabas ao seu redor. Estas sílabas correspondem às imagens que já estão devidamente fixadas no tabuleiro. Em cada imagem consta uma numeração, a qual será sorteada com a auxílio de 3 (três) dados. Após a criança jogar os dados, ela observará o resultado e procurará no tabuleiro a imagem que corresponde àquele número e, em seguida, representará as sílabas correspondentes à palavra que deve montar. Feito isso, o aprendiz irá escrever na lousa a palavra que foi montada na roleta. Cada criança terá a oportunidade de realizar a atividade individualmente com o auxílio do professor (a).

Atestamos, devido a nossa experiência em sala de aula, que esse jogo é uma forma bastante eficaz de promover a aquisição das habilidades de leitura e de escrita, pois os alunos se envolvem com bastante empenho em sua execução. A particularidade em ser um jogo diferente dos convencionais é o grande diferencial desse jogo, que além de promover as habilidades citadas anteriormente, oportuniza, também, que o aprendiz seja sujeito de sua própria aprendizagem.

## Jogo 4 – Dominó da leitura

**Figura 15 - Dominó da leitura**



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/95208979602175010/> Acessado em: 15 de maio de 2022.

**Objetivos:** Favorecer a compreensão da correspondência grafofonêmica; Incentivar a percepção da leitura com a associação de imagens; Refletir sobre o SEA; Ampliar o conhecimento sobre o SEA; Proporcionar a percepção fonológica por meio dos sons das palavras; Perceber os elementos multissemióticos presentes tanto nas imagens quanto nas palavras dispostas nas cartelas do dominó; Estimular a prática de leitura e de escrita por meio das multissemioses presentes no jogo; Oferecer o aprendizado do SEA sob a ótica do letramento.

**Habilidades BNCC contempladas:** EF12LP01 - Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras e uso frequente, ler globalmente, por memorização; EF02LP01 - Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação; EF02LP03 - Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra); EF02LP04 - Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas; EF02LP05 - Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).

**Desenvolvimento da Atividade:** O dominó da leitura tem a mesma base de regras do dominó convencional, o diferencial reside no fato de esse dominó ser composto por palavras e imagens.

O momento que antecipa a realização desse jogo é iniciado com a distribuição de cópias (para todos os aprendizes) da parlenda “Cadê o toucinho que estava aqui?”.

Assim como em todas as leituras, necessitamos fazer um levantamento das hipóteses formuladas pelos alunos. Além disso, devemos fazer uma investigação sobre os seus conhecimentos prévios, a fim de sejam considerados para construção e para ampliação de seus conhecimentos. Nessa ocasião, é sugerido sempre dar enfoque aos elementos multissemióticos presentes no texto, que devem ser o ponto de partida para a discussão. Propomos que seja realizada uma leitura compartilhada para que todos, ou quase todos, os alunos sejam envolvidos pela leitura. Esse texto vai trabalhar com o nome de alguns elementos que fazem parte das peças do dominó da leitura, a exemplo de: boi, fogo, galinha, gato, igreja, ovo. Assim, devemos extraí-los e estudar a relação grafonêmica para dirimir possíveis dificuldades no ato do jogo.

Vejamos o texto a seguir:

**Figura 16 - Texto Cadê o Toucinho que estava aqui?**

ESCOLA: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1) Leia a parlenda a seguir e circule as palavras ditadas pelo(a) professor(a).

**CADÊ O TOUCINHO QUE ESTAVA AQUI?**

Cadê o toucinho que estava aqui?









O gato comeu.  
Cadê o gato?

Foi para o mato.  
Cadê o mato?

O fogo queimou.  
Cadê o fogo?

A água apagou.  
Cadê a água?

O boi bebeu.  
Cadê o boi?

Amassando o trigo?  
Cadê o trigo?

A galinha comeu.  
Cadê a galinha?

Botando o ovo.  
Cadê o ovo?

O padre comeu.  
Cadê o padre?

Está na igreja.  
Como é que se vai à igreja?  
Por aqui, por aqui, por aqui!




ESCOLA EDUCACAO

Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/389772542757640451/>. Acessado em: 13 de abril de 2023.

Feito isso, o docente explica o funcionamento do jogo aos aprendizes. Na sequência, os estudantes devem ser agrupados em duplas, trios, ou até quatro alunos, a depender das especificidades de cada turma. Depois que os aprendizes estiverem agrupados, faz-se a distribuição dos dominós. É importante destacar que durante o jogo o docente deve dar

assistência a todos os grupos de forma individual, tirando dúvidas e auxiliando na forma correta de jogar.

O contato do aluno com esse jogo é muito enriquecedor quando o propósito é alfabetizar letrando, pois utilizamos um dominó (com palavras e imagens) similar ao tradicional, no qual, provavelmente, suas regras fazem parte do conhecimento de mundo do educando. É perceptível que, o educando sente satisfação e prazer em realizar essa atividade.

### Jogo 5 – Qual é a rima?

Figura 17 - Cartela de rimas



Disponível em: [https://i0.wp.com/edukinclusiva.pt/wp-content/uploads/2020/06/jogo-2Brimas\\_page-0006.jpg](https://i0.wp.com/edukinclusiva.pt/wp-content/uploads/2020/06/jogo-2Brimas_page-0006.jpg) Acessado em: 15 de maio de 2022.

**Objetivos:** Desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons das palavras; Entender que as palavras são formadas por unidades sonoras; Perceber que diferentes palavras podem possuir partes sonoras iguais; Proporcionar o desenvolvimento da consciência fonológica por meio da exploração de diferentes rimas; Perceber os elementos multissemióticos presentes tanto nas imagens quanto nas palavras dispostas nas cartelas das rimas; Estimular a prática de leitura e de escrita por meio das multissemioses presentes no jogo; Oferecer o aprendizado do SEA sob a ótica do letramento.

**Habilidades BNCC contempladas:** EF12LP01 - Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização; EF02LP02 - Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras; EF02LP07 - Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva; EF02LP08 - Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

**Desenvolvimento da Atividade:** Para esse jogo, o docente confecciona, previamente, várias cartelas contendo rimas diferenciadas, coloca-as em uma caixa, também previamente confeccionada, para que sejam sorteadas pelos aprendizes.

Inicialmente, faz-se a distribuição de cópias (para todos os aprendizes) do texto “A casa e seu dono” do autor Elias José. Na sequência, o professor antecipa que o texto irá citar algumas casas e seus respectivos moradores. Nesse momento, devemos chamar a atenção dos aprendizes para que observem os elementos multissemióticos presentes no texto, pois dão indícios dos possíveis moradores. Posteriormente, o professor faz alguns questionamentos aos alunos como: Quem lembra da aula que tivemos sobre rimas? O que são rimas? Em seguida, menciona que as referidas casas, também, rimam com seus moradores.

Sugerimos que o docente realize a leitura em forma de adivinhação, pois acreditamos que esse momento despertará, ainda mais, a curiosidade do aprendiz. Feito isso, o professor retira do texto alguns exemplos de palavras que rimam para que os alunos tenham uma melhor compreensão. Abaixo, na figura 18, podemos ver o texto citado:

