



**UEPB**  
Universidade  
Estadual da Paraíba

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES - MPFP

**JULIANA MARIA SOARES DOS SANTOS**

**LETRAMENTO E LUDICIDADE: SUPERANDO DIFICULDADES DA  
LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO**

CAMPINA GRANDE – PB

2016

**JULIANA MARIA SOARES DOS SANTOS**

**LETRAMENTO E LUDICIDADE: SUPERANDO DIFICULDADES DA  
LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP – UEPB), como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

**Linha de pesquisa:** Práticas de Leitura e Produção Textual

CAMPINA GRANDE – PB  
2016



É expressamente proibida 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 da dissertação.

S2371 Santos, Juliana Maria Soares dos  
Letramento e ludicidade [manuscrito] : superando dificuldades da leitura na alfabetização / Juliana Maria Soares dos Santos. - 2016.

84 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2016.

"Orientação: Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Letramento 2. Leitura 3. Alfabetização 4. Lúdico I.  
Título.

21. ed. CDD 372.62

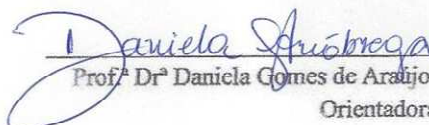
JULIANA MARIA SOARES DOS SANTOS

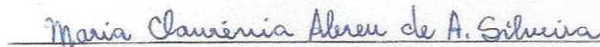
**LETRAMENTO E LUDICIDADE: SUPERANDO DIFICULDADES  
DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO**

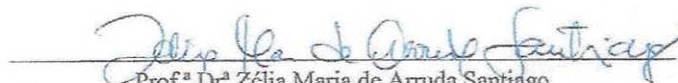
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP - UEPB), como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em 30/5/2016

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Gomes de Araújo Nóbrega - PPGFP/UEPB  
Orientadora

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cláudia Abreu de Andrade Silveira  
Examinador(a) - UFPB

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zélia Maria de Arruda Santiago  
Examinador(a) - UEPB

Dedico este trabalho a meus amores, Átila de Pádua e João Antônio. A todos os meus familiares e aos meus alunos e alunas participantes desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos...

Inicialmente a Deus, o grande arquiteto do universo, inteligência suprema, causa primeira de todas as coisas e da minha vida, pela oportunidade de existir e poder beber da fonte do conhecimento.

A minha mãe Ivonete Soares, minha primeira professora, que sempre me incentivou nos caminhos do conhecimento, e ao meu pai João Batista simples agricultor e exímio contador de estórias a quem sempre me inspirou e alegrou nos momentos de dificuldades contando suas “lorotas”.

A meu único e amado irmão Julialles, a quem sou eternamente grata por tudo que fez por mim nos tempos do Ensino Médio quando juntos atravessávamos o açude de Boqueirão, muitas vezes a nado, para irmos à escola em busca do conhecimento e voltarmos ao aconchego do nosso lar.

A minha tia Lourdes Soares, por tantas vezes ter me acolhido gentil e amorosamente em sua casa nos dias corridos de aula durante o mestrado.

A minha prima querida e amiga de infância Larisse Bianca, pessoa que sempre me incentivou a crescer academicamente e a buscar o tão almejado mestrado.

Ao meu amor Átila de Pádua, por sempre estar ao meu lado incentivando, dando força e ajudando em todos os momentos de minha vida.

Aos meus amigos dos diferentes segmentos de ensino, com quem tive a oportunidade de dividir amizades e conhecimentos, em particular a Claudinha Correia, Ivanice, Fátima (Fafá), Elaine, Cíntia e Geovanize, de quem me recordo com gratidão e apreço.

E, de forma muito especial e alegre, a Eliane Moraes, Tatiana Dias, Marta Barros, Norma Lee e Ana Paula Olegário, por termos juntas construído laços fortes de amizade e dividido tantos momentos maravilhosos durante o mestrado.

Aos meus amigos de trabalho da Escola Municipal Manoel Estevam de Miranda, por quem tenho enorme carinho, em especial a Erika Viviane, pelas conversas inspiradoras; e a Gilmara Teixeira, por todo o incentivo dado na fase da elaboração do projeto para a entrada no programa de mestrado e, principalmente, na reta final do curso.

Aos alunos participantes desta pesquisa, crianças maravilhosas que deixaram marcas em minha vida e que pude conviver criar laços de afeto e contribuir com aprendizado e a formação de cada um deles.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores desta Universidade, pelos ricos momentos de construção do conhecimento.

As professoras Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira e Zélia Maria de Arruda Santiago que fizeram parte desta banca examinadora, pelas importantes e significativas contribuições neste trabalho desde a qualificação.

E, de forma muito grata e carinhosa, a minha querida orientadora Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, por quem tenho admiração pela importância neste processo de formação, de estudo e de aprendizado; pela paciência comigo e pela disponibilidade em me aceitar como orientanda.

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

O ensino de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental I, referente à alfabetização, prevê o desenvolvimento de habilidades, como a decodificação dos signos linguísticos, a compreensão de informações e a construção de sentidos da leitura, que contribuem para a sua aprendizagem. Assim, este estudo buscou compreender como acontece o ensino da leitura na alfabetização, investigar quais dificuldades as crianças apresentam nas atividades de leitura, identificar quais recursos lúdicos são utilizados nas aulas para desenvolver as atividades de leitura e desenvolver uma proposta didática com o uso de jogos no ensino da leitura na alfabetização. Para tanto, este trabalho fundamenta-se em alguns teóricos, como Kleiman (1995: 2013), Soares (2004), Silva (2005), Bezerra (2001), Kramer (1999) e outros. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e documental, pois foi realizada com base em consulta de documentos oficiais, como PCNs (1997), PNAIC (2012), Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental em 09 anos e outros documentos. Configura-se, também, como pesquisa de campo desenvolvida numa turma do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Barra de São Miguel – PB. Insere-se no tipo de pesquisa ação, pois desenvolveu-se uma proposta didática utilizando jogos para amenizar as dificuldades em leitura que os alunos apresentaram, bem como contribuir de forma lúdica para o ensino da leitura na alfabetização. Os instrumentos metodológicos utilizados na coleta de dados foram: fotografias, diário de pesquisa, vídeos, observações em sala de aula. Diante disso, os resultados obtidos mostram que o ensino de leitura tende a acontecer com base no modelo ascendente e no modelo ascendente/descendente de leitura, pois as atividades de leitura desenvolvidas pelo professor têm como foco a aquisição da língua por meio do reconhecimento e identificação de letras, sílabas e palavras, e a formação de frases; e no trabalho com os textos em sala de aula, o foco das atividades está na interação dos alunos com o texto. Em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos nos momentos das atividades de leitura, estes demonstraram dificuldade de aquisição da língua, sobretudo no momento de identificação de palavras. Nas aulas de leitura, viu-se que não foram utilizados diferentes recursos didático-pedagógicos para dinamizar o ensino, como jogos e brincadeiras.

**Palavras-Chave:** Leitura. Ensino. Alfabetização. Letramento. Ludicidade.

## ABSTRACT

The teaching of reading in 1st grade of elementary school related to literacy foresees the development of skills such as decoding of linguistic signs, understanding of information and building of meanings for reading, that contribute to the learning of it. This study sought to understand how does the teaching of reading in literacy, and also investigate which difficulties the children have in reading activities, identify which playful resources are used in classes to develop the activities of reading and develop a didactic proposal with the use of games in teaching reading in literacy. Therefore, this work is based on some theorists as Kleiman (1995: 2013), Soares (2004), Silva (2005), Bezerra (2001), Kramer (1999) and others. Regarding the methodology it is a research with qualitative and documentary nature, as it was made based on consultation of official documents such as (PCNs, 1997), PNAIC (2012), National Guidelines for Elementary Education in 09 grades, and other documents . It also configures itself as a field research developed in a classroom of 1st grade of elementary school in a public municipal school in Barra de Miguel - PB. It inserts itself into the kind of action research, as developed a didactic proposal using games to ease the difficulties in reading, which students presented and contribute in a playful way with the teaching of reading in literacy. The methodological instruments used to collect data were: photographs, diary research, videos, and observations in the classroom. At that, the results show that the teaching of reading tends to happen based on the ascendant and ascendant/descendent reading because the reading activities developed by the teacher are focused on language acquisition through the recognition and identification of the letters, syllables, words and formation of phrases, and at work with the texts in the classroom, the focus of the activities is on the interaction of the students with text. In relation to the difficulties presented by the students at the moments of the reading activities, they demonstrated difficulty on language acquisition, especially at moment of word identification. In the reading it was seen that it was not used different didactic and pedagogical resources to boost the teaching such as, for example: games and plays.

**Keywords:** Reading. Teaching. Literacy. Playfulness.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- PCNs      Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNAIC     Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PROINFO Programa Nacional de Tecnologia Educacional

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Direitos de aprendizagem em leitura .....	36
Figura 2 - Atividade de leitura e identificação de palavras. ....	39
Figura 3 - Direitos de aprendizagem em Análise Linguística .....	40
Figura 4 - Atividade de leitura proposta aos alunos pesquisados.....	43
Figura 5 - Continuação da atividade de leitura proposta aos alunos pesquisados.....	44
Figura 6 - Texto utilizado na atividade de leitura.....	46
Figura 7 - Texto utilizado para a leitura e a identificação de palavras.....	48
Figura 8 - Texto utilizado na atividade de leitura.....	49

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	12
<b>1 METODOLOGIA .....</b>	<b>14</b>
1.1 Natureza e Tipologia da Pesquisa .....	14
1.2 Contexto da pesquisa .....	15
1.3 Sujeitos Participantes da Pesquisa .....	17
1.4 Instrumentos da Pesquisa .....	17
<b>2 LEITURA, LETRAMENTO E LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
2.1 Concepções de leitura .....	19
2.2 Leitura na Alfabetização .....	22
2.2.1 <i>O Ensino da leitura na perspectiva do letramento</i> .....	24
2.3 O Lúdico na escola.....	28
2.3.1 <i>A Ludicidade nas aulas de leitura na alfabetização: que brincadeira é essa?</i> .....	31
2.4 O Ensino da leitura nas séries iniciais: Propostas Oficiais .....	33
<b>3 AULAS DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>37</b>
3.1 Observações em sala de aula: Resultados e Discussões.....	37
<b>4 LUDICIDADE E LETRAMENTO NO ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>51</b>
4.1 Pra começo de conversa... .....	52
4.2 Com a palavra, o letramento. ....	57
4.3 E agora? Lidando com as dificuldades dos pequenos .....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS .....	69
ANEXOS .....	73
APÊNDICES .....	81

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas de ensino, no que se refere mais especificamente à leitura, têm sido objeto de estudo de pesquisadores e motivo de preocupação e reflexão de educadores como aponta Silva (2005), devido as dificuldades de leitura que os alunos apresentam ao longo da escolarização.

Com isso, para superar as dificuldades de leitura que os alunos apresentam nas séries iniciais correspondentes à alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental I, são propostos o desenvolvimento e a consolidação das habilidades da leitura através da decodificação dos signos linguísticos, bem como a compreensão de informações e a construção de sentidos conforme proposto no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos e dessa proposta oficial de ensino, algumas inquietações e questionamentos nortearam a escolha dessa temática e o percurso teórico-metodológico a ser trabalhado, quais sejam: a) como acontece o ensino de leitura na alfabetização? b) quais são as dificuldades que os alunos apresentam nas atividades de leitura propostas pelo professor? c) quais recursos lúdicos o professor utiliza em sala de aula com os alunos para desenvolver as atividades de leitura? d) como contribuir para superar as dificuldades de leitura que os alunos apresentam na alfabetização?

Para responder a essas questões, este estudo buscou: (a) identificar como acontece o ensino de leitura na alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental I; (b) investigar se os alunos apresentam dificuldades durante as atividades de leitura propostas pelo professor; e (c) identificar quais recursos lúdicos o professor utiliza nas aulas para desenvolver as atividades de leitura; a fim de d) aplicar uma proposta didática lúdica com vistas a contribuir para o ensino de leitura na alfabetização e amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Diante disso, o primeiro capítulo, ‘Metodologia’, apresenta a abordagem metodológica que direcionou este estudo. Primeiro, apresentaremos a natureza e a tipologia da pesquisa. Depois, o contexto pesquisado, seguido dos sujeitos participantes da pesquisa e, por fim, os instrumentos utilizados nos procedimentos da coleta de dados da pesquisa. Em relação à tipologia da pesquisa, buscou-se apoio nos estudos de Bortoni-Ricardo (2008), Severino (2007) e Leite (2008), que definem o paradigma interpretativista e a natureza qualitativa da pesquisa científica.

O segundo capítulo, ‘Leitura, Letramento e Ludicidade na alfabetização’, discute as concepções de leitura conforme estudos dos modelos de leitura de alguns autores e suas

contribuições no ensino da leitura. Inicialmente apresenta-se a leitura na alfabetização; em seguida, busca-se a compreensão da ludicidade na educação com base nas concepções de lúdico, jogo e brincadeira, apontando as razões para adotá-las nas aulas de leitura na alfabetização. E, por fim, encontram-se as propostas de ensino da leitura presentes nos documentos oficiais.

O terceiro capítulo, ‘Aulas de Leitura na Alfabetização’, apresenta, analisa e discute os resultados da pesquisa com base na descrição das aulas de leitura resultado das observações realizadas em sala de aula, buscando: (1) identificar como acontece o ensino da leitura em Língua Portuguesa na alfabetização; (2) investigar quais dificuldades os alunos da alfabetização apresentam diante das atividades propostas; (3) identificar quais recursos didático-pedagógicos o professor utiliza nas atividades de leitura.

Finalmente, no quarto capítulo ‘Ludicidade e Letramento no Ensino da Leitura na Alfabetização’, está a contribuição prática deste trabalho para o ensino de leitura na alfabetização. Trata-se da descrição e da análise das aulas desenvolvidas numa proposta didática que aconteceu numa turma do 1º ano do Ensino Fundamental I na disciplina de Língua Portuguesa, que se delineou na perspectiva do letramento com base em Soares (2004) e em atividades apoiadas na ludicidade, compreendida como uma das formas de agir sobre o mundo, como aponta Gouveia (2002), e ligada ao prazer conforme as raízes etimológicas do termo.

# 1 METODOLOGIA

Este capítulo busca apresentar a abordagem metodológica que direcionou este estudo. Assim, (1) apresentaremos a natureza e a tipologia da pesquisa, (2) o contexto pesquisado, (3) os sujeitos participantes da pesquisa; e (4) os instrumentos utilizados nos procedimentos da coleta de dados da pesquisa.

## 1.1 Natureza e Tipologia da Pesquisa

Como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), a abordagem interpretativista da pesquisa científica busca “investigar para além dos fenômenos visíveis, sobretudo os fenômenos aparentemente imperceptíveis aos olhos da ciência positivista”. Assim, este estudo baseia-se nessa abordagem da pesquisa científica porque se propõe a interpretar fatos e acontecimentos e, neste caso, o ensino da leitura na alfabetização.

Baseada na abordagem interpretativista está a natureza qualitativa da pesquisa e sobre ela Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) afirma que o seu objetivo é “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Nessa perspectiva, este trabalho também é de natureza qualitativa, pois o seu objetivo não está em contabilizar os dados coletados, mas entender e interpretá-los a partir das aulas de leitura observadas na turma do 1º ano do Ensino Fundamental I, com foco nas dificuldades que os alunos apresentaram nessas aulas e como acontecia o ensino da leitura.

Quanto a sua tipologia, trata-se de uma pesquisa documental, pois foi feita a consulta dos documentos oficiais que direcionam o ensino de leitura no Brasil, a exemplo (1) das Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental em 09 anos, para visualizar como se organiza o Ensino Fundamental e o processo de alfabetização; (2) da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, para compreender a alfabetização em sua base legal; (3) e dos cadernos de formação do PNAIC, para entender como deve acontecer o ensino de leitura na alfabetização com base nesses documentos oficiais. Segundo Severino (2007, p. 123), nesse tipo de pesquisa busca-se a análise de diferentes fontes documentais, como fotos, jornais e documentos legais.

Este estudo configura-se, também, como pesquisa de campo em que, segundo Severino (2007, p. 123), “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio”. Através

desse tipo de pesquisa, buscamos nos aproximar do contexto pesquisado porque buscamos coletar os dados numa sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública municipal de Barra de São Miguel – PB, cujo foco de observação foi investigar como acontece o ensino de leitura em Língua Portuguesa nesta sala, bem como identificar quais dificuldades os alunos apresentam durante as atividades de leitura propostas pelo professor e quais recursos ele utiliza em sala de aula para desenvolver as atividades de leitura com a turma.

Define-se, ainda, como pesquisa – ação que, segundo Thiollent (1994 *apud* LEITE, 2008, p. 66) consiste num,

Tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo.

Deste modo, este estudo se insere no tipo de pesquisa ação, tendo em vista que, de acordo com Severino (2007, p.120), esse tipo de pesquisa “[...] visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”, pois a partir das observações feitas em sala de aula e das dificuldades demonstradas pelos alunos nas atividades de leitura, buscamos intervir no contexto pesquisado de modo a aplicar uma proposta didática lúdica, que pudesse contribuir com a prática pedagógica do professor e também com a aprendizagem dos alunos.

## 1.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se numa escola municipal de Barra de São Miguel, que é beneficiada com todos os segmentos da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Conta-se, também, com apoio técnico de Fonoaudióloga, Psicólogo escolar, Assistente Social, Nutricionista, Coordenadores, dentre outros.

A escola também foi contemplada pelo Programa do PROINFO<sup>1</sup>, o qual beneficiou a escola com um kit composto por 10 computadores para uso dos alunos e professores da instituição. Também foi beneficiada com o PNAIC<sup>2</sup>, que proporciona aos professores do 1º,

---

<sup>1</sup> Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.

<sup>2</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

2º e 3º ano do Ensino Fundamental formação continuada, bem como disponibiliza à escola acervos de livros e jogos de alfabetização.

É contemplada ainda com o PDDE<sup>3</sup>, o programa do Livro Didático, o Programa Mais Educação e outros. Ademais, a escola tem uma Fanfarra, banda de música composta pelos próprios alunos da comunidade escolar, que toca em solenidades civis do município.

Tal escola foi escolhida para desenvolver este trabalho porque a professora pesquisadora tem nela o seu lugar de pertencimento ao trabalho, uma vez que leciona nessa instituição há mais de três anos, período em que vivencia a fase de alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I.

A escolha da turma se justifica pela afinidade com crianças nesta fase e também porque, no período de sua formação inicial, não lhe foi dada a oportunidade de conhecer a alfabetização de forma mais profunda, fato que despertou nela o desejo de atuar e conhecer as turmas de alfabetização, atualmente o 1º ano do Ensino Fundamental.

Sua experiência na Educação Básica teve início no ano de 2010, numa turma de Educação Infantil, da escola Municipal Manoel Estevam de Miranda, localizada no sítio Floresta, zona rural do município de Barra de São Miguel – PB. A partir de 2011, teve pela primeira a vez a oportunidade de ser professora no Ensino Fundamental numa turma do 1º ano e, nesse segmento, permaneceu até 2013.

Em 2012, novamente atuando numa turma do 1º ano, surgiu o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e, junto com ele, a possibilidade de formação continuada na área, com vistas a conhecer a alfabetização e, paralelamente, melhorar minha prática.

Com o programa, diversas das dificuldades e dos desafios enfrentados foram dando espaço para a construção de valiosos aprendizados na área que, aos poucos, se materializava nas práticas diárias no 1º ano do Ensino Fundamental I, sendo necessário constantemente desconstruir e construir conhecimentos relacionados à alfabetização, bem como ressignificar a prática até então desenvolvida.

A partir dos momentos de formação propostos pelo Programa Profissional de Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba foram vivenciadas ao longo

---

<sup>3</sup> Programa Dinheiro Direto na Escola, que tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.



de todo processo de formação importantes contribuições teóricas e práticas para formação e ação docente, o que culminou com o presente estudo.

### 1.3 Sujeitos Participantes da Pesquisa

Participaram desta pesquisa 22 alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. No que se refere a faixa etária, 01 aluno encontra-se abaixo de 6 anos; 17, com 6 anos completos; e 4 alunos com 7 anos completos, estando assim a maioria dos alunos dentro da faixa etária exigida para matrícula na série pesquisada, conforme determinado no artigo 2<sup>o</sup>, da Resolução n<sup>o</sup> 1, de 14 de janeiro de 2010<sup>5</sup>.

Desse total de alunos, 12 são meninos e 10, meninas. Todos beneficiários do Programa Bolsa Família <sup>6</sup>, sobrevivem da agricultura e da pesca, pertencente assim à classe social baixa. Filhos de pais analfabetos e semianalfabetos que têm a escola como caminho de prosperidade, gostam de brincar, interagem bem nas atividades, envolvendo-se em brincadeiras, músicas, desenhos livres e pinturas. Todos os alunos participantes deste estudo são residentes da mesma comunidade em que está localizada a escola.

Em relação à professora da turma, ela possui Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Evangélica Cristo Rei, tendo concluído o curso no ano de 2013, e substituiu a professora regente da turma. Atualmente, está cursando especialização em Psicopedagogia. Ela reside na comunidade Floresta, onde está localizada a escola, e atua na escola há 5 anos: primeiramente em turmas do 4<sup>o</sup> e do 5<sup>o</sup> ano, na Educação Infantil, e atualmente no 1<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental I.

### 1.4 Instrumentos da Pesquisa

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram as fotografias que retratam a turma durante os momentos de participação nas atividades da leitura desenvolvidas pela

---

<sup>4</sup> “Art. 2<sup>o</sup> Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 06 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.”

<sup>5</sup> Resolução que define as Diretrizes Operacionais para a Implantação do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

<sup>6</sup> “Programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 77 mensais, e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos”. (<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>)

professora, bem como o diário de pesquisa que possibilitou descrever os momentos de leitura de livros realizados pela professora, os momentos do ensino da leitura e as intervenções da professora na aprendizagem dos alunos.

Desse modo, o diário nos possibilitou analisar os dados coletados na sala de aula a partir das observações das aulas de Língua Portuguesa, especificamente as atividades de leitura propostas pela professora, e as dificuldades apresentadas pelos alunos, corroborando com Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), quando afirma que:

Os textos [...] descritivos de experiências que o professor deseja registrar antes que esqueça de detalhes importantes. Sequências descritivas nos diários contêm narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais.

Nos procedimentos da pesquisa, primeiramente foram feitas observações em sala de aula cujo objetivo foi descrever os procedimentos pedagógicos da professora durante as atividades de leitura, assim como identificar as dificuldades que os alunos apresentavam nessas aulas. Segundo, foram realizadas gravações em vídeo de alguns momentos de atividades de leitura propostos pela professora da turma, com o objetivo de descrever e compreender as observações feitas e com isso se manter fiel à realidade observada.

Foi observado um total de 5 dias de aulas que aconteceram durante 1 mês, ou seja, a cada semana observou-se um dia de aula, o que equivale a 30 horas-aulas ocorridas no período de 11 de setembro a 23 de outubro de 2014, com o objetivo de identificar como os alunos lidam com as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula e quais as dificuldades que eles apresentam nessas atividades da disciplina de Língua Portuguesa.

As aulas filmadas foram dois momentos: (1) a leitura do texto “O milagre da sementinha” e (2) a leitura do livro “Peter Pan”, contabilizando 4 horas/aulas. O objetivo foi analisar como acontecia a interação dos alunos nos momentos da leitura dos textos lidos realizados pela professora pesquisada.

A seguir, no Capítulo II, encontra-se a fundamentação teórica deste trabalho, intitulada “Leitura, letramento e ludicidade na alfabetização”.

## **2 LEITURA, LETRAMENTO E LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO**

Este capítulo contempla os seguintes assuntos: (1) concepções de leitura conforme estudos dos modelos de leitura de alguns autores e suas contribuições para o ensino da leitura. (2) apresentação da leitura na alfabetização. (3) compreensão da ludicidade na educação com base nas concepções de lúdico, de jogo e de brincadeira, apontando as razões para adotá-las nas aulas de leitura na alfabetização, e (4) propostas de ensino da leitura presentes nos documentos oficiais.

### **2.1 Concepções de leitura**

Segundo Bezerra (2001), as concepções de leitura estão configuradas em (1) ascendente, apoiada na teoria da decodificação, focada no sistema linguístico, (2) descendente, baseada nas teorias cognitivas, com foco no leitor, (3) ascendente/ descendente, delineada pelas teorias interacionais, com foco na interação leitor e texto. E os (4) modelos de letramento, baseados nas teorias sociopolíticas, com foco nas práticas e nos usos sociais da língua, incluindo a leitura.

Assim, de acordo com o modelo ascendente, a concepção de leitura e as práticas de ensino de leitura têm como base as teorias de decodificação ou comunicação com enfoque estruturalista e, conforme Bezerra (2001, p. 34), a leitura consiste num processo de “decodificação sonora da palavra escrita. Em outros termos, a leitura é um processo mediado pela compreensão oral, a qual é associada ao significado”.

De acordo com Bezerra (2001), essa concepção sustentou por muito tempo os métodos de alfabetização, pois segundo ela, “os processos ascendentes de leitura estão na base dos métodos de alfabetização que se preocupam com letras, sons, sílabas, para se chegar às palavras e só então poderem ser lidas” (BEZERRA, 2001, p. 35).