**Figura 18 - Texto A casa e seu dono**

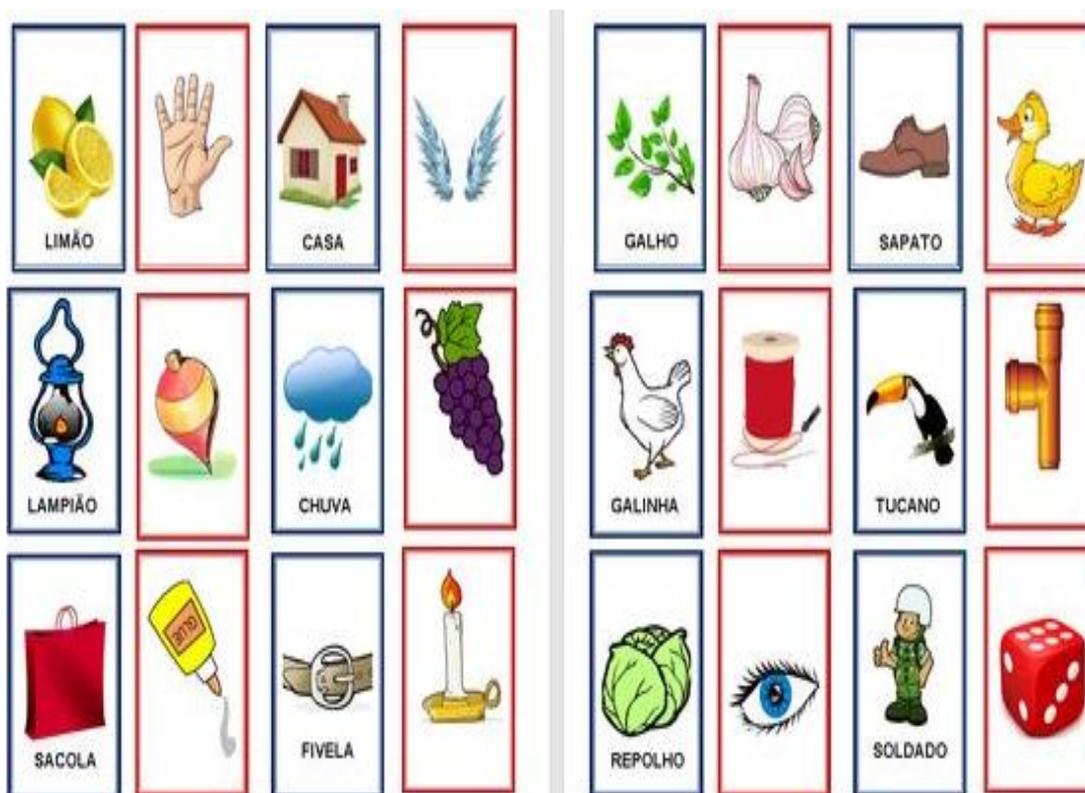


Logo após a leitura e discussão do texto, o docente explica o funcionamento do jogo aos aprendizes. Em seguida, inicia-se o jogo, chamando um aprendiz por vez, para que sorteie uma rima e tente respondê-la. Posteriormente, pede-se para que o aluno registre sua resposta na lousa. O jogo continua até que todos os alunos tenham realizado a atividade, e que todas as cartelas tenham se esgotado. O ideal é que cada aprendiz tenha a oportunidade de jogar no mínimo 2 (duas) vezes, sendo assim, deve-se confeccionar um número de cartelas que corresponda a quantidade de alunos x a quantidade de jogadas por aluno.

Em particular, nosso jogo contém 101 rimas variadas (retiradas de diversos sites), que proporcionam um maior leque de possibilidades em jogar com os educandos. É notório que as rimas vivenciadas nesse jogo oferecem, ao aprendiz, sensações amplamente visíveis, tais como: satisfação, prazer, divertimento, alegria, além de oportunizar o desenvolvimento da consciência fonológica.

### Jogo 6 – Qual palavra está dentro?

Figura 19 - Cartela do jogo: Qual palavra está dentro?



Disponível em: < <https://br.pinterest.com/pin/718324209323664050/> Acessado em: 15 de maio de 2022.

**Objetivos:** Desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons das palavras; Entender que as palavras são formadas por unidades sonoras; Perceber que diferentes palavras podem possuir partes sonoras iguais; Comparar palavras com partes sonoras semelhantes; Remover sílabas finais, mediais ou iniciais para formar novas palavras; Favorecer a compreensão da correspondência grafofonêmica; Incentivar a percepção da leitura com a associação de imagens; Possibilitar ao aluno formar pares correspondentes entre as palavras e suas respectivas imagens; Perceber os elementos multissemióticos presentes tanto nas imagens quanto nas palavras dispostas nas cartelas do jogo; Estimular a prática de leitura e de escrita por meio das multissemioses presentes no jogo; Oferecer o aprendizado do SEA sob a ótica do letramento.

**Habilidades BNCC contempladas:** EF12LP01 - Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização; EF02LP02 – Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras; EF02LP07 – Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva; EF02LP08 – Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

**Desenvolvimento da Atividade:** Inicialmente, o docente distribui uma cópia da canção popular (domínio público) “A barata diz que tem”. Na sequência, solicita que os discentes observem os elementos multissemióticos, pois esses carregam informações sobre o assunto que será tratado no texto. Em seguida, como o texto é uma canção popular, conhecida pela maioria das crianças, oferecemos pistas sobre o tema que será abordado. Desse modo, poderemos verificar os conhecimentos prévios dos educandos para ampliá-los. E, não apenas ampliar, mas construir novos conhecimentos também.

Feito isso, para uma melhor compreensão, extraímos do texto alguns vocábulos que nos fornecem os seguintes exemplos: Barata, que contém dentro a palavra rata; fivela, que contém a palavra vela; mentira, que contém a palavra tira; sapato, que contém a palavra pato.

O texto mencionado dialoga com o jogo palavra dentro de palavra à medida que encontramos vocábulos, que ao remover sílabas finais, mediais ou iniciais, formam uma nova palavra, com carga semântica totalmente distinta da palavra principal. Observemos o texto mencionado adiante:

Figura 20 - Texto A barata diz que tem



Disponível em: <https://ar.pinterest.com/pin/582582901803471651/>. Acessado em: 13 de abril de 2023.

Na sequência, o docente divide a turma em duplas. Em seguida, explica o funcionamento do jogo aos aprendizes e posteriormente, entrega 1 (um) jogo para cada dupla, o qual já deve estar recortado, com cada par de palavras e imagens distintamente separados. Feito isso, os aprendizes terão que fazer a relação das palavras que estão escritas nas imagens com a palavra que está dentro dela, e, em seguida, associar a imagem que não contém nada escrito. Após completar todas as palavras, os alunos devem registrar suas respostas nos seus respectivos cadernos, fazendo em duas colunas: uma com as palavras apresentadas, na cartela, e outra com as palavras que estão dentro delas (tudo sob a supervisão do docente).

Esse jogo se caracteriza por ser uma atividade com desafios, em que os estudantes são capazes de realizar. Percebemos que, com esse jogo em sala de aula, o que os aprendizes mais gostam nesse jogo é o desafio provocado ao tentar encontrar (compreendendo) a palavra que está dentro de outra. É muito gratificante testemunharmos o entusiasmo do aluno ao conseguir encontrar cada palavra.

## Atividade lúdica 7 – Cineminha da leitura

**Figura 21 - Cineminha da leitura**



Imagem de arquivo próprio.

**Objetivos:** Estimular o contato do aluno com diferentes gêneros textuais; Reconhecer o tema gerador e o conflito existente em cada texto; Relacionar a imagem ao texto lido; Ampliar a compreensão e a interpretação dos diferentes textos que circulam socialmente; Estimular a fluência na leitura por meio do ritmo e da entonação adequados a cada gênero textual; Valorizar o conhecimento prévio do aprendiz sobre a temática do texto lido; Localizar informações explícitas no texto; Reescrever o texto lido com o intuito de aprimorar o SEA; Proporcionar a percepção dos diferentes elementos multissemióticos presentes tanto no texto quanto na composição do cineminha; Estimular a prática de leitura e de escrita por meio das multissemioses presente no cineminha; Oferecer o aprendizado do SEA sob a ótica do letramento.