Nessa concepção, a prática de decodificação do código linguístico presente no ensino foca a estrutura e o som da língua, pois trata somente de saber decifrar o que está escrito, isto é, o aluno decodifica em voz alta para memorizar o som da letra, depois as sílabas para chegar às palavras e, somente após estas, realizar a decifração do texto, numa sequência lógica: letras, palavras, sílabas, frases e texto.

Nesse contexto, a língua é concebida, segundo Reinaldo (2002, p. 1), “como um código ou estrutura” que precisa ser decifrada a partir da organização das letras em sílabas; estas, em palavras e textos numa sucessão lógica de elementos linguísticos.

Assim, habilidades como compreensão e interpretação pouco são evidenciadas nessa concepção de leitura, pois só é considerado o que está presente graficamente na palavra, priorizando a língua em seus aspectos gráficos e linguísticos.

Com a concepção descendente de leitura, o foco da concepção do ensino se modifica, pois na base desse modelo estão as teorias cognitivas que propõem uma ampliação no âmbito da leitura, introduzindo o uso e o estudo do texto, e se justificam como aponta Bezerra (2001, p. 40), a partir:

[...] das estruturas cognitivas chamadas esquemas (modelos de acontecimentos em sequência ordenada, proximidade temporal e causalidade), quadros (planos estabelecidos para determinar papéis e ações dos indivíduos; um todo sequenciado estereotipadamente) e molduras (modelos globais que abrangem conhecimento diário sobre um conceito central, sem ordem ou sequência lógico-temporal)

Com esta colocação, vê-se que, se antes o ensino e o aprendizado da leitura centravam-se em letras, sílabas e palavras, com o modelo descendente agora o foco não é a língua enquanto código linguístico, mas o leitor, ou seja, a forma como o sujeito lê. No dizer de Bezerra (2001, p. 40), a leitura se constitui como “uma construção de sentidos”, pois o leitor, a partir dos conhecimentos de mundo que possui, dá sentido ao texto, constrói o sentido do texto.

Nessa concepção, podemos dar como exemplo a atividade de interpretação com base em informações implícitas, ou seja, aquelas atividades cujas informações não estão presentes no texto, e cuja compreensão dependerá de ações cognitivas individuais, mais que os alunos desenvolverão para compreendê-lo, no sentido de acionar seus conhecimentos prévios acerca do que está sendo lido.

O ensino tradicional centrava-se em atividades nas quais se utilizavam estratégias cognitivas dos alunos por meio da ativação de conhecimentos prévios, compreensão, antecipação de sentidos, direcionando assim o uso de algumas estratégias de leitura, conforme Solé (1998) apresenta, como motivação e objetivos para leitura, levantamento dos conhecimentos prévios, estabelecimento de previsões sobre o texto, formulação de perguntas e respostas sobre o texto (literal, inferencial e pessoal), esclarecimento de dúvidas sobre o texto, resumo das ideias do texto e da sua ideia principal.

Na concepção ascendente/descendente de base teórica interacionista, o foco no ensino da leitura julga tanto os aspectos linguísticos do texto, quanto as ações cognitivas do leitor que, no ato da leitura, se entrelaçam num processo de interação comunicativa.

Como justifica Bezerra (2001, p. 43), “o leitor usa sua competência como leitor e interage com o autor por meio de procedimentos interpretativos, seguindo as pistas linguísticas que este deixa no texto, para aquele tentar chegar às suas intenções”. Assim, a leitura se configura como:

Um ato que envolve tanto a informação impressa no papel quanto a informação que o leitor traz para o texto, e o significado não está nem no texto, nem na mente do leitor, mas torna-se possível através do processo de interação entre o leitor e o autor por meio do texto (BEZERRA, 2001, p. 43).

Com base nesta concepção de leitura, pode-se visualizar o seu aspecto interacional entre texto e leitor, e ambos têm importância igual no ato de ler, pois uma ação completa a outra na medida em que o texto oferece ao leitor pistas linguísticas que, por sua vez, constroem os sentidos e significados no momento de processar a leitura, tornando-se dessa forma um processo de complementação e interação.

Podemos exemplificar essa concepção com atividades de interpretação baseadas em informações explícitas e implícitas, nas quais o aluno se baseará para interpretar e compreender o texto lido.

Por fim, está a concepção de letramento que tem como pano de fundo as teorias sociopolíticas, cuja abrangência está nos aspectos sociais da leitura considerando o uso da leitura no meio social dos indivíduos, como aponta Soares (2004).

Nessa perspectiva, o letramento, nomenclatura “nova” modificou pedagogicamente as práticas de ensino da leitura, sobretudo no campo da alfabetização, propõe que esta seja considerada uma prática social, ou seja, que o aluno faça uso da mesma em situações diversas do seu cotidiano, como ler e compreender uma lista de compras, um *outdoor* na rua, um rótulo de um produto, uma receita, etc.

Isso porque os diversos gêneros textuais que circulam no meio social das pessoas são instrumentos de acesso à informação e criação de novos saberes, gêneros que, conforme as propostas do PNAIC (BRASIL, 2012c) dão ao ensino um caráter útil à vida e à aprendizagem dos alunos e, dessa forma, se justifica porque:

Ensinar por meio do uso dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais. É um direito de nossos alunos e cabe aos professores garantir este direito de aprendizagem de cada um. (BRASIL, 2012c).

Com estas considerações, entendemos que alfabetizar e letrar precisam caminhar juntos no contexto atual do ensino da leitura na alfabetização, ou seja, como afirma Soares (2014), é necessário ao indivíduo o domínio da língua como também o seu uso nas atividades diárias, como também é necessário aos indivíduos decodificar o código linguístico, mas principalmente saber fazer uso desse código nos diferentes contextos, em ações diárias, com autonomia, fluência e compreensão, sendo a leitura concebida como “prática social importante para a sobrevivência nos centros urbanos e também rurais.” (BEZERRA, 2001, p. 45).

Assim, tal concepção atualmente se configura e se justifica porque diariamente nos deparamos com diversas situações comunicativas, sejam elas no campo da leitura, da escrita e da fala, dentro e fora da escola, com as quais as crianças entram em contato direto desde cedo.

## **2.2 Leitura na Alfabetização**

A alfabetização historicamente se constitui como uma etapa importante na fase de escolarização das crianças, pois esse momento marca a entrada da criança no Ensino Fundamental, quando acontece o aprendizado da leitura e da escrita para que ela possa fazer uso em suas vivências no contexto escolar, assim progredindo em seus estudos, bem como dar conta das exigências feitas em relação ao uso da leitura também fora do contexto escolar.

Para isso, são cobradas dos professores práticas de ensino que possam ir além das práticas pedagógicas que aconteciam até a década de 80, pois como aponta Soares (2004), até esta época no que concerne ao ensino da leitura no processo de alfabetização<sup>7</sup>, as práticas pedagógicas enfatizavam a aprendizagem convencional da leitura e, conseqüentemente, da escrita, enquanto código ou signo linguístico, com o estudo de letras, de formação de sílabas e de palavras.

Nesse período, o aprendizado da leitura acontecia por meio da repetição e memorização de sílabas, palavras e frases soltas, pautando-se em métodos sintéticos e analíticos e, conforme PNAIC (2012), o ensino “era feito a partir da apresentação das

---

<sup>7</sup> Denominava-se 1ª série do ensino fundamental.

unidades que deveriam ser memorizadas – letras/fonemas/ padrões silábicos, no caso dos métodos sintéticos, ou textos/ frases com um repertório de palavras que deveria ser memorizado (BRASIL, 2012a, p. 25)

Métodos esses que organizavam a aprendizagem da leitura, segundo Mendonça (2011), no caso do método sintético, partindo do estudo de unidades linguísticas menores como as letras, juntando-as em sílabas, formando as palavras, até chegar à decodificação do texto. No caso do método analítico, fazia-se o caminho inverso partindo de unidades maiores, com a apresentação de textos, retirando palavras de dentro do texto, decompondo essas palavras em sílabas, e estas em letras.

Para a geração deste último método nas práticas pedagógicas, a alfabetização tinha como apoio as cartilhas e, nelas, a leitura procedia desta forma: “liam-se e escreviam-se palavras, frases e textos ‘cartilhados’ (considerados pseudotextos) com o objetivo de aprender ‘o código’ alfabético” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 24). Isso trouxe para o contexto da alfabetização, conforme Soares (2004, p. 98), a ênfase na aprendizagem do sistema convencional da escrita.

Com base no método sintético de alfabetização, a leitura era vivenciada em exercícios enfadonhos e pouco atraentes para as crianças, de forma superficial, de maneira a não contribuir com situações comunicativas reais, com aportes textuais que não apresentavam sequer relação com a realidade dos alunos, sem coerência e tampouco com objetivos reais de comunicação.

De acordo com Soares (2004), a partir da década de 80, o conceito de letramento e suas práticas entraram no universo do ensino no Brasil como forma de ampliar as práticas de leitura até então desenvolvidas, baseadas na codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras, frases e, assim por diante, tendo a necessidade de se pensar em novas formas de ensino da leitura.

Incluindo as pesquisas atuais no campo do ensino da leitura, especificamente na alfabetização, destacaremos os estudos de Soares (2004) intitulado “Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos”, que traz para a discussão os conceitos de alfabetização e letramento, e apontam para um ensino de leitura que busque a integração e articulação em práticas efetivas de ensino baseadas no letramento. Essa prática desenvolvida se justifica, pois como afirma Soares (2004, p. 100),

A criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de

sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Além disso, na perspectiva de Solé (1998, p. 50), a alfabetização é algo amplo. Como aponta a autora:

A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem [...])

Nesse contexto, o ensino da leitura na alfabetização é desafiador para o professor, pois as práticas desenvolvidas não devem estar restritas apenas ao domínio de técnicas de leitura e escrita, mas devem preocupar-se acima de tudo com o domínio da linguagem através da reflexão e manipulação da mesma, seja na sua forma oral ou escrita.

### *2.2.1 O ensino da leitura na perspectiva do letramento*

As crianças em seu cotidiano participam de diferentes contextos de uso da língua em suas diferentes modalidades, seja em leitura, escrita e oralidade, quando, por exemplo, manuseiam diferentes produtos e entram em contato com rótulos, participam de momentos de leitura de receitas culinárias e médicas, participam de conversas sobre assuntos diversos, ajudam os pais na escrita de listas de compras, observam placas de trânsito e *outdoors*, usam letras de músicas, leem histórias em quadrinhos, etc.

Nessas situações cotidianas que acontecem fora do contexto escolar, para o aluno, a leitura torna-se uma importante ferramenta de sobrevivência num ambiente social que prima pelo uso e mais ainda pelo uso competente da língua por meio da leitura e da escrita, igualmente da fala em várias modalidades comunicativas.

Assim, com base nas ideias de Kleiman (1995), essas práticas de uso e de relação diversificada com a língua que acontece fora da escola podem ser consideradas eventos de letramento, pois são momentos em que o uso da língua acontece e o letramento se instaura na situação linguística, envolvendo as pessoas.



Segundo essa autora, os eventos de letramento consistem em “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e às estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p.40). São situações de uso da língua que extrapolam os muros da escola e fazem parte do cotidiano das crianças e dos adultos, e acontecem em torno de diferentes gêneros textuais orais ou escritos, que só passam a fazer sentido na interação entre as pessoas e na sua interpretação.

Marcuschi (2005, p. 18) afirma que os gêneros textuais são “formações interativas e multimodalizadas e flexíveis de estruturas sociais”, ou seja, não são modelos de estruturas textuais rígidas, isto é, o gênero textual é uma estrutura textual que está ligada ao seu contexto de produção; como tal, sofre influências e, conseqüentemente, alteração das pessoas em seu momento de aprendizado e de uso, isto é, quando uma pessoa está em contato com um gênero textual, qualquer que seja ele, a pessoa não está lidando apenas com o texto que é a materialização do gênero, mas está em interação com o contexto em que foi produzido, mesmo que inconscientemente.

Assim, de acordo com Marcuschi (2005, p. 22),

A noção de gênero vem envolta num conjunto relativamente extenso de parâmetros para observação, tendo em vista a complexidade do fenômeno que envolve aspectos linguísticos, discursivos, sociointeracionais, históricos, pragmáticos, entre outros. Eles são fenômenos relativamente plásticos, com identidade social e organizacional bastante grande, e são parte constitutiva da sociedade.

Assim, tomamos como exemplo a seguinte situação: uma mãe com o filho na cozinha, fazendo determinada comida com o apoio de uma receita. Nessa situação, o gênero textual receita passa a fazer sentido nesse contexto de uso a partir da interpretação do mesmo e da interação mãe e filho em torno da situação comunicativa que acontece e, com isso, ambos, criança e adulto, estão vivenciando um evento de letramento.

Por essa e tantas outras situações de uso da língua em que crianças e adultos estão imbuídos no dia a dia, pode-se afirmar a existência de diferentes eventos e situações de letramento e sobre isso o autor diz:

Prefiro, antes de mais nada, falar de práticas de letramento do que de “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento (STREET, 2006, p. 466).

No contexto escolar, o letramento tende a acontecer como uma habilidade a ser desenvolvida pelo aluno, pois segundo Kleiman (1995, p. 20) a escola é uma agência de letramento e como tal,

Preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola.

Nesses termos, o letramento tende a ser desenvolvido como uma habilidade individual de aquisição linguística sendo considerado desta forma letramento autônomo e não uma habilidade de uso social considerada letramento ideológico, como aponta Kleiman (1995).

Ainda com base em Kleiman (1995), o letramento autônomo está relacionado ao aprendizado e domínio do gênero textual, no qual gêneros, como receitas, carta, bilhete, gráficos, lista de compras, anúncios, regras de jogo, são utilizados no contexto escolar desvinculados do seu contexto de produção, compreendidos e desenvolvidos como uma habilidade ou competência individual.

Com base nesse exemplo, parece que a escola, na tentativa de promover um ensino voltado para o letramento como prática social, promove o ensino voltado para o letramento como habilidade individual numa prática de leitura escolarizada, em que desvincula a língua do seu contexto de produção, tornando-a uma habilidade neutra sem a compreensão dos aspectos contextuais, ideológicos e culturais de cada discurso.

Sob a perspectiva do letramento ideológico, estão o uso do gênero textual no tempo e no lugar em que acontece a situação discursiva oral ou escrita, como a leitura para saber o que está à venda numa determinada propaganda; para identificar o que está escrito num bilhete que recebeu do amigo; para ver os produtos escritos na lista de compras de casa; para entender as regras de um jogo desconhecido, etc.

Essas práticas referem-se ao letramento ideológico, pois como afirma Street (2006, p. 466), esse tipo de letramento,

Reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras.

Nesse sentido, o letramento ideológico pressupõe a existência de diferentes práticas de letramento, que está ligada diretamente ao seu contexto de produção, relacionando-se com aspectos culturais e ideológicos, ou seja, para cada grupo cultural e social há uma prática

distinta de letramento, por exemplo: num contexto religioso, a prática de letramento existente acontece em torna da cultura e da ideologia que rege determinado grupo religioso, assim é com o contexto político, jurídico, virtual, etc.

Diante disso, qual o significado atribuído ao termo letramento? E quais as raízes etimológicas do termo? Segundo Mortatti (2007), esse termo foi inicialmente utilizado por Mary Kato (1986) e Leda Tfouni (1988) e, posteriormente, com maior consistência, por Kleiman (1995) e Soares (1996).

Soares (2010, p. 18) mostra as raízes etimológicas do termo letramento e afirma que:

[...] o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra** – do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Com isso, Kleiman (1995, p. 17) afirma que “a palavra letramento não está dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do termo”. Segundo ela, o letramento pode ser visto como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Soares (2004, p.97), por sua vez, afirma que o letramento consiste “no desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”, ou seja, é o uso em exercício efetivo da língua seja em escrita e, também, em leitura, em diversas práticas sociais cotidianas. Diante dessas concepções de letramento, Kleiman (1995) afirma que essa vivência de letramento extrapola os muros da escola, atingindo uma dimensão social.

Assim sendo, o ensino da leitura precisa acontecer efetivamente para que possibilite aos alunos a experiência prática em sala de aula, com textos diversos em situações de aquisição de leitura e escrita, de contato direto com a língua e caminhando, dessa forma, para um ensino baseado no letramento. Na alfabetização, Soares (2004) propõe que as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores apoiem-se na concepção de letramento com vistas a alfabetizar e letrar e que ambos, alfabetização e letramento, sejam vivências indispensáveis, constantes e inseparáveis na alfabetização.

### 2.3 O lúdico na escola

A ludicidade está presente em diferentes contextos e grupos sociais através de jogos e brincadeiras que se apresentam às crianças desses grupos como formas individuais e/ou coletivas de ser, estar e interagir com o mundo, como aponta Gouveia (2002, p. 20):

O caráter lúdico medeia a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados buscados pelo adulto, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança vai além da realidade significada pelo adulto, ao atribuir ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real.

Diante dessa consideração, a ludicidade torna-se uma forma de ação no mundo, isto é, uma forma de os indivíduos agirem uns com os outros, com os objetos e com o conhecimento mediado pelo prazer, que vem do brincar e está presente nos jogos e brincadeiras que cercam o imaginário cultural e coletivo dos diferentes grupos sociais.

A ludicidade permite às pessoas uma entrega prazerosa em diferentes situações, pois está ligada ao termo lúdico que, em sentido geral, se refere ao prazer, à diversão, à motivação e, em sentido específico, a jogos e brincadeiras que, de acordo com o PNAIC (BRASIL, 2012b, p. 14), “se origina do latim *ludus* e tem o significado original associado à brincadeira, ao jogo, ao divertimento”.

Ela se materializa no universo infantil através dos jogos, das brincadeiras e, conseqüentemente, do ato de brincar que, segundo Modesto (2014, p. 2), é em si “uma atividade que facilita o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico; estimula o desenvolvimento intelectual, possibilita as aprendizagens”. Com esse entendimento, percebem-se diferentes contribuições do brincar no desenvolvimento das crianças.

Historicamente, os jogos e as brincadeiras sempre fizeram parte da vida dos seres humanos e acompanharam os diferentes grupos sociais, com significados diversos de acordo com cada tempo histórico, como afirma Sampaio *et al* (2012, p. 130):

O ser humano, desde quando deixa marcas no mundo, registra brincadeiras em seu cotidiano, as primeiras bonecas, por exemplo, têm milênios de existência. Mas, embora não deixem de ser bonecas, suas diferenças, para as de hoje, se dão pelo que simbolizam em seu contexto social e pela forma como são produzidas.

Assim, a brincadeira, um dos aspectos da ludicidade, segundo (KISHIMOTO, 2003, p. 21 apud MODESTO, 2014), “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de

um jogo, ao mergulhar na ação lúdica, podendo se dizer que é o lúdico em ação”, ou seja, ao brincar com pega-varetas, por exemplo, a criança entende que terá de pegar o maior número de varetas, saber que as cores das varetas valem uma pontuação específica e precisa saber ainda que não pode mexer nas outras varetas ao retirar a que quer, com isso entendendo que ganha a brincadeira quem fizer a maior pontuação quando somadas todas as varetas; ela estará assim concretizando as regras do jogo através de sua ação considerada lúdica.

A brincadeira torna-se um espaço livre para a criança fazer suas próprias construções sociais, cognitivas e afetivas, livres das pressões exercidas pelos adultos. Com isso para Wajskop (1995, p. 66), a brincadeira se constitui como:

Uma forma de atividade social infantil, cujo aspecto imaginativo e diverso do significado cotidiano da vida fornece uma oportunidade educativa única para as crianças. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais.

No que se refere ao jogo, outra dimensão da ludicidade, segundo (GRASSI, 2008, p. 70, *apud* MODESTO, 2014),

[...] compreende uma atividade de ordem física ou mental, que mobiliza ações motrizes, pensamentos e sentimentos, no alcance de um objetivo, com regras previamente determinadas, e pode servir como um passatempo, uma atividade de lazer, ter finalidade pedagógica ou ser uma atividade profissional.

Diante das ideias apresentadas aqui por Modesto (2014), pode-se considerar que o lúdico é toda situação permeada pelo prazer e pela diversão, que é o que a criança sente ao vivenciá-lo no contexto infantil. O brincar, por sua vez, pode ser entendido como uma atividade livre de regras e normas, como as brincadeiras de boneca, de carrinho, de casinha, etc.

Assim, a brincadeira consiste numa ação individual e/ou coletiva concreta que viabiliza o prazer e a diversão, como as brincadeiras de rodas, vivo-morto, pula-corda, entre outros. E o jogo, como uma atividade ligada a um objeto ou uma situação lúdica, com suas regras, por exemplo: dominó, jogo da memória, bingo de letras, palavras cruzadas e outros.

Diante disso, Sampaio (2012, p. 166) apresenta duas dimensões à brincadeira: a dimensão lúdica e a dimensão educativa. Segundo esta autora:

1. Na dimensão lúdica, a brincadeira é escolhida ou criada espontaneamente pela criança, e ela pode, naturalmente, proporcionar prazer ou desprazer e trazer inúmeras formas de conhecimento e de interação com o mundo. 2. Na dimensão educativa, a brincadeira é direcionada pelo adulto, com a intenção de construir

conhecimento e apreender o mundo. A diferença é que, aqui, existe um objetivo explícito a ser alcançado pelo adulto. (SAMPAIO, 2012, p. 166).

Com base nessa afirmativa que mostra claramente as dimensões da brincadeira, a dimensão lúdica acontece em sala de aula quando, por exemplo, a criança propõe de forma espontânea a brincadeira a seus colegas. A dimensão educativa acontece quando o professor planeja, define algum objetivo e propõe a brincadeira às crianças.

Dessa forma, o PNAIC (BRASIL, 2012b, p. 07) apresenta ainda os benefícios físicos, cognitivos e sociais atribuídos aos jogos e às brincadeiras e, portanto, à ludicidade. Os benefícios físicos estão ligados “às necessidades de crescimento da criança, de desenvolvimento das habilidades motoras, de expressão corporal”. Nesse contexto, encontram-se as brincadeiras em que os aspectos físicos são desenvolvidos e evidenciados, como amarelinha, baleada, viva ou morto, pula-corda, bambolê, entre outras.

Os benefícios cognitivos referem-se a “excitação intelectual, altamente estimulante, desenvolve habilidades perceptuais, como atenção, desenvolvem habilidades de memória” PNAIC (BRASIL, 2012b, p. 07). Neste caso, encontram-se as brincadeiras que envolvem estratégias, como pega-varetas, jogo da velha, dominó, jogo da memória, quebra-cabeças, palavras-cruzadas, etc.

Em se tratando dos benefícios sociais, estes surgem em torno de situações em que as crianças “aprendem a interagir com as pessoas, compartilhando, cedendo às vontades dos colegas, recebendo e dispensando atenção dos seus pares.” PNAIC (BRASIL, 2012b, p. 07). Nesse caso, estão todas as brincadeiras em que a criança brinca em pares ou em grupos, como adoleta, brincadeira de roda, etc.

Assim, o desenvolvimento da ludicidade como alternativa pedagógica em sala de aula pode ser um instrumento importante para o ensino e a aprendizagem, pois, como afirma Charlot (2013, p. 159), “só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender”, e assim pode-se considerar que a forma como aprendemos depende da forma como nos relacionamos com o conhecimento, pois se essa relação acontece de forma prazerosa e motivadora, os alunos ao certo terão maiores e melhores possibilidades de aprender. Em suma, como afirma Wajskop (1995, p. 67):

Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. A experiência na brincadeira permite às crianças: a) decidir incessantemente e assumir papéis a serem representados; b) atribuir significados diferentes aos objetos, transformando-os em brinquedos; c) levantar hipóteses, resolver problemas e pensar/sentir sobre seu mundo e o mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu cotidiano infantil.

Entretanto, ao utilizar algum jogo ou brincadeira em sala de aula, o professor precisa ter claro o real motivo para tal, o que se quer alcançar com uma proposta lúdica de ensino, quais recursos poderão ser utilizados, qual tempo será gasto, ou seja, planejamento e clareza pedagógica serão de extrema valia no uso de jogos e brincadeiras, senão a ludicidade por si só não garantirá a construção do conhecimento, ou seja, a aprendizagem.

### *2.3.1 A ludicidade nas aulas de leitura na alfabetização: que brincadeira é essa?*

Kramer (1999, p. 2) caracteriza a infância pela “capacidade de imaginar, fantasiar e criar”. Essas características fazem parte do universo infantil e são qualidades inerentes às crianças, pois elas, em casa, na escola, com os amigos, nas brincadeiras, estão criando, fantasiando e imaginando histórias, personagens, etc.

Além disso, com base na psicologia cognitiva da teoria de Piaget, que trouxe importantes contribuições para a educação e para o ensino das crianças, o aluno que entra no Ensino Fundamental I, ou seja, na alfabetização com cerca de 6 e 7 anos, pode estar vivenciando o estágio do pensamento pré-operatório, que ocorre dos 02 aos 07 anos de idade, ou em transição para o estágio do pensamento operatório concreto.