**Habilidades BNCC contempladas:** EF12LP01 – Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização; EF12LP03 – Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação; EF12LP04 – Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da

vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade; EF12LP07 – Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido; EF02LP01 – Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação; EF02LP07 – Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva; EF02LP08 – Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos; EF02LP09 – Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação; EF02LP15 – Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia; EF02LP26 - Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura; EF02LP27 – Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor; EF02LP28 - Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes; EF02LP29 - Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

**Desenvolvimento da Atividade:** O cineminha de leitura é uma atividade que requer mais habilidade na leitura, isto não significa dizer que não pode nem deve ser utilizado com alunos que ainda estão em fase de aquisição dessa habilidade. Nesse caso, deve ser utilizado com auxílio mais preciso do docente. O cineminha de leitura é uma caixa em papelão que tenta imitar uma televisão. Nele consta variados gêneros, apresentando textos curtos com ilustrações, com vocabulário simples e frases pequenas. E como proceder com o cineminha? 1 (uma) ou 2 (duas) vezes na semana, o docente elege 1 (um) aprendiz, em cada dia, para realizar a leitura, em voz alta para toda a sala, de um texto no cineminha. Em seguida é realizada uma discussão que coloca em pauta: o tema, o gênero, as informações implícitas e explícitas e os elementos multissemióticos presentes no texto. Na sequência, o professor escreve o texto na lousa e solicita que todos os aprendizes façam a escrita no caderno. A cada semana são escolhidos novos alunos, de modo que todos sejam contemplados com essa oportunidade de leitura. É importante ressaltar que tanto a leitura quanto a escrita devem ser auxiliadas pelo docente, sobretudo com aqueles alunos que ainda se confrontam com dificuldades nas habilidades de leitura e de escrita.

Quando vivenciamos esse jogo em sala, é visível a vontade do educando em participar da atividade de leitura (em voz alta para turma), pois ele se sente “importante” diante da atenção dada pelos seus pares. Logo, todos querem usufruir desse rico momento de partilha entre

desenvolvimento e aprendizagem, que oportuniza, também, ao aprendiz ser protagonista da ampliação e da construção do seu próprio conhecimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar nossas considerações finais, não podemos deixar de rememorar que os textos multimodais abrangem as distintas linguagens utilizadas na sociedade atual, por intermédio das multissemoses, os quais conduzem o sujeito a uma aprendizagem direcionada para a construção de conhecimento, transformando-o. Do mesmo modo, o lúdico é uma ferramenta que, se usada direcionada à aprendizagem, pode revelar a possibilidade de o aprendiz usufruir de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Além disso, diante de tudo que foi apresentado, é notório e visível que o imbróglio do processo de alfabetização não é algo novo, ou seja, é algo que vem se estendendo há décadas, e atualmente está relacionado, principalmente, à aquisição das habilidades de leitura e de escrita em crianças do Ensino Fundamental I, sobretudo em crianças que estão no 2º ano.

A aquisição da língua escrita, ainda, se confronta com muitas limitações e o trabalho pedagógico requer muita flexibilidade e criatividade, pois a aquisição dessas habilidades, de leitura e de escrita, é um processo desafiador, mas que se revela como uma importante conquista ao educando que as adquire. Contudo, sabemos que as dificuldades são constantes, e caso não sejam sanadas, o educando terá prejuízos em sua vida acadêmica e social, durante todo o seu percurso existencial.

Quando iniciamos este trabalho de pesquisa, constatamos 3 (três) situações que precisavam de solução: 1) a dificuldade de aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental; 2) o fracasso da alfabetização brasileira, que está fadada, em sua maioria, em uma metodologia arraigada em práticas tradicionalistas; 3) a utilização de atividades lúdicas, quase exclusivamente, na Educação Infantil. Diante disso, surgiu a necessidade de estudar sobre o processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita embasado na ludicidade e nas suas multissemoses.

A partir do que foi exposto, nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar como os jogos educativos embasados na ludicidade e nas multissemoses podem contribuir com o processo de alfabetização em contexto de letramento. Desse modo, constatamos que o objetivo traçado obteve êxito, uma vez que a análise realizada atende aos problemas iniciais que necessitavam de soluções.

O objetivo específico inicial era dialogar com os estudos acerca dos processos de alfabetização, dos letramentos e dos multiletramentos, que foi alcançado, pois abordamos a perspectiva teórica de muitos estudiosos, os quais contribuíram para elucidar tais apontamentos. Nosso segundo objetivo específico era descrever como a ludicidade e a multissemoses visual

contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental. Essa meta foi atingida porque conseguimos descrever que a ludicidade e suas multissemoses proporcionam um ensino mais prazeroso, divertido e eficaz, distanciando-se dos métodos tradicionalistas de alfabetização.

Por sua vez, o terceiro objetivo específico era desenvolver uma proposta lúdica para viabilizar a prática de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental. Esse propósito foi obtido, pois conseguimos desenvolver uma proposta metodológica que envolve 6 (seis) jogos e 1(uma) atividade lúdica, que contemplam as práticas de leitura e de escrita norteadas pelo prisma de alfabetizar letrando. Por fim, nosso último objetivo específico era elaborar um caderno pedagógico com jogos educativos embasados na ludicidade e nas suas multissemoses visuais. Essa finalidade também foi alcançada, visto que ao final de nossa dissertação, nos apêndices, apresentamos um caderno pedagógico, que traz a descrição dos jogos e da atividade lúdica propostos neste trabalho.

Ressaltamos que o espaço escolar é a principal agência de letramento, ou seja, é o principal espaço de formação do sujeito, o lugar onde as competências linguísticas do sujeito se desenvolvem com maior vigor. Assim, acreditamos que a escola deve compreender a real necessidade de inserir os sujeitos em um ambiente acolhedor e harmônico, o qual proporcione ao aluno possibilidades para o exercício crítico da compreensão/interpretação e da produção de textos.

Esse ambiente só será realmente lugar de desenvolvimento e de aprendizagem se os alunos estiverem envolvidos em uma metodologia que contemple suas especificidades. Mas como essas especificidades podem ser contempladas no processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita? Acreditamos que tal questionamento é solucionado através da inserção de atividades lúdicas compostas por elementos multissemióticos, como citado durante todo nosso trabalho de pesquisa.

Logo, é relevante destacar que o aprendiz deve desenvolver sua competência comunicativa, e para isso, entendemos que o lúdico e as multissemoses são excelentes estratégias norteadoras ao processo de alfabetizar letrando. Assim, favorecendo o acesso aos conhecimentos e permitindo que o aprendiz desenvolva suas habilidades cognitivas, afetivas e motoras, com foco na memória, na atenção, na responsabilidade, na percepção e na criatividade, resultando, assim, na aquisição das habilidades de leitura e de escrita de forma mais eficiente e prazerosa.

Portanto, podemos concluir que a prática lúdica e as multissemoses visuais, em contexto escolar, quando fazem relação aos conteúdos programáticos, resgatam a alegria e o prazer em

aprender, ampliando a construção de conhecimento. Desse modo, a educação acontece de forma a possibilitar a produção do conhecimento à medida que estimula a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia. Tudo isso implicará para a ampliação e para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita por parte dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Com efeito, ao final de nossas discussões fica evidente que proporcionar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita por meio de atividades lúdicas permeadas por elementos multissemióticos, sobretudo visuais, pode oferecer, ao aprendiz, sensações amplamente visíveis, tais como: satisfação, prazer, divertimento, alegria, e que além de oportunizar sua inserção na sociedade letrada, eles se sentem protagonistas/sujeitos do aprender.

Portanto, concluímos que a presente pesquisa, através da proposta metodológica, buscou atingir um público leitor engajado, como por exemplo os professores, nas lutas voltadas para os processos educacionais, sobretudo, para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita, servindo de aparato primordialmente para docentes que atuam como alfabetizadores no 2º ano do Ensino Fundamental.

Assim sendo, acreditamos que nosso estudo perpassa o campo linguístico expandindo-se para o campo social à medida que sua contribuição é relevante para toda Educação Básica, pois estamos sugerindo uma alfabetização alicerçada nos fundamentos do letramento, e isso irá trazer reflexos positivos, que serão vislumbrados por todo percurso acadêmico do educando, bem como em toda sua vida social.

## REFERÊNCIAS:

ALÇADA, Isabel. Políticas de leitura. In: ALVES, Rui Alexandre Alves; LEITE, Isabel; NADALIM, Carlos Francisco de Paula (Orgs.). **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do curso ABC**. Secretaria de Alfabetização. Brasília/DF: MEC/SEALF, 2021. p. 13-39. Disponível em < [http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_do\\_curso\\_abc.PDF](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF)> Acessado em: 19 de junho de 2021 às 10h30min.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: teorias e práticas**. Volume 1. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação Lúdica: Jogos pedagógicos**. Vol.3. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2006. p. 12-17.

BECHARA, Evanildo. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BEZERRA, Lucinária dos Anjos.; MARTINS, Iara Ferreira de Melo. A consciência fonológica no caderno do 1º ano do Ensino Fundamental do programa SOMA: Análise de atividades. In: **Entre teorias e práticas: Linguística, literatura e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acessado em: 11 de abril de 2022 às 13h14min.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acessado em: 14 de janeiro de 2022 às 17mh45min.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL. **Manual didático: Jogos de alfabetização**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF: MEC/SEB, 2017.

CADIME, Irene. O desenvolvimento do vocabulário. In: ALVES, Rui Alexandre.; LEITE, Isabel.; NADALIM, Carlos Francisco de Paula (Orgs.). **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do curso ABC**. Secretaria de Alfabetização. Brasília/DF: MEC/SEALF, 2021. p.194-218. Disponível em < [http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_do\\_curso\\_abc.PDF](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF)> Acessado em: 18 de janeiro de 2022 às 08h10min.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A função social da leitura da literatura infantil**. Florianópolis: Biblioteca Eletrônica - Bibliotecon. n. 15, 1º sem. 2003. Disponível em < <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/52181> >Acessado em: 25 de abril de 2022 às 13h22min.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de.; MENDONÇA, Rosa Helena. Práticas de letramento e processo de alfabetização. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de.; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.) **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2006. p. 10-11.

CORRÁ, Daniel.; ALVES, Juliana. **Número de crianças brasileiras que não sabem ler e escrever cresce 66% na pandemia**. CNN Brasil. São Paulo, 2022. Disponível em:< <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-criancas-brasileiras-que-nao-sabem-ler-e-escrever-cresce-66-na-pandemia/> Acessado em: 05 de maio de 2022 às 16h04min.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma localização necessária**. Revista Letras & Letras - ISSN 1981-5239 (<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>) - v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015). p. 173-187.

COSTA, Ana. Literacia emergente em contexto familiar. In: ALVES, Rui Alexandre.; LEITE, Isabel.; NADALIM, Carlos Francisco de Paula (Orgs.). **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do curso ABC**. Secretaria de Alfabetização. Brasília/DF: MEC/SEALF, 2021. p.155-172. Disponível em < [http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_do\\_curso\\_abc.PDF](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF)> Acessado em: 16 de janeiro de 2022 às 15h30min.

CUNHA, Paulo José Monteiro da. **A utilização da semiótica na publicidade – um estudo de caso em um hortifrutti na cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Rio de Janeiro/RJ, abril de 2013. Disponível em:< [http://pppro.cefet-rj.br/T/347\\_Paulo%20Jose%20Monteiro%20da%20Cunha.pdf](http://pppro.cefet-rj.br/T/347_Paulo%20Jose%20Monteiro%20da%20Cunha.pdf)> Acessado em 14 de abril de 2022 às 10h29min.

DINIZ, Maria Vitória Costa. A leitura de imagem no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil. In: **Professor procrastina**. Recife-PE: Editora Construir, 2018. ISSN 2236-3505.

DUBOIS, Jean. *et al.* **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

FERRAZ JÚNIOR, Expedito. Pressupostos para uma pesquisa em semiótica peirciana aplicada à linguagem literária. In: OLIVEIRA, Elinês de Albuquerque Vasconcelos (Org.). **Leituras semióticas: teorias aplicadas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Semiótica aplicada à linguagem literária**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANÇA, Sirlene Carvalho Rocha. **Educação Lúdica: Perspectivas para uma aprendizagem mais agradável**. 1. ed. Irecê - BA: Editora Itacaiúnas, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Cefiel – Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.

KLEINKE, Rita de Cássia Marques. **Aprendizagem significativa: A pedagogia por projetos no processo de alfabetização**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina-Área de concentração: Mídia em Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, fevereiro de 2003. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84933/192826.pdf>> Acessado em: 07 de fevereiro de 2023 às 14h10min.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva.; COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: SUMMUS, 2010.

LOPES, Janine Ramos.; ABREU, Maria Celeste Mattos de.; MATTOS, Maria Célia Elias. **Caderno do educador: Alfabetização e letramento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2. ed, 2010. (Programa Escola Ativa).

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Aprendizado da leitura: O que e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças. IN: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. ISBN: 978-85-7783-188-3

LOPES, Maria da Conceição Oliveira. **Design de ludicidade**. Uma entrevista com Conceição Lopes. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista Ano IX, n. 15, 2015, p.137-156. Disponível em:< <https://core.ac.uk/download/pdf/236654339.pdf>> Acessado em: 22 de Junho de 2021 às 09h20min.

LORENZI, Gislaíne Cristina Correr.; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. IN: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012. p. 35-54.

MACEDO, Lino de.; PETTY, Ana Lúcia Sícoli.; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. Discurso, texto, corpus. In: **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola editorial, 2015, p. 35-41.

MATTOS. Geraldo. **Dicionário Júnior da língua portuguesa**. 4.ed. São Paulo: FTD, 2011.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira.; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de.; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. IN: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012. p. 147-164.

MIGUEL, Ely Alves. *et al.* As múltiplas faces do Brasil em curta metragem: a construção do protagonismo infantil. IN: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012. p. 211-231.

MINEIRO, Márcia.; D'ÁVILA, Cristina. **Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação**. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 45, 2019, p. 1-21. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ep/a/pfxVGBRyGr7cjhrYWzZkbFG/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em: 13 de abril de 2022 às 11h10min.

MORAIS, Artur Gomes, de. **Sistema de escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Como eu ensino).

NASCIMENTO, Glaucia Renata Pereira do. A escrita, suas funções sociais e a origem das dificuldades de escrita das pessoas surdas. In: NASCIMENTO, Glaucia Renata Pereira do. **Ensino de escrita em Língua Portuguesa como L2 para surdos**. João Pessoa: IFPB, 2020. p. 01-06 (no prelo)

NEUBAUER, Airton Neubauer Filho.; NOVAES, Flávio de. **Leitura e a escrita como forma de desenvolvimento**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, PUCPR. Disponível em <[https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3452\\_1986.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3452_1986.pdf)> Acessado em: 25 de abril de 2022 às 14h36min.

NÖTH, Winfried. **Semiótica visual**. Sorocaba/São Paulo: Editora Tríade, v.1, n.1, junho 2013, pág. 13-40. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/triade/article/view/1551/1558>. Acessado em: 14 de abril de 2022 às 11h40min.

Nöth, Winfried; Santaella, Lucia. **Introdução à semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação**. - São Paulo: Paulus, 2021. Coleção Introduções ISBN: 978-65-5562-360-4 e-Book.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica e Literatura**. 6. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=LToH1HvGcdMC&oi=fnd&pg=PA15&dq=semiotica&ots=kcMyflhfQV&sig=SfvCqNgbmYkE9JOxpDnFgQdDrbE#v=onepage&q=semiotica&f=false>> Acessado em: 13 de abril de 2022 às 13h02min.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, Carmem Dolores de Souza. Brincando e jogando também se aprende: ontem e hoje. In: **Palavras têm poder na voz do professor**. Recife-PE: Editora Construir, 2020. ISSN 2236-3505.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: **Língua Portuguesa**. Coleção Explorando o Ensino. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. IN: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane.; BARBOSA, Jacqueline P. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, Roxane.; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Letramentos. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola editorial, 2019.

SANTCLAIR, Dllubia.; CHAVES, Anderson. **Letramento multissemiótico: possibilidades de potencialização do ensino de língua materna no ensino médio**. Mediação, Pires do Rio - GO, v. 14, n. 1, p. 119-129, jan.-jun. 2019. ISSN 1980-556X (versão impressa) / e-ISSN 2447-6978 (versão on-line).

SANTOS, Lindinalva Vicente de Almeida.; SILVA, Edjane Pereira da. **Leitura e escrita: A subjetividade na abordagem da prática nos anos iniciais da educação básica**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

SEABRA, Alessandra Gutoso; CAPOVILLA, Fernando C. Porque o Brasil chegou a ser recordista mundial de fracasso escolar, e como mudar isso: Lições da história internacional recente em Alfabetização. IN: CAPOVILA, Fernando C.; SEABRA, Alessandra Gutoso. **Problemas de Leitura e Escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 6. ed. São Paulo: Editora Memnon, 2011. p. 83-132. Edição do Kindle.