Importantes momentos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, esses estágios podem revelar e/ou dar pistas do que está acontecendo cognitivamente com as crianças dessa faixa etária. No estágio pré-operatório, o que chama atenção segundo Wadsworth (1996) é o jogo simbólico, pois permite às crianças desse estágio o desenvolvimento da capacidade de representação de objetos e situações diversas através do jogo simbólico. Conforme esse autor, é “no jogo simbólico, que a criança constrói símbolos (que podem ser únicos) sem constrangimento, invenções que representam qualquer coisa que ela deseja” (WADSWORTH, 1996, p. 52).

Nesse sentido, a criança poderá, por exemplo, pegar um lápis de qualquer material, seja de cera, madeira, que esteja em sua mesa, dizer que é um carrinho e brincar com ele por horas sem a menor preocupação, na maior naturalidade, interagindo livremente com o objeto que está em suas mãos.

Nesse estágio de desenvolvimento da criança, existe ainda o egocentrismo que, segundo Wadsworth (1996, p. 61), nesta fase:

A criança não pode assumir o papel ou o ponto de vista do outro. Ela acredita que todos pensam como ela e que todos pensam as mesmas coisas que ela. Como resultado, a criança nunca questiona os seus próprios pensamentos, pois eles são, até onde lhe concerne, os únicos pensamentos possíveis e, conseqüentemente, devem ser corretos.

Nessa perspectiva, podemos perceber o egocentrismo em sala de aula quando as crianças não dividem os brinquedos com seus colegas, ou quando elas não aceitam que algum colega dite as regras de algum jogo, ou ainda quando se recolhem num canto da sala e brincam sozinhas. Nesse contexto, o uso de jogos e a vivência com diferentes brincadeiras com diferentes objetivos poderão fazer com que essa fase seja vivenciada de maneira tranquila pelo aluno e também pelo professor.

No estágio seguinte, chamado de operatório concreto, fase que sucede o estágio pré-operatório como afirma Palangana (1994, p. 21), “as ações empreendidas pela criança são no sentido de organizar o que está imediatamente presente, encontrando-se, pois, presa à realidade concreta”, ou seja, as ações da criança estarão voltadas ao uso e domínio de materiais e objetos concretos, do que pode ser visto, tocado e manipulado, como objetos de diferentes cores, formas e texturas, e assim pode ser que quanto mais contato as crianças tiverem com esses objetos melhor será seu desenvolvimento mental, bem como as abstrações.

Em tal contexto, é importante para as crianças dessa faixa etária que estão vivenciando algum desses estágios ou em transição, e também em fase de alfabetização, o contato e a manipulação de diferentes recursos lúdicos, pois permite a elas a vivência prazerosa durante o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento, pois como afirma Piaget (1976 *apud* FREITAS, 1994, p.64), "o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas".

Para exemplificar essa afirmação, imaginemos que é dada à criança o alfabeto móvel para que ela possa manipular de diferentes formas, seja montando palavras, montando seu nome; se ela receber e deixar num canto de sua mesa sem a devida manipulação, ela possivelmente não realizará construções significativas de estruturas linguísticas, pois o objeto por si só não garantirá a aprendizagem à criança, nem tampouco a criança por si só aprenderá: ele terá de manipular, nomear, sentir, imaginar da forma como deseja para facilitar a construção do conhecimento e da aprendizagem.

Com isso, a aprendizagem, no que diz respeito à leitura, precisa ser desenvolvida de forma atrativa à medida que as crianças vivenciem momentos prazerosos com uso de jogos e brincadeiras, experimentando diferentes espaços da escola e manipulando diferentes objetos e



recursos, numa ação constante de interação. Pois, de acordo com Piaget, o conhecimento é adquirido a partir das ações do sujeito com o meio ambiente, o que implica afirmarmos que a criança não aprenderá apenas através de palavras e símbolos, mas antes de tudo através de suas ações e experimentações.

Em sala de aula, ao trabalhar por exemplo com o gênero textual receita de um suco, o professor poderá levar as crianças à cozinha da escola e, junto com elas, ler o que está escrito, trabalhando os ingredientes e as quantidades utilizadas para a realização do suco e, assim, estaria agindo sobre o conhecimento e experimentando de forma lúdica práticas de leitura e letramento durante a aprendizagem, pois é por meio da ludicidade que a criança se aproxima melhor do que está sendo aprendido.

A entrada das crianças, aos 06 anos de idade, no 1º ano do Ensino Fundamental, conforme está determinado no artigo 2º<sup>8</sup> da Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010<sup>9</sup>, faz com que os sistemas municipais de ensino reconfigurem suas diretrizes didáticas, pedagógicas e curriculares para atender as necessidades dessa faixa etária.

E assim, dentro da política do Programa Nacional de Alfabetização da Idade Certa, no caderno intitulado “Ludicidade na sala de aula”, está proposto, sobretudo para o ensino de Língua Portuguesa, o desenvolvimento da ludicidade na aprendizagem da leitura e da escrita com o uso de jogos diversos de alfabetização e brincadeiras conhecidas e vivenciadas pelos alunos. Sendo assim, é necessário compreender o que está posto nos documentos oficiais brasileiros para o ensino de leitura no Ensino Fundamental.

## **2.4 O ensino da leitura nas séries iniciais: Propostas Oficiais**

Além das propostas teóricas, o ensino da leitura perpassa ainda pelas propostas oficiais que regem o ensino brasileiro, neste caso os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em que se buscou compreender o que está posto para o ensino de leitura no Ensino Fundamental I, especificamente no 1º ano deste nível, momento da alfabetização.

---

<sup>8</sup> “Art. 2º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 06 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.”

<sup>9</sup> Resolução que define as Diretrizes Operacionais para a Implantação do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental tratam a leitura e o ato de ler como:

[...] prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação preenchendo fichas exaustivas, não faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta (BRASIL, 1997, p. 57).

Ao se refletir sobre esta concepção de leitura no ensino brasileiro, vemos proposta uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da leitura para seu uso real dentro e fora do contexto escolar, de forma autônoma e consciente, em situações em que os alunos possam ler e compreender sozinhos os diferentes gêneros textuais que a eles se apresentam.

Além disso, de acordo ainda com os PCNs, o trabalho do professor do Ensino Fundamental em sala de aula com o ensino de leitura deve contemplar: a leitura diária, a leitura colaborativa, os projetos de leitura, as atividades sequenciadas e permanentes de leitura e a leitura feita pelo professor.

Sendo assim, a leitura diária na escola é aquela que acontece no dia a dia da turma, como a leitura de textos diversos (receitas, poesia, rótulos, parlendas, convites, etc.), utilizados diariamente nas atividades de leitura escolarizada.

A leitura colaborativa, por sua vez, é aquela “em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos” (BRASIL, 1997, p. 40).

As atividades sequenciadas de leitura são aquelas cujo objetivo é “promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura” (BRASIL, 1997, p. 41).

As atividades permanentes de leitura consistem em “situações didáticas propostas com regularidade e voltadas para a formação de atitude favorável à leitura” (BRASIL, 1997, p. 41), como as rodas de leitura em que o professor realiza regularmente a leitura de livros infantis.

Indo além nessa reflexão, com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, vê-se então previsto para o ensino de acordo com o artigo 30 das Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental:

I – a alfabetização e o letramento;  
II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;  
III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, 2012).

Com essas considerações que norteiam o ensino da leitura na alfabetização no Brasil, vê-se então prevista a perspectiva da alfabetização e do letramento como ações indissociáveis, a aprendizagem das diferentes formas de expressão e a necessidade de se pensar a aprendizagem como um percurso contínuo, sem interrupções, ou seja, sem reprovações do 1º ao 3º ano, sendo necessário, porém, apoio didático-pedagógico para atender as suas necessidades.

Voltando um pouco o olhar para o 1º ano do Ensino Fundamental I conforme o Programa Nacional pela Alfabetização da Idade Certa<sup>10</sup>, a aprendizagem da leitura nessa fase inicial implica:

[...] a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica a transformação dos signos escritos em informações, (II) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (III) a construção de sentidos. (BRASIL, 2012a, p. 08)

Além disso, com base no Caderno de Formação nº 2 de Formação do 1º ano, intitulado “Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa”, o programa propõe que o ensino da língua em todo o ciclo da alfabetização aconteça baseado nos eixos temáticos: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Com base nesses eixos, está previsto o desenvolvimento de várias habilidades no ciclo de alfabetização que contempla o 1º, o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental. Conforme podemos visualizar na tabela abaixo, na coluna de cor azul, estão descritas as habilidades a serem introduzidas e aprofundadas no 1º ano do Ensino Fundamental, no que concerne ao ensino da leitura.

---

<sup>10</sup> Programa instituído por meio da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, dentro da política do Plano Nacional de Educação de 2010.

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

**Figura 1 - Direitos de aprendizagem em leitura**

Fonte: Brasil (2012a)

Com isso, o ensino da leitura na alfabetização através do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa busca desenvolver a competência de codificação e decodificação que é necessária à criança nesta fase do ensino, para que consiga fazer o uso adequado da leitura e da escrita. Objetiva o desenvolvimento de diferentes habilidades para que aconteça a aprendizagem com base na concepção dos PCNs de Língua Portuguesa, que direciona o ensino da leitura para o letramento, ou seja, propõe que o ensino da leitura possa fazer com que os alunos sejam capazes de realizar a leitura e desenvolver a compreensão nas ações do seu cotidiano.

### 3 AULAS DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

O presente capítulo apresenta, analisa e discute os resultados da pesquisa com base na descrição das aulas de leitura, resultado das observações em sala realizadas no período de 11 de setembro a 23 de outubro de 2014, num total de 05 dias de aulas, o equivalente a 30 horas-aulas, com o objetivo de (1) identificar como acontece o ensino da leitura em Língua Portuguesa na alfabetização; (2) investigar quais dificuldades os alunos da alfabetização apresentam diante das atividades propostas; e (3) identificar quais recursos didático-pedagógicos o professor utiliza nas atividades de leitura.

#### 3.1 Observações em sala de aula: resultados e discussões

A primeira aula observada teve como tema “Meio ambiente, água e poluição”, e o conteúdo gramatical lecionado foi “Formação de frases e identificação de palavras”. A professora iniciou a aula fazendo uma breve revisão do assunto que estava sendo trabalhado, como podemos observar no diálogo abaixo entre a professora e 4 alunos:

**Professora:** O que as palavras açude, lago e rio fazem a vocês lembrar?

**Aluno 1:** Lembra a água, tia.

**Aluno 2:** Lembra a natureza.

**Aluno 3:** Já sei, tia, lembra o que estamos estudando: o meio ambiente.

**Aluno 4:** Ah, lembra muitas coisas...

Neste momento, vê-se que a professora utilizou as palavras açude, lago e rio para ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e para introduzir o conteúdo a ser trabalhado, seguida da formação oral de frases pelos alunos por meio das palavras ditas por ela no momento da revisão.

Partindo do pressuposto que tanto a fala como a explicação da professora servem como modelos a serem seguidos em sala de aula, como visto no exemplo anterior, podemos observar abaixo as frases formadas pelos alunos:

**Aluno 1:** No açude, tem peixes.

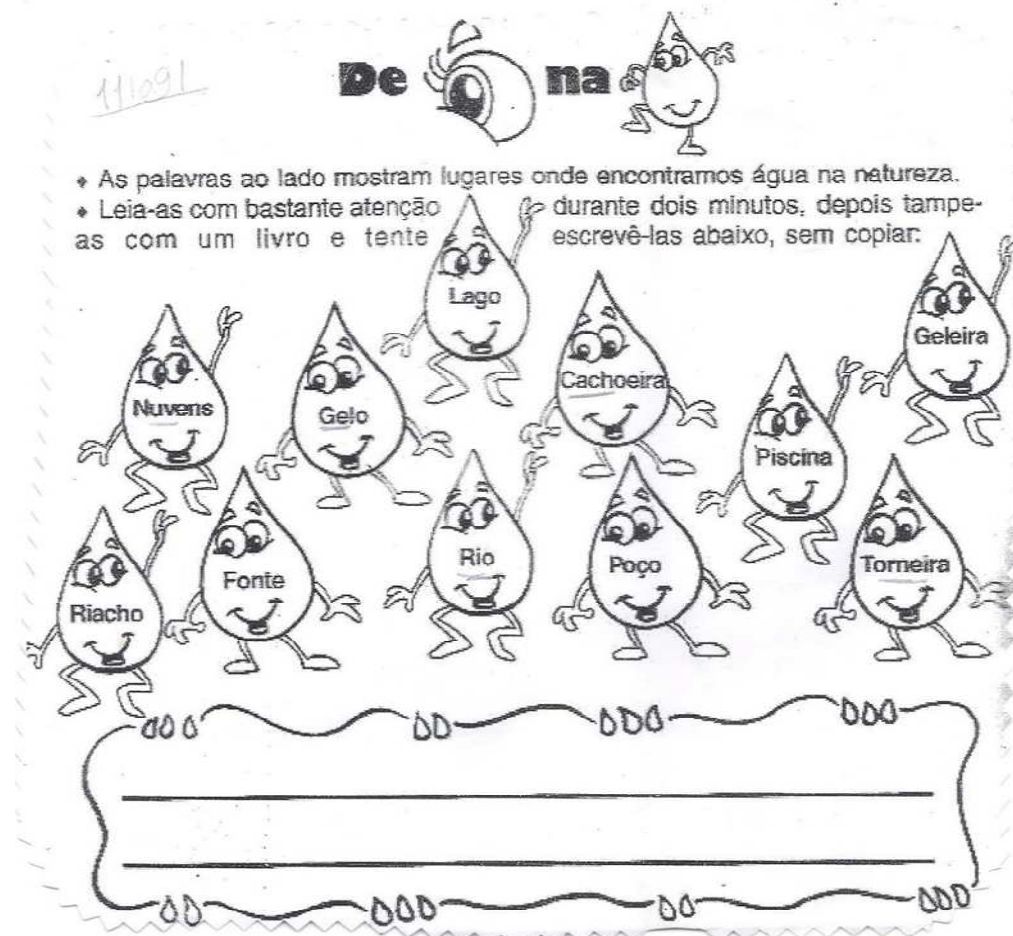
**Aluno 2:** O lago está seco.