SILVA, Janaína de Castro Azevedo. **A aquisição fonológica e suas implicações na aquisição da língua escrita**. Dissertação. Pró-reitoria de pós graduação e pesquisa, Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Guarabira, julho de 2015. Disponível em: < [A consciência fonológica e suas implicações na aquisição da língua escrita.pdf](#)> Acessado em: 15 de janeiro de 2022 às 09h10min.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade e. **Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, Editora UFPR, abr./jun. 2015, p. 101-113. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/9BdKCJfZZFSM9KkkwTFc6yD/?lang=pt&format=pdf>> Acessado em: 14 de abril de 2022 às 8h25min.

SILVA, Beatriz Torres. Os jogos no processo de aprendizagem. In: **19 anos levando conhecimento a cada cantinho desse país**. Recife-PE: Editora Construir, 2018. ISSN 2236-3505.

SILVA, Ednaldo Gomes da. Leitura e produção textual: o desafio de ensinar a ler e escrever textos na escola. In: **Professor procrastina**. Recife-PE: Editora Construir, 2018. ISSN 2236-3505.

SILVA, Camila Michelyne Muniz da. Multimodalidade, gêneros textuais e ensino de Língua Portuguesa para surdos. In: SILVA, Camila Michelyne Muniz da. **Recursos tecnológicos para o ensino de Língua Portuguesa para surdos**. João Pessoa: IFPB, 2020. (no prelo)

SILVA, Ana Cristina. Consciência fonológica e conhecimento das letras. In: ALVES, Rui Alexandre.; LEITE, Isabel.; NADALIM, Carlos Francisco de Paula (Orgs.). **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do curso ABC**. Secretaria de Alfabetização. Brasília/DF: MEC/SEALF, 2021. p. 219-243. Disponível em <[http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_do\\_curso\\_abc.PDF](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF)> Acessado em: 09 de janeiro de 2022 às 19h30min.

SOARES, Magda. **Simplificar sem falsificar**. Entrevista. Guia da Alfabetização. São Paulo: Segmento, 2010. p. 6-11.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

\_\_\_\_\_. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

SOLÉ, Isabel. O Ensino da Leitura. In: SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 67-89.

TAILLE, Elizabeth Harkot-de-La-. Enunciação e Plano da Expressão. In: **ESTUDO SEMIÓTICOS do plano da expressão**. São Paulo: FFLCH/USP, 2018, p.27-48. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/314/275/1175-1?inline=1>> Acessado em: 14 de abril de 2022 às 12h33min.

TERRA, Ernani. A Leitura. In: TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de.; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2006, p. 18-23.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **A leitura de textos multissemióticos**: Novos desafios para velhos problemas. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758

VIEIRA, Eliane A. Pasquotte.; SILVA, Flávia Danielle Sordi.; ALENCAR, Maria Cristina Macedo. A canção Roda-viva: da leitura às leituras. IN: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 181-198.

VYGOTSKY, L.S.; Interação entre aprendizado e desenvolvimento. IN: COLE, Michael *et al.* (Orgs.). **A formação Social da mente**. Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédias USP. Revisão da tradução: SILVA, Monica Stahel M. da. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991, p. 53-61.

**APÉNDICE**

**Raquel Paula da Silva**  
**Iara Ferreira de Melo Martins**

Pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa  
Coordenação do mestrado profissional em letras PROFLETRAS

# **CADERNO PEDAGÓGICO**

**Atividades lúdicas e multissemióticas**

**GUARABIRA/PB**

**Março/2023**

## APRESENTAÇÃO

Esse material pedagógico é um produto educacional resultado da pesquisa intitulada “o lúdico e as multissemiões: ensino de leitura e de escrita na perspectiva de alfabetizar letrando no 2º ano do ensino fundamental”.

Tal caderno pedagógico apresenta as atividades propostas na pesquisa, as quais contemplam a ludicidade e as multissemiões para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita na perspectiva de alfabetizar letrando.

Como é de conhecimento geral, os maiores desafios no tocante à leitura e à escrita estão na escola pública, problema que visualizamos na prática, uma vez que a realidade da escola motivadora dessa pesquisa (município de Sapé -PB) não se distancia desse triste cenário educacional nacional.

Embora a BNCC estabeleça que a criança deve ser alfabetizada até o 2º ano do Ensino Fundamental, a realidade nos evidencia que muitas crianças ingressam na 2ª fase do Ensino Fundamental sem estarem com suas habilidades de leitura e de escrita consolidadas. Isso acarreta sérios problemas, pois, como discutido nesse trabalho, a falta de proficiência na leitura e na escrita prejudica o aprendizado em outras áreas do conhecimento.

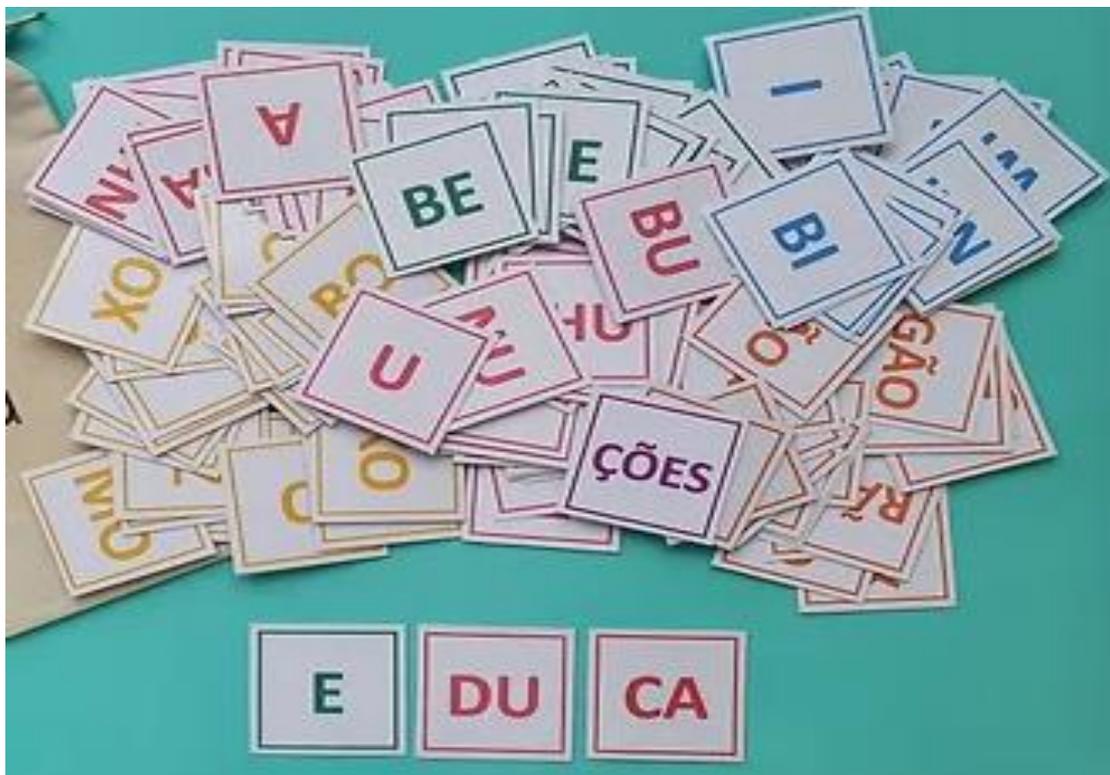
Diante do exposto, justificamos a necessidade de utilização de práticas lúdicas ancoradas às multissemiões visuais como subsídio para garantir maior eficácia ao processo de alfabetizar letrando, com a finalidade de auxiliar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos aprendizes do 2º ano do Ensino Fundamental. E dessa maneira, concretizar o que está pactuado na BNCC, e conseqüentemente, diminuir as lacunas do processo educacional brasileiro.

A partir da elaboração desse caderno pedagógico, traçamos como objetivo geral contribuir para aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos educandos do 2º ano do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos temos: a) Desenvolver a consciência fonológica do aprendiz por intermédio dos jogos e das suas multissemiões; b) Possibilitar ao aprendiz o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, sob a ótica do letramento; c) Expor o aprendiz à diversas atividades lúdicas e multissemióticas que contemplem as habilidades de leitura e de escrita.

Com efeito, acreditamos que a realização dos 6 (seis) jogos e da atividade lúdica, certamente, trarão significativas contribuições para o intuito de alfabetizar no contexto do letramento, ocasionando uma aprendizagem motivadora e prazerosa que se distancia da mera repetição de procedimentos mecânicos.

## Descrição do desenvolvimento dos jogos e da atividade lúdica

### Jogo 1 - Formação de palavras com alfabeto móvel silábico



Disponível em < <https://www.educabrincando.com/product-page/s%C3%ADlabas-m%C3%B3veis> Acessado em: 15 de maio de 2022.

**Objetivo:** Usar as diferentes sílabas para formar palavras variadas.

Nesse jogo, a primeira observação que devemos elencar é que, o docente já deve ter feito os levantamentos prévios acerca dos conhecimentos linguísticos dos estudantes para poder dar início à atividade, ou seja, deve haver alguns questionamentos: Se os alunos reconhecem e nomeiam todas as letras do alfabeto? Se houver dificuldade no reconhecimento, quais seriam as letras? Quais estudantes apresentam dificuldade nessa identificação? Quais estudantes reconhecem o alfabeto completo?

No caso de haver algum estudante que se defronte com dificuldades no reconhecimento de alguma(s) letra(s), este deve realizar a atividade com a ajuda de um companheiro mais experiente. Vale ressaltar que cada aluno deve ficar com seu próprio material.

Contudo, no momento que antecede o jogo, o docente faz a distribuição de cópias do texto “Um bicho diferente” da autora Priscila Ramos de Azevedo. Antes de iniciar a leitura,

é importante que os aprendizes sejam motivados, ou seja, é necessário que o momento que antecede a leitura desperte o interesse e a curiosidade. Com isso, devemos promover um diálogo que coloque em pauta os elementos multissemióticos presentes no texto, a fim de verificar os conhecimentos prévios do aprendiz, bem como para que haja a formulação de perguntas e de possíveis respostas.

Com efeito, destacamos que o referido texto irá trabalhar as letras do alfabeto, o que faz com que ocorra uma interação pertinente com o jogo alfabeto móvel silábico, vejamos:



Disponível em: <https://www.pragentemiuda.org/2008/10/alfabeto-bicho-diferente.html>. Acessado em: 13 de abril de 2023.

Após uma breve explicação sobre a dinâmica do jogo, o docente inicia a atividade mostrando as imagens e pede que os alunos “montem” as respectivas palavras, uma a uma. Em seguida, pede-se para que o aprendiz observe a relação existente entre as imagens e as letras que as formam: as cores, as formas, o tamanho da letra e da imagem, o tipo de letra, etc. Feito isso, o docente observa se os alunos realizaram a “montagem” da palavra corretamente, e depois, escreve a palavra na lousa e faz a relação fonológica de cada sílaba, para melhor

entendimento por parte dos aprendizes. A atividade continua com mais possibilidades de imagens e de “montagem” de palavras. Ao final, os alunos devem escrever no caderno todas as palavras que foram “montadas”.

Essa atividade tem o intuito de fazer o educando refletir sobre o sistema fonológico da língua, e desse modo ampliar tanto as habilidades de leitura quanto de escrita.

## Jogo 2 - Bingo de palavras



Imagem de arquivo próprio

**Objetivo:** Desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons das sílabas das palavras que estão distribuídas nas cartelas.

O bingo com palavras é uma versão modificada do bingo convencional, seu diferencial é que ao invés de números são utilizadas palavras e imagens. É importante destacar que, esse jogo deve acontecer após os alunos já terem evoluído, ao menos minimamente, nas aprendizagens de leitura e de escrita, depois de terem vivenciado o trabalho com o alfabeto móvel.

Iniciamos esta aula com a distribuição do texto (xerocopiado para cada aluno) “O Pato” do autor Vinícius de Moraes. Nesse primeiro momento, os alunos devem realizar um levantamento de hipóteses. Desse modo, o docente faz uma investigação sobre o conhecimento prévio dos estudantes, sempre com enfoque nos elementos multissemióticos presentes no texto. Para o momento da leitura, sugerimos que seja realizada uma leitura compartilhada, com a finalidade de envolver todos, ou quase todos, os alunos.

O diálogo desse texto com o bingo de palavras acontece por meio do nome de alguns elementos que fazem parte de suas cartelas, a exemplo de: cavalo, galo, pato, panela, tigela. Com efeito, devemos extraí-los e estudar a relação grafofonêmica para dirimir possíveis dificuldades no ato do jogo. Observemos o texto mencionado, que segue abaixo:



Disponível em: <https://shopit2.tolongroup.com/category?name=o%20pato%20vinicius>. Acessado em 13 de abril de 2023.

Após a leitura e a discussão do texto, há uma breve explicação sobre a dinâmica do jogo. O professor distribui as cartelas do bingo aos aprendizes (uma cartela para cada) e pede para que observem as palavras que estão contidas nelas. Em seguida, solicita que os alunos leiam cada palavra de sua cartela e analisem os aspectos relacionados à letra como: tamanho, cor, tipo etc. Feito isso, os alunos são instigados a responderem algumas questões oralmente, a exemplo:

Na cartela tem alguma palavra que vocês não conseguiram ler? Qual(s)? Tem alguma palavra que representa algo que vocês gostam? O que? Com relação às letras, que tipo de letra está representando as palavras nas cartelas de vocês?

Ao final dos questionamentos e, conseqüentemente, das respostas dos educandos, inicia-se a atividade. O docente começa a sortear as imagens que já foram previamente confeccionadas e o aluno tentará encontrar a palavra correspondente à imagem que o professor sorteou, marcando-a em sua cartela. Segue-se, assim, como em um bingo convencional, até que 1 (um) ou mais estudantes consigam marcar toda a cartela. Esse procedimento pode ser repetido, a depender da disponibilidade de tempo destinado à realização do jogo.

### Jogo 3 – Roleta das sílabas



Imagem disponível em arquivo próprio

**Objetivo:** Ler e escrever palavras com correspondência canônica (C+V).

Iniciamos esta aula com a distribuição de uma cópia do texto “A magia do alfabeto”, cujo autor é desconhecido. É válido ressaltar que, embora o texto possua um autor

desconhecido, sua acessibilidade é possível através das mídias digitais, como comprovaremos mais adiante.

Como de costume, o docente precisa fazer os levantamentos prévios acerca das hipóteses que os discentes fazem em relação ao texto recebido, sempre tendo como enfoque os elementos multissemióticos. Esse texto faz menção ao surgimento das sílabas, por esse motivo é relevante introduzi-lo antes de iniciar o jogo da roleta das sílabas, fazendo um diálogo entre o texto e as possibilidades de escrita, de variadas palavras, através da junção das sílabas.

A leitura deve ser realizada pelo docente, em voz alta, para que os estudantes observem a entonação, o ritmo e as pausas necessárias. Acrescenta-se ainda, que o professor necessita ter atenção para responder possíveis questionamentos que possam aparecer no ato da leitura. Adiante, veremos a imagem que ilustra o texto supracitado:



Disponível em: <https://doceru.com/doc/ee8vs85>. Acessado em: 13 de abril de 2023.

Logo após a leitura e a discussão do texto, há uma breve explicação sobre a dinâmica do jogo. É válido destacar que, esse jogo é composto por um tabuleiro em que há a distribuição de 2 (duas) roletas com várias sílabas ao seu redor. Estas sílabas correspondem às imagens que

já estão devidamente fixadas no tabuleiro. Além disso, em cada imagem consta uma numeração, que vai do 1 ao 17.