**Aluno 3:** O rio está cheio.

Após os alunos falarem as frases acima, a professora propôs para toda a turma a escrita no caderno das três frases que eles verbalizaram. Diante das frases construídas, vê-se que os alunos as contextualizaram de acordo com a realidade vivida por eles, pois eles têm contato direto com rio e peixes, uma vez que moram às margens do açude Epiácio Pessoa e, além disso, são filhos de agricultores e pescadores que buscam no açude sua sobrevivência.

As frases formadas pelos alunos evidenciam o lugar vivido por eles e, no momento da construção das frases, essa vivência fica explícita e dá significado ao que estava sendo lido na escola. Trata-se do que defende Freire (1982) sobre a importância de contextualizar a leitura com o lugar vivenciado pelo aluno e, deste modo, ler não significa apenas memorizar ou/e decodificar letras, mas compreender o real sentido do que está lendo a partir do mundo que já conhecemos. O mesmo autor afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, as experiências que vivenciamos no nosso dia a dia são acionadas quando lemos algo e, nesse movimento, os conhecimentos que os alunos possuem se entrelaçam com os conhecimentos adquiridos na escola.

A professora continuou a aula com a entrega de uma atividade xerocada que objetivou a identificação, leitura e escrita de palavras, conforme vista na figura 2.



**Figura 2 - Atividade de leitura e identificação de palavras.**

Fonte: APRENDEREBRINCAR, 2014

Nota-se que o enunciado da atividade proposta diz: “As palavras abaixo mostram os lugares onde encontramos água na natureza” e, com isso, um equívoco, pois gelo, piscina e torneira não são fontes naturais onde encontramos água.

A professora leu oralmente a palavra “gelo” e pediu que os alunos a procurassem na atividade e pintassem a gotinha onde estava a palavra. Em seguida, fez o mesmo procedimento com as palavras: nuvens, rio, cachoeira e, assim, os alunos foram identificando e lendo, também oralmente, junto com a professora as palavras solicitadas.

Verificamos nesse momento nuances do ensino de leitura baseado na concepção ascendente, em que segundo Bezerra (2001, p. 34) a leitura consiste num processo de “decodificação sonora da palavra escrita. Em outros termos, a leitura é um processo mediado pela compreensão oral, a qual é associada ao significado”.

Nesse exemplo, em que a professora lê as palavras oralmente para os alunos identificarem na atividade, vemos que a atitude dos alunos de ouvir a palavra e tentar



identificá-la demonstra que eles tiveram contato sonoro com as palavras escritas faladas pela professora, o que confirma o processo de decodificação sonora que Bezerra (2001) apresenta, ou seja, nesse processo de decodificação o contato do aluno com a palavra escrita é sonoro, pois ao ouvir a palavra que a professora falou faz a memorização sonora, seguida de decodificação da palavra, fazendo desta forma a identificação da mesma.

No momento da explicação da atividade, ao pronunciar a palavra torneira, as crianças estavam sentindo dificuldade para encontrá-la na atividade, demonstrando dúvida sobre como era escrita a palavra e, então, a professora fez a mediação dizendo para a turma que a palavra começava com a letra T de “tatu”; os alunos imediatamente buscaram apoio no alfabeto ilustrado que estava exposto na sala e, com a ajuda dele, logo encontraram a palavra. A atividade foi concluída com uma colagem no caderno.

Percebeu-se, nesse momento, dificuldade dos alunos na apropriação do sistema linguístico, ou seja, no desenvolvimento da competência de codificação e decodificação que está ligada ao “domínio da mecânica que implica a transformação dos signos escritos em informações”, a partir do desenvolvimento de habilidades propostas pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, como podemos observar na tabela a seguir:

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

**Figura 3 - Direitos de aprendizagem em Análise Linguística**

Fonte: Brasil (2012a)



Diante disso, as dificuldades apresentadas pelos alunos pesquisados podem estar relacionadas (1) ao reconhecimento e à identificação de palavras, necessários à criança nesta fase do ensino para que esta faça uso adequado da leitura e da escrita e (2) ao ensino focado na leitura oral e não de leitura do texto escrito. Por serem expostos ao ensino de leitura de oral, tais alunos ficam distantes da representação gráfica e sua respectiva identificação, necessárias para a compreensão da leitura dos textos escritos. Conforme mostrado nos exemplos de fala da professora nos exemplos anteriores, podemos inferir que a conduta pedagógica da professora tende a reforçar a dificuldade de leitura dos textos escritos dos alunos.

Percebe-se, nesse instante, que quando os alunos buscaram o apoio no alfabeto ilustrado, já exposto na sala, imediatamente encontraram a palavra estudada, demonstrando maior facilidade de identificação da letra T e, conseqüentemente, da palavra “torneira”, a partir do uso de um objeto concreto.

Com isso, a necessidade dos alunos usarem o alfabeto ilustrado presente na sala se justifica, pois é provável que o aluno que entra no Ensino Fundamental I, com cerca de 6 e 7 anos, ou seja, na alfabetização esteja vivenciando o estágio do pensamento pré-operatório, que ocorre dos 02 aos 07 anos de idade, ou em transição para o estágio do pensamento operatório concreto.

Por essa razão, os estágios podem revelar e/ou dar pistas do que está acontecendo cognitivamente, como no estágio pré-operatório. O que chama atenção, neste momento, segundo Wadsworth (1996) é o jogo simbólico, pois permite às crianças o desenvolvimento da capacidade de representação de objetos e situações diversas através do jogo simbólico.

Conforme esse autor, é “no jogo simbólico que a criança constrói símbolos (que podem ser únicos) sem constrangimento, invenções que representam qualquer coisa que ela deseja” (WADSWORTH, 1996, p. 52).

Além disso, no estágio operatório concreto, fase que sucede o estágio pré-operatório como afirma Palangana (1994, p. 21), “as ações empreendidas pela criança são no sentido de organizar o que está imediatamente presente, encontrando-se presa à realidade concreta.”, isto é, as ações das crianças estarão voltadas ao uso e domínio de materiais e objetos concretos do que pode ser visto, tocado e manipulado, como objetos de diferentes cores, formas e texturas, e pode ser que quanto mais contato as crianças tiverem com esses objetos melhor será seu desenvolvimento mental, bem como as abstrações.

Por isso, é importante para as crianças dessa faixa etária, que estão vivenciando algum desses estágios ou em transição, e também em fase de alfabetização, o contato e a

manipulação de diferentes recursos lúdicos, pois estes lhes permitem a vivência prazerosa durante o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento.

Além disso, a forma lúdica de se relacionar com o mundo à volta sempre acompanhou historicamente os seres humanos que, como afirma Sampaio *et al* (2012, p. 130), os seres humanos registram sua existência no mundo.

O ser humano, desde quando deixa marcas no mundo, registra brincadeiras em seu cotidiano, as primeiras bonecas, por exemplo, têm milênios de existência. Mas, embora não deixem de ser bonecas, suas diferenças, para as de hoje, se dão pelo que simbolizam em seu contexto social e pela forma como são produzidas.

Na segunda observação feita, seguindo com o mesmo tema, os conteúdos gramaticais trabalhados foram “A formação de palavras, o gênero textual: cantiga e a sílaba CH”. A professora iniciou a atividade solicitando o uso do livro didático e apresentando, oralmente, o texto a ser trabalhado e a atividade a ser realizada pelos alunos, com o objetivo de trabalhar sílabas, formação de palavras e o gênero textual.

Abaixo, podemos verificar as atividades propostas aos alunos pesquisados, presentes no livro didático *Porta aberta: letramento e alfabetização*, livro adotado pela escola pesquisada e utilizado na turma do 1º ano do Ensino Fundamental I (Figuras 4 e 5).

ch

12/09/19  
agui

ch


1 Responda oralmente.

\* Você conhece alguma cantiga que fale de chapéu? Resposta pessoal.

2 Cante com seus colegas e o professor. Depois conte como é esse chapéu.

O meu chapéu tem três pontas.  
Tem três pontas o meu chapéu.  
Se não tivesse três pontas,  
não seria o meu chapéu.

(Folclore)



3 Para ficar de acordo com a cantiga, o que falta na cabeça do menino? Desenhe.

\* Escreva o nome da figura que você desenhou.

chapéu

4 Cante a música substituindo algumas palavras por gestos. O professor vai explicar a atividade.

Professor, explique aos alunos que, na primeira vez que cantarem, deverão substituir a palavra **chapéu** pelo gesto da mão na cabeça. Depois, irão substituir também a palavra **meu** pelo gesto de colocar a mão no peito. Por fim, irão cantar substituindo a palavra **três** pela indicação de três dedos.


195

**Figura 4 - Atividade de leitura proposta aos alunos pesquisados**

Fonte: Carpaneda (2011)

5 Leia e copie.

**CHAPÉU**  
chapéu



chapeu

6 Escreva as palavras que se encaixam nos diagramas. Atenção: uma sílaba em cada quadrinho.

chocolate  
bolacha

cho co la te

chuchu  
chicória

chu chu


chupeta  
chorão


cho rão

fechadura  
chave

fe cha du ra

7 Forme mais palavras mudando a última sílaba. Possibilidades de respostas:

 chuva  
chu te / lé / chu

 chapéu  
cha ve / pa / lé / to

8 Acrescente a letra **h** e forme outras palavras.

fica ficha

cama chama

lance lanche

Professor, escreva na lousa as diferentes tentativas dos alunos de acrescentarem a letra **h** na palavra **fica**. Discuta com eles a pertinência ou não dessas tentativas. Exemplos: **FHICA, FIHCA, FICAH**. Ressalte que essas formas não são possíveis em nosso sistema de escrita. Em seguida, escreva as palavras **fica e ficha**, para que os alunos comparem a mudança ocorrida com o acréscimo do **h**.

196

**Figura 5 - Continuação da atividade de leitura proposta aos alunos pesquisados**

Fonte: Carpaneda (2011)

Essas atividades estão apoiadas na concepção ascendente de leitura, conforme Bezerra (2001), porque é inicialmente proposto o reconhecimento das letras CH, tendo em vista seu destaque com tamanho diferenciado no início da página do livro. A atividade continua com a exposição de uma cantiga que se apresenta para reforçar o ensino da palavra, seguida da leitura da palavra “chapéu” e a escrita de palavras separadas em sílabas.

Tais atividades também se apoiam no método sintético de alfabetização, pois a sua organização propõe a memorização de letras, sílabas e palavras. Tal método tem permeado ensino da leitura no Brasil, sobretudo no campo da alfabetização e, de acordo com

Albuquerque (2012, p. 25), busca a “[...] apresentação das unidades que deveriam ser memorizadas – letras/fonemas/ padrões silábicos, no caso dos métodos sintéticos”.

No momento em que apresentou o texto, a professora disse que o mesmo era uma cantiga popular. Ela fez a leitura oral da cantiga para as crianças duas vezes e uma breve interpretação oral da mesma.

No contexto escolar, isso tende a acontecer, pois de acordo com Kleiman (1995, p. 20), a escola é uma agência de letramento que:

Preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola.

Nesses termos, o letramento tende a ser desenvolvido como uma habilidade individual de aquisição linguística, sendo considerado como letramento autônomo que trata do letramento como uma habilidade de dimensão individual e não uma habilidade de uso social, definida também como letramento ideológico (KLEIMAN, 1995).

Nas palavras de Kleiman (1995), o letramento autônomo está relacionado ao aprendizado do gênero textual que acontece no contexto escolar, no qual o gênero textual, como receita, carta, bilhete, gráfico, lista de compras, anúncio, regras de jogo, etc. é desvinculado do seu contexto de produção, compreendido de uma única maneira e desenvolvido como uma habilidade de leitura neutra e individual.