Na sequência, o docente pede para que os alunos observem cada imagem: cores, tamanhos e formatos. Após fazerem a observação, os discentes dizem os nomes de cada imagem constante no tabuleiro. Depois disso, os alunos são instigados a responderem algumas questões oralmente, a exemplo: Nessas imagens há algo que vocês gostam? O que? Tem algo que vocês não gostam? Tem alguma coisa que vocês gostariam de ter? Vocês sabem escrever essas palavras? Já viram o nome de algum desses elementos escrito em algum lugar fora da escola?

Em seguida, inicia-se o jogo. O professor chama aluno por aluno para participar. Os alunos terão que jogar os dados (no caso são 3), contabilizar o resultado e procurar no tabuleiro a imagem que corresponde ao resultado obtido. Feito isso, vai tentar formar a palavra na roleta e, em seguida registrá-la na lousa, que, também, já estará com as numerações correspondentes a cada imagem.

Vale ressaltar que é primordial que o professor saiba os níveis de escrita de cada estudante, de acordo com a Psicogênese da escrita, para que o desenvolvimento do jogo se aproxime de uma situação real de aprendizagem. E, caso haja algum(s) estudante(s) com níveis que evidenciam dificuldade na habilidade de escrita, o professor o auxiliará no desenvolvimento do jogo.

#### Jogo 4 – Dominó da leitura



**Objetivo:** Favorecer a compreensão da correspondência grafofonêmica.

Esse jogo é bem interativo, pois para sua realização é necessário que os aprendizes estejam divididos em grupos de até 4 alunos, o que os ocasiona uma satisfação enorme. Sobre esse aspecto, é importante enfatizar que se deve agrupar alunos com dificuldades com alunos em estágios mais avançados, para que possam socializar saberes, e conseqüentemente, se ajudarem mutuamente.

Como de costume, o docente inicia esta aula com a distribuição de uma cópia da parlenda “Cadê o toucinho que estava aqui?”. Assim como no jogo anterior, e embora esse seja um texto de domínio público, sua acessibilidade é possível através das mídias digitais.

Assim como em todas as leituras, necessitamos fazer um levantamento das hipóteses formuladas pelos alunos. Além disso, devemos fazer uma investigação sobre os seus conhecimentos prévios, a fim de sejam considerados para construção e para ampliação de seus conhecimentos. Nessa ocasião, é sugerido sempre dar enfoque aos elementos multissemióticos presentes no texto, que devem ser o ponto de partida para a discussão. Propomos que seja realizada uma leitura compartilhada para que todos, ou quase todos, os alunos sejam envolvidos pela leitura. Esse texto vai trabalhar com o nome de alguns elementos que fazem parte das peças do domínio da leitura, a exemplo de: boi, fogo, galinha, gato, igreja, ovo. Assim, devemos extraí-los e estudar a relação grafofonêmica para dirimir possíveis dificuldades no ato do jogo. Vejamos o texto a seguir:

ESCOLA: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1) Leia a parlenda a seguir e circule as palavras ditadas pelo(a) professor(a).

**CADÊ O TOUCINHO QUE ESTAVA AQUI?**

Cadê o toucinho que estava aqui?








O gato comeu.  
Cadê o gato?  
Foi para o mato.  
Cadê o mato?  
O fogo queimou.  
Cadê o fogo?  
A água apagou.  
Cadê a água?  
O boi bebeu.  
Cadê o boi?  
Amassando o trigo?  
Cadê o trigo?  
A galinha comeu.  
Cadê a galinha?  
Botando o ovo.  
Cadê o ovo?  
O padre comeu.  
Cadê o padre?  
Está na igreja.  
Como é que se vai à igreja?  
Por aqui, por aqui, por aqui!






ESCOLA EDUCAÇÃO

Na sequência, o docente explica a dinâmica do jogo. Em seguida, o professor solicita que os aprendizes leiam as palavras que estão presentes em cada peça do jogo. Feito isso, os alunos irão observar nas imagens: cores, tamanhos, tipos de elemento, e se são objetos, animais, brinquedos, alimentos etc.

Antes de iniciar o jogo, o professor fará alguns questionamentos como: Quais são as frutas que vocês visualizam nesse jogo? Vocês gostam dessas frutas? Quais são os animais que vocês estão vendo nessas peças? Na casa de vocês há algum animal desses? Qual? Qual é a palavra que vocês acham mais difícil de ler? E a mais difícil de escrever? Por que? Qual a palavra mais fácil de ler? E a mais fácil de escrever? Por que?

Depois de obtidas as repostas e feita uma explicação sobre as possíveis dificuldades, inicia-se o jogo. Esse dominó da leitura segue a mesma base de regras que o dominó convencional, porém com o diferencial que esse jogo é composto por palavras e suas respectivas imagens.

Vale ressaltar que é de fundamental importância que durante o jogo o docente dê assistência a todos os grupos de forma individual, tirando dúvidas e auxiliando na forma correta de jogar.

### Jogo 5 – Qual é a rima?



**Objetivo:** Perceber que diferentes palavras podem possuir partes sonoras iguais.

Nesse jogo o docente confecciona, previamente, várias cartelas contendo rimas diferenciadas, retiradas de variados sites da internet, coloca-as em uma caixa, também previamente confeccionada, para que sejam sorteadas pelos aprendizes. É válido ressaltar que, esse jogo deve ser utilizado depois da realização de uma aula sobre rimas.

Inicialmente, faz-se a distribuição de cópias (para todos os aprendizes) do texto “A casa e seu dono” do autor Elias José. Na sequência, o professor antecipa que o texto irá citar algumas casas e seus respectivos moradores. Nesse momento, devemos chamar a atenção dos aprendizes para que observem os elementos multissemióticos presentes no texto, pois dão indícios dos possíveis moradores. Posteriormente, o professor faz alguns questionamentos aos alunos como: Quem lembra da aula que tivemos sobre rimas? O que são rimas? Em seguida, menciona que as referidas casas, também, rimam com seus moradores.

Sugerimos que o docente realize a leitura em forma de adivinhação, pois acreditamos que esse momento despertará, ainda mais, a curiosidade do aprendiz. Após isso, o professor retira do texto alguns exemplos de palavras que rimam para que os alunos tenham uma melhor compreensão. Abaixo podemos ver o texto citado:

**NOME:** \_\_\_\_\_ **DATA:** \_\_\_\_\_

**A CASA E SEU DONO**  
ELIAS JOSÉ



ESSA CASA É DE CACO  
QUEM MORA NELA É O MACACO.



ESSA CASA É BONITA  
QUEM MORA NELA É A CABRITA.



ESSA CASA É DE CIMENTO  
QUEM MORA NELA É O JUMENTO.



ESSA CASA É DE TELHA  
QUEM MORA NELA É A ABELHA.



ESSA CASA É DE LATA  
QUEM MORA NELA É A BARATA.



ESSA CASA É ELEGANTE  
QUEM MORA NELA É O ELEFANTE.

E DESCOBRI DE REPENTE  
QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.




WWW.OESPACOEDUCAR.COM.BR

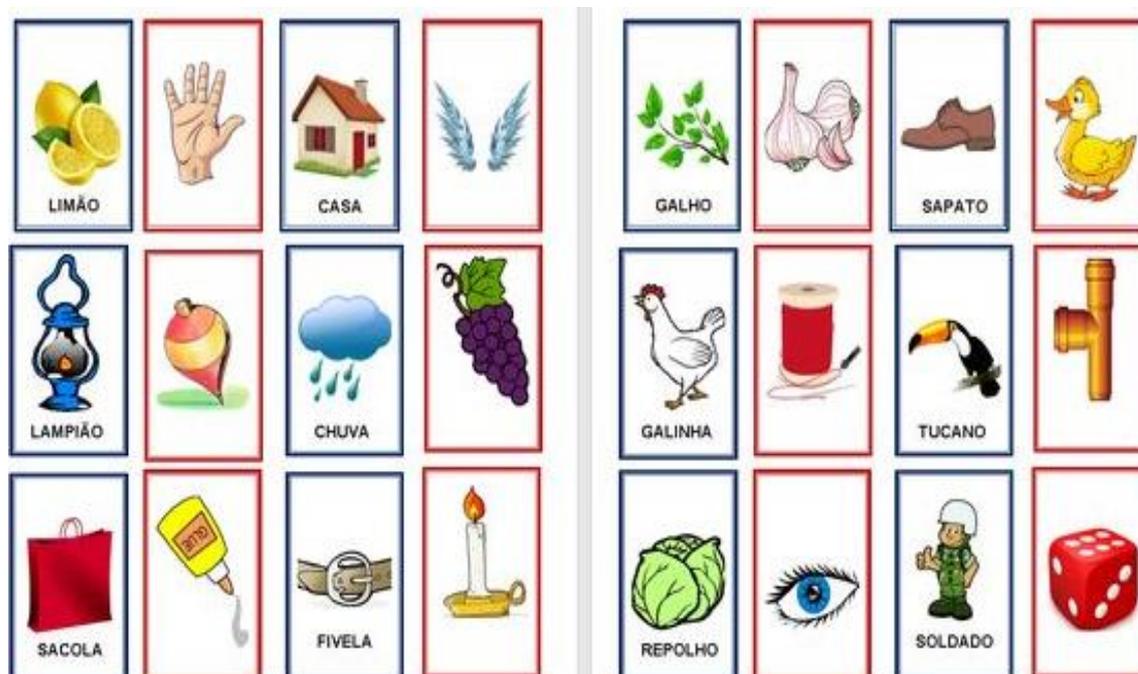
Disponível em: <https://oespacoeducar.com.br/2021/05/18/alfabetizacao-atividades-a-casa-e-seu-dono/>.

Na sequência, o professor faz alguns questionamentos aos alunos como: Quem lembra da aula que tivemos sobre rimas? O que são rimas? Feito isso, o professor retira do texto alguns exemplos de palavras que rimam para que os alunos tenham uma melhor compreensão. Em seguida, exemplifica alguns vocábulos para que os alunos citem palavras que rimam com o vocábulo dado.

Posteriormente, o docente faz uma breve explicação sobre a dinâmica do jogo. Em seguida, inicia-se o jogo, chamando um aprendiz por vez, para que ele sorteie uma cartela. Nesse momento, o professor pede para que o aprendiz observe a cartela sorteada, examine as imagens e depois encontre a resposta que atenda à rima solicitada.

Na sequência, é solicitado para que o aluno registre sua resposta na lousa. O jogo continua até que todos os alunos tenham realizado a atividade, e/ou que todas as cartelas tenham se esgotado. O ideal é que cada aprendiz tenha a oportunidade de jogar no mínimo 2 (duas) vezes, e que as cartelas não se repitam. Para isso, deve-se confeccionar um número de cartelas que corresponda a quantidade de alunos x a quantidade de jogadas pretendidas por aluno. Desse modo, haverá a garantia que as cartelas sorteadas sejam suficientes e, conseqüentemente, não se repitam.

### Jogo 6 – Qual palavra está dentro?



**Objetivo:** Remover sílabas finais, mediais ou iniciais para formar novas palavras.

Esse jogo também é bem interativo, pois requer que os alunos sejam agrupados em duplas.

Inicialmente, o docente distribui uma cópia da canção popular (domínio público) “A barata diz que tem”. Na sequência, solicita que os discentes observem os elementos multissemióticos, pois esses carregam informações sobre o assunto que será tratado no texto. Em seguida, como o texto é uma canção popular, conhecida pela maioria das crianças, oferecemos pistas sobre o tema que será abordado. Desse modo, poderemos verificar os conhecimentos prévios dos educandos para ampliá-los. E, não apenas ampliar, mas construir novos conhecimentos também.

A posteriori, o professor faz uma explicação sobre a existência de palavras maiores e que no interior dessas há uma palavra menor que designa um novo ser, objeto, sentimento etc. Feito isso, para uma melhor compreensão, extraímos do texto alguns vocábulos que nos fornecem os seguintes exemplos: Barata, que contém dentro a palavra rata; fivela, que contém a palavra vela; mentira, que contém a palavra tira; sapato, que contém a palavra pato.

O texto mencionado dialoga com o jogo palavra dentro de palavra à medida que encontramos vocábulos, que ao remover sílabas finais, mediais ou iniciais, formam uma nova palavra, com carga semântica totalmente distinta da palavra principal. Observemos o texto mencionado adiante:



Em seguida, após a leitura e a discussão do texto, o docente explica a dinâmica do jogo aos estudantes. Na sequência, entrega 1 (um) jogo para cada dupla e pede para que observem as cartelas. Após isso, o professor faz alguns questionamentos como: Quais são as palavras que vocês conseguem ler nestas cartelas? Quais são as imagens que estão nessas cartelas? Vocês estão percebendo algo que diferencia as cartelas que têm palavra e imagem das cartelas que têm apenas imagem? Nesse momento, espera-se que os alunos percebam que as cartelas com palavras têm a borda azul, já as cartelas que têm apenas imagens têm a borda vermelha. Além disso, faz outros questionamentos como: Qual tipo de letra há nessas cartelas? Tem algum animal nessas imagens? Qual? Na casa de vocês tem algum animal desses? Tem partes do nosso corpo nessas cartelas? Quais? Na opinião de vocês qual é o desenho mais bonito dessas cartelas?

Feito isso, inicia-se o jogo. Os aprendizes terão que fazer a relação das palavras que estão escritas com a palavra que está dentro dela, e, em seguida, associar à imagem que não contém nada escrito. Após completar todas as palavras, os alunos devem registrar suas respostas nos seus respectivos cadernos, fazendo em 2 (duas) colunas: 1 (uma) com as palavras apresentadas, na cartela, e 1 (uma) com as palavras que estão dentro delas (tudo sob a supervisão do docente).

É importante ressaltar, mais uma vez, que devemos agrupar alunos com dificuldades com alunos mais experientes, para que assim ocorra uma maior interatividade e que se construa de fato uma aprendizagem alicerçada na troca de saberes.

### **Atividade 7 – Cineminha da leitura**



Disponível em arquivo próprio.

**Objetivo:** Estimular a fluência na leitura por meio do ritmo e da entonação adequados para cada gênero textual.

O cineminha de leitura é uma caixa em papelão que tenta imitar uma televisão, nele constam diversos textos de variados gêneros (com ilustrações), os quais são: curtos, com vocabulário simples e frases pequenas.

Iniciamos com uma apresentação do cineminha, mostrando desde a parte externa até os textos que estão contidos nele. Depois, o docente faz uma explicação de como será a dinâmica da realização dessa atividade, ressaltando que será uma atividade a longo prazo, na qual todos os alunos terão a sua vez de participar.

Antes de iniciar a atividade o docente faz alguns questionamentos como: Vocês acharam essa caixinha bonita? Com o que ela se assemelha? Na parte externa dessa caixinha há alguns personagens de histórias infantis, vocês conhecem algum desses personagens? Qual(s)? Sobre os textos, quais histórias vocês acham que vão encontrar aqui dentro? Estão curiosos para lerem as histórias? Estão curiosos para escutar a leitura realizada pelos seus colegas?

Nesta atividade, 1 (uma) ou 2 (duas) vezes na semana, o docente elege 1 (um) aprendiz (a cada dia) para realizar a leitura, em voz alta para toda a sala, de um texto no cineminha. A cada leitura é apresentado um novo texto, bem como um novo aprendiz. Em seguida, é realizada uma discussão que coloca em pauta: o tema, o gênero, as informações implícitas e explícitas, e

os elementos multissemióticos presentes no texto que foi lido. Na sequência, o professor escreve o texto na lousa e solicita que todos os aprendizes façam a escrita do texto no caderno.

É importante ressaltar que, mesmo os alunos que ainda estão demonstrando grandes dificuldades na habilidade de leitura podem e devem realizar essa atividade. Neste caso, o cineminha deve ser utilizado com auxílio mais preciso do docente. Isso não significa dizer que os alunos mais experientes também não necessitem de auxílio do professor, pois, como ainda estão em fase de aquisição, o ideal é que o docente dê sempre um suporte para que a leitura, a compreensão e a interpretação do texto não fiquem comprometidos.