Com base nesse exemplo, parece que a escola (a partir da prática pedagógica do professor), na tentativa de promover um ensino voltado para o letramento como prática social, promove o ensino voltado para o letramento autônomo, numa prática de leitura escolarizada em que desvincula a língua do seu contexto de produção, tornando-a uma habilidade neutra sem a compreensão dos aspectos contextuais, ideológicos, culturais de cada texto.

Com isso, seguiu para a atividade escrita solicitando inicialmente que os alunos observassem na figura do menino e dissessem se está faltando alguma coisa nela. Alguns alunos, inclusive, perceberam que era o chapéu. Feito isto, ela pediu que eles o desenhassem na cabeça do menino e, em seguida, escrevessem a palavra CHAPÉU.

Foi percebido que os alunos demonstraram dificuldade ao escrever a palavra CHAPÉU e ela fez a mediação com base no levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e do levantamento de hipóteses, perguntando como eles achavam que se escrevia a palavra e quais letras eles poderiam usar para escrevê-la. Ao que eles disseram, a professora escreveu.

Nota-se, nesse momento de aquisição do código linguístico, ou seja, do aprendizado das letras, sílabas e palavras, uma conduta pedagógica baseada na concepção ascendente, pois, com base na explicação de Bezerra (2001), “os processos ascendentes de leitura estão na base dos métodos de alfabetização que se preocupam com letras, sons, sílabas para se chegar às palavras e só então poderem ser lidas” (BEZERRA, 2001, p. 35). A partir do que foi observado em sala de aula, tal conduta pedagógica da professora reforça o uso desta teoria e, como resultado, do aprendizado da leitura oral dos alunos.

Depois, ela escreveu no quadro a forma correta da palavra e pediu para os alunos fazerem a comparação das palavras para ver se estavam iguais. A aula foi finalizada com os alunos e a professora cantando a cantiga. Vale salientar aqui que a aula com base na leitura oral obteve êxito uma vez que o foco era cantar a cantiga.

Na terceira observação, o assunto trabalhado foi “A germinação das plantas”, com o gênero textual ‘história em quadrinhos’, conforme podemos visualizar na imagem a seguir:



**Figura 6 - Texto utilizado na atividade de leitura**

Fonte: Radespiel (2002)

Inicialmente, a professora ativou os conhecimentos prévios dos alunos perguntando quais os gêneros textuais que eles já conheciam e se eles já tinham visto história em quadrinhos. Feito isso, ela falou que o texto a ser estudado seria uma história em quadrinhos.

Ela entregou aos alunos o texto “O milagre da sementinha” e, com isso, fez a leitura oral do texto para as crianças. Ao longo da leitura, fez perguntas acerca do texto, como podemos visualizar abaixo:

- Professora** - Quem está falando pra vocês essa história?  
**Alunos** - A água, a sementinha.  
**Professora** - A sementinha.  
**Professora** - No começo, a sementinha foi enterrada numa terra bem fofinha e úmida.  
**Professora** - Úmida por quê?  
**Os alunos não souberam dizer.**  
**Professora** - A terra era úmida porque tinha água, quando a gente vai plantar alguma coisa, a gente *num* faz um buraquinho? Planta, cobre e depois joga água *pra* regar? Então foi desse jeito, porque todas as plantinhas nascem desse jeito.  
**Professora** - A sementinha sentiu calor e o calor era de quê?  
**Aluna** - Do sol.

Nesse momento em que ela interagiu e interpretou a história junto com os alunos, percebe-se que o ensino de leitura se desenvolveu com base no modelo ascendente/descendente de leitura que consiste no processo de interação em que o leitor age cognitivamente com o texto a partir das informações explícitas e implícitas encontradas nele (BEZERRA, 2001).

Nesse exemplo, podemos perceber que a professora levou os alunos a interpretar o texto utilizado na atividade a partir de perguntas elaboradas com base em informações presentes no texto, como na terceira intervenção da professora:

- Professora** - No começo, a sementinha foi enterrada numa terra bem fofinha e úmida.

E também levou os alunos a interpretar o texto com base em informações do leitor, como na intervenção abaixo quando ela pergunta e espera que os alunos respondam com base em seus conhecimentos.

- Professora** - Úmida por quê?

Confirmando o que Bezerra (2001, p. 43) diz, é no modelo ascendente/descendente de leitura que “o leitor usa sua competência como leitor e interage com o autor, por meio de

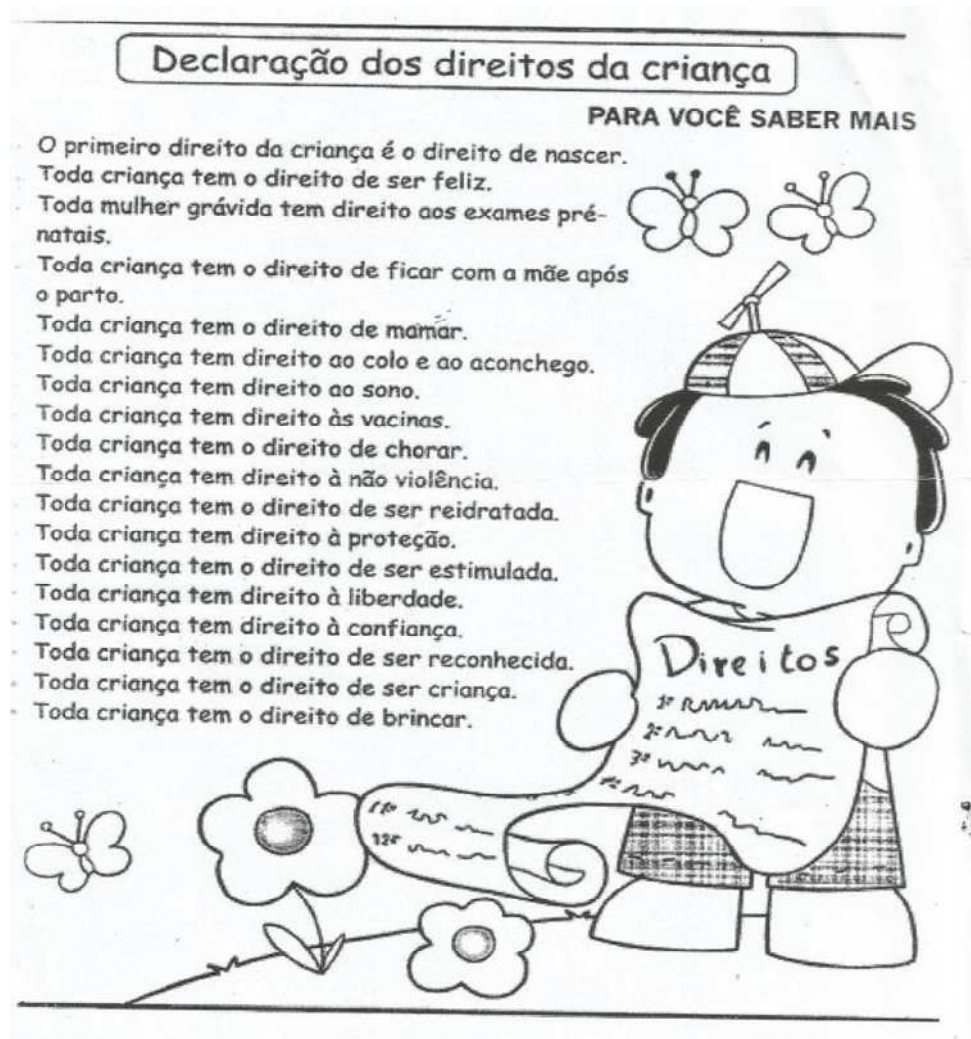


procedimentos interpretativos, seguindo as pistas linguísticas que este deixa no texto, para aquele tentar chegar às suas intenções”.

O momento foi finalizado com a solicitação da pintura das ilustrações da história. Percebeu-se o envolvimento dos alunos com este momento, escolhendo as cores para pintar as gravuras do texto, bem como expondo sua pintura para os colegas.

A quarta observação feita teve como assunto abordado “os direitos da criança e identificação de palavras”, porque estava acontecendo naquele momento a semana da criança.

A aula foi iniciada com uma roda de conversa sobre os direitos que as crianças possuem. Depois, foi feita a entrega dos textos e a sua leitura para os alunos. Quando realizavam a leitura oral, as crianças ficavam ora curiosas, ora desatentas, cansadas e dispersas, tornando o momento da leitura cansativo.



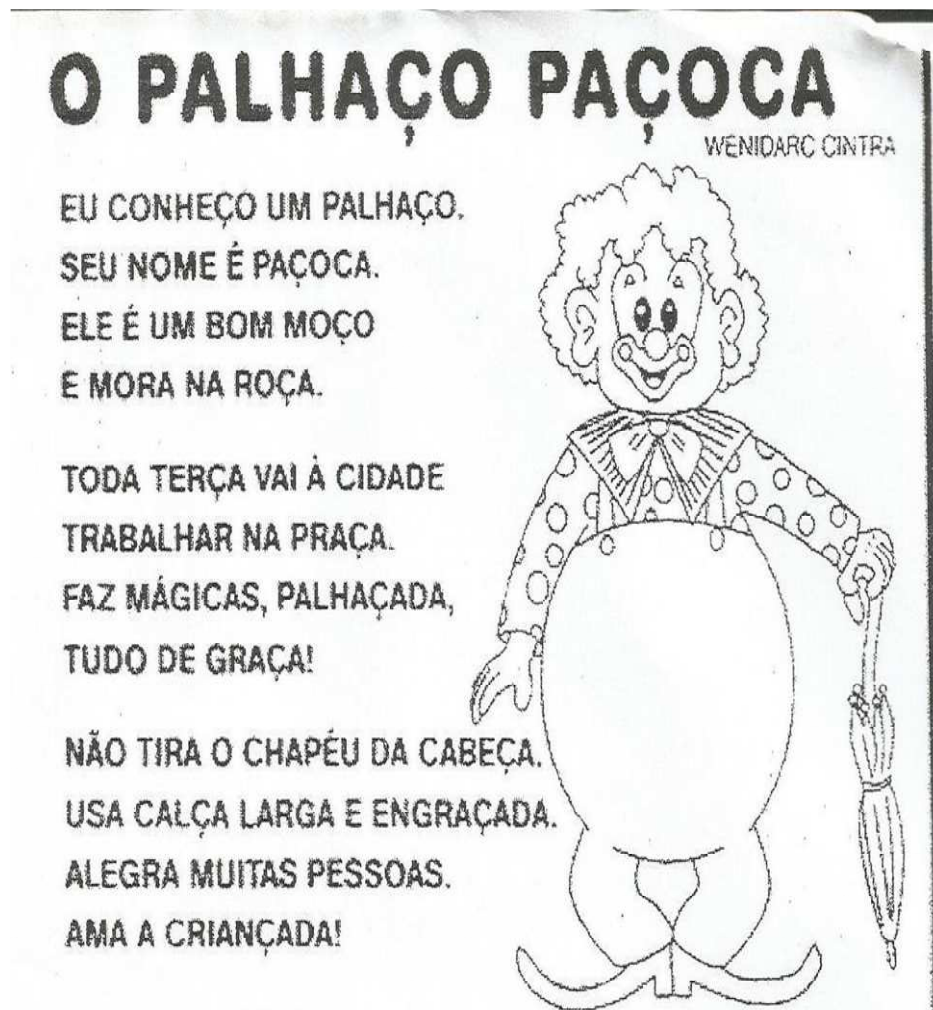
**Figura 7 - Texto utilizado para a leitura e a identificação de palavras**

Fonte: Radespiel (2014)



Após esse momento, a professora pediu que os alunos circulassem e pintassem no texto a palavra CRIANÇA. A professora finalizou a aula com uma roda de leitura com o livro Peter Pan. Contudo, a leitura foi interrompida várias vezes, pois os alunos quiseram ver as ilustrações do livro e não conseguiram prestar atenção à leitura oral feita pela professora.

A quinta observação feita na aula foi do conteúdo “a letra C e Ç; interpretação de texto”. A professora começou com a leitura oral do texto “O palhaço Paçoca”, seguida de uma interpretação oral.



**Figura 8 - Texto utilizado na atividade de leitura**

Fonte: Felisbino e Cintra (2014)

Logo após a leitura, a educadora realizou a interpretação oral a partir de algumas perguntas como podemos visualizar abaixo:

- Professora -** Quem é Paçoca?  
**Alunos -** Um palhaço.  
**Professora -** Onde ele vai trabalhar?

**Alunos -** Na praça, tia!  
**Aluno -** Tia, aqui também tem praça, né?  
**Professora -** Sim, tem.

Podemos ver que a professora realiza a leitura oral do texto e segue fazendo perguntas aos alunos, com base em informações presentes no texto, como também em informações que não estavam presentes no texto, fazendo com que a compreensão da leitura oral parta da interação entre autor (a informação contida no texto) e leitor do texto (conhecimento enciclopédico do leitor) (KLEIMAN, 1995; BEZERRA, 2001).

Depois disso, o momento foi finalizado com a entrega de uma atividade xerocada com o desenho embaralhado de um palhaço como podemos visualizar em anexo, já que o texto e a atividade que estavam estudando falavam do palhaço 'Paçoca'. Os alunos pintaram, recortaram, montaram e colaram no caderno.

De acordo com as observações acima relatadas, percebeu-se que os alunos gostaram muito da atividade proposta, envolveram-se bastante principalmente com o momento da pintura, recorte e colagem, mostrando o tempo inteiro à professora e perguntando: "Tia, olha! Tá bonita minha pintura?". E a professora respondeu que estava bonita, valorizando o trabalho da criança. Depois que finalizaram, sentados no chão em círculo, os alunos apresentaram as suas atividades um a um.

Nos exemplos mostrados, neste capítulo, podemos concluir que embora as aulas tenham sido enfatizadas no método sintético e de ensino descendente de leitura oral, repercutindo uma aprendizagem de leitura oral de identificação de palavras - leitura esta voltada para a decodificação de signos - os alunos mostraram-se interessados. O fato de estarem sempre desenhando e pintando com base nos textos que traziam à tona suas realidades mostra que, desta forma, a professora conseguia prender a atenção dos alunos. Contudo, vale salientar que a prática pedagógica que permeava todas as aulas conduzia a leitura oral e sua respectiva compreensão oral por parte dos alunos, pois de acordo como eram ensinados, tais alunos apresentavam comportamentos em sala de acordo com a exposição e explicação que vinham recebendo.

## **4 LUDICIDADE E LETRAMENTO NO ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO**

Neste capítulo, encontram-se a descrição e a análise das aulas desenvolvidas numa proposta didática aplicada numa turma do 1º ano do Ensino Fundamental I na disciplina de Língua Portuguesa, e que teve como tema animais da nossa região, abordando as seguintes atividades: (1) ativação de conhecimentos prévios usando quebra-cabeça; (2) produção de listas de palavras; (2) desenho e pintura; (3) roda de leitura; (4) exploração oral do gênero textual revista; (5) bingo dos sons iniciais das palavras.

Em relação ao objetivo geral, esta proposta buscou proporcionar aos alunos da alfabetização práticas de ensino da leitura lúdica e prazerosa em diversas situações de comunicação, visando ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

As atividades desenvolvidas nessa proposta didática estão apoiadas na ludicidade, compreendida como uma das formas de agir sobre o mundo, como aponta Gouveia (2002), ligada ao prazer conforme as raízes etimológicas do termo. Apoia-se, também, na concepção de leitura proposta pelo Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e pelos PCN dos anos iniciais. Delineia-se na perspectiva do letramento como prática social de uso da leitura, como aponta Soares (2004).

Assim, no tópico 1 deste capítulo, o foco teórico recai na ludicidade e as atividades desenvolvidas no primeiro e segundo dia da proposta foram: (1) o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos; (2) uma roda de leitura. As atividades propostas nos dois dias se complementaram, pois a roda de leitura que aconteceu no 2º dia só foi possível acontecer por conta da atividade de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos por meio do jogo quebra-cabeça.

No tópico 2, o foco teórico foi o letramento e as atividades desenvolvidas no terceiro dia se basearam no estudo do gênero textual revista científica, por meio de problematização oral e o reconhecimento de diferentes animais através da revista, seguido da produção de uma lista temática.

No tópico 3, encontram-se as atividades de leitura de lista temática desenvolvida e um bingo do som inicial, desenvolvidas no quarto e no quinto dia da proposta, tendo como ponto de partida as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos.

#### 4.1 *Pra começo de conversa...*

No primeiro dia da proposta, realizei um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema: animais da região, com o objetivo de introduzir a temática estudada.

Os conhecimentos prévios, segundo Solé (1998, p. 40), são aqueles que adquirimos:

Durante toda a nossa vida, as pessoas graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar conosco um papel de educadores, vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc.

Para captar o conhecimento prévio dos alunos, a turma foi dividida em 4 grupos para a montagem de quebra-cabeças. Cada grupo recebeu um envelope com um quebra-cabeça de imagens de animais da nossa região e de uma outra. Ressalte-se a necessidade de colocar dois animais de outra região para os alunos conseguirem diferenciar e reconhecê-los. No envelope recebido, estava escrito o nome que o grupo deveria montar e ler para identificar este animal.

Foram mostradas as imagens de cada grupo e logo entregue a imagem original de cada animal para que eles observassem e montassem o quebra-cabeça. Nesse momento, viu-se a dimensão educativa da brincadeira, pois como aponta Sampaio (2012, p. 166):

Na dimensão lúdica, a brincadeira é escolhida ou criada espontaneamente pela criança e ela pode, naturalmente, proporcionar prazer ou desprazer e trazer inúmeras formas de conhecimento e de interação com o mundo. 2. Na dimensão educativa, a brincadeira é direcionada pelo adulto, com a intenção de construir conhecimento e apreender o mundo. A diferença é que, aqui, existe um objetivo explícito a ser alcançado pelo adulto.

De acordo com Sampaio (2012), podemos inferir que o uso do quebra-cabeça atingiu uma dimensão educativa, pois o seu uso em sala de aula não surgiu espontaneamente pelos alunos. Pelo contrário, foi direcionada com um propósito definido, ou seja, desenvolver no aluno o interesse para estudar o tema e ativar seus conhecimentos prévios.

São duas as razões pelas quais o quebra-cabeça foi usado em sala. Primeiro porque o jogo, segundo (GRASSI, 2008, p. 70, *apud* MODESTO, 2014),

[...] compreende uma atividade de ordem física ou mental, que mobiliza ações motrizes, pensamentos e sentimentos, no alcance de um objetivo, com regras previamente determinadas, e pode servir como um passatempo, uma atividade de lazer, ter finalidade pedagógica ou ser uma atividade profissional.

Diante disso, o uso do quebra-cabeça se justificou porque as crianças fizeram uso de movimentos cognitivos e estratégias de ação, obedecendo às regras previamente determinadas e atendendo a uma necessidade pedagógica da proposta didática a partir de uma realidade concreta que foi a de montar o quebra-cabeça.

O segundo motivo está relacionado ao desenvolvimento do estágio operatório concreto, fase que sucede o estágio pré-operatório, momento em que “as ações empreendidas pela criança são no sentido de organizar o que está imediatamente presente, encontrando-se, pois, presa à realidade concreta”, como afirma Palangana (1994, p. 21). Trata-se de utilizar um objeto da realidade para auxiliar as crianças no momento do desenvolvimento de suas ações e habilidade cognitivas.

Além disso, essa estratégia pedagógica de vivência lúdica no ensino da leitura é corroborada por Wajskop (1995, p. 67) quando diz que:

Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. A experiência na brincadeira permite às crianças: a) decidir incessantemente e assumir papéis a serem representados; b) atribuir significados diferentes aos objetos, transformando-os em brinquedos; c) levantar hipóteses, resolver problemas e pensar/sentir sobre seu mundo e o mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu cotidiano infantil.

De acordo com Wajskop (1995), foi possível perceber no momento da montagem do quebra-cabeça que este jogo possibilitou a interação entre os alunos através da formação dos grupos tendo como conteúdo temático os animais. Além disso, alguns grupos apresentaram dificuldades para encaixar algumas peças do quebra-cabeça demonstrando estarem levantando hipóteses, ou seja, buscando quais peças se encaixariam e, assim, resolvendo problemas pensando, sentindo e agindo sobre o jogo.

Cada grupo, na interação entre seus participantes, montou o quebra-cabeça de uma forma diferente, confirmando a existência nesse momento da negociação de regras de convivência, conforme a citação de Wajskop (1995, p. 67).

Assim, o grupo I, responsável por montar a figura do leão, espalhou todas as peças na mesa e montou utilizando primeiro as peças grandes; depois, as peças menores. O grupo II, responsável por montar a figura do elefante, dividiu todas as peças entre os participantes do grupo e cada um na sua vez colocava uma peça. O grupo III, que montou a figura do pato, e o grupo IV, que montou a figura do tatu, também espalharam as peças na mesa e cada participante por vez pegava uma peça e tentava encaixar no quebra-cabeça. Com isso, o primeiro dia da proposta didática foi finalizado.

Nesse momento de montagem do quebra-cabeça, percebeu-se que em todos os grupos, e em alguns momentos, as crianças demonstraram dificuldades para trabalhar em equipe, embora tenha existido a negociação de regras de convivência. Em alguns casos, eles queriam montar o quebra-cabeça sozinhos, pegando e não devolvendo as peças dos colegas, característica bem peculiar dessa faixa etária.

Foi percebida, ainda, em dois grupos certa dificuldade para compreender as regras do jogo e, em alguns casos, os alunos encaixaram as peças sem observar a sua posição, colocando em qualquer lugar da imagem. Via-se, claramente, a dificuldade de natureza de coordenação motora, falta de atenção e concentração.

O segundo dia da proposta teve os seguintes objetivos: a) comparar diferentes tipos de animais existentes na natureza; e b) participar de momentos de leitura de história realizada pelo professor. O objetivo exposto na letra ‘b’ baseia-se na concepção de leitura proposta pelo Programa Nacional pela Alfabetização da Idade Certa<sup>11</sup>, quando afirma que a leitura na alfabetização envolve:

[...] a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica a transformação dos signos escritos em informações, (II) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (III) a construção de sentidos (BRASIL, 2012a, p. 08).

Além disso, o mesmo objetivo está de acordo com a concepção de leitura proposta pelo Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa, quando diz que ela é:

[...] prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação preenchendo fichas exaustivas, não faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta (BRASIL, 1997, p. 57).

A primeira definição de leitura está presente nesta pesquisa uma vez que embasou as atividades desenvolvidas na proposta didática aplicada e buscou desenvolver nos alunos o domínio da mecânica da leitura, ou seja, da decodificação dos signos escritos, a exemplo do momento do uso do bingo dos sons iniciais, como também da compreensão e construção linguística do que foi lido nos momentos de roda de leitura.

---

<sup>11</sup> Programa instituído por meio da Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012, dentro da política do Plano Nacional de Educação de 2010.

A segunda concepção de leitura está também presente porque este estudo objetivou desenvolver a leitura como prática social e fundamentou os diferentes momentos de uso da leitura na alfabetização para atender os diferentes objetivos para a leitura.

O segundo momento foi iniciado com uma roda de conversa sobre os animais da região a partir de duas perguntas: a) Que animais nós podemos ver aqui na nossa comunidade? b) Que animais não existem na nossa comunidade? Em relação à primeira pergunta, os alunos responderam que podiam encontrar rato, sapo, bode, égua, cobra e peixe. Nesse momento, uma aluna disse que podia encontrar elefante, girafa e leão, e logo foi questionada, como podemos observar no diálogo abaixo:

**Aluna:** Tia, aqui tem elefante, girafa e leão.  
**Prof. pesquisadora:** Na nossa comunidade, tem elefante? Girafa? Leão?  
**Alunos:** Não.  
**Prof. pesquisadora:** Quando vocês estão brincando pela rua ou quando estão vindo pra escola, vocês costumam ver esses animais?  
**Alunos:** Não, tia!  
**A aluna deu um leve sorriso concordando com os colegas.**

Na segunda pergunta, eles disseram os nomes de alguns animais que não havia na comunidade onde eles moravam, como onça-pintada, leão, girafa, elefante, baleia, etc. Feito isso, foi pedido que a turma dissesse o nome de dez animais da comunidade para começar a produção escrita de uma lista.

Nesse momento da escrita dos nomes dos animais, percebeu-se em alguns alunos dificuldade na transcrição das palavras, como podemos observar nas palavras abaixo:

<p><b>OVELHA – OVELA</b>  <b>GALINHA – GALIA</b></p>
--

Na palavra “ovelha”, vemos que o aluno demonstrou dificuldade na escrita da sílaba final da palavra formada por consoante/consoante/vogal, ou seja, formada por LH: ele omitiu a letra H. Na palavra “galinha”, o mesmo aluno omitiu as letras NH ao realizar a escrita, fato que nos leva a pensar que o aluno ainda não consolidou a aprendizagem dos encontros consonantais ou que esse conteúdo ainda não tinha sido trabalhado na turma.

Alguns alunos demonstraram dificuldade ao escreverem as palavras com o som inicial CA e CO, escrevendo com K ou KO como podemos observar na transcrição a seguir:

<p><b>COBRA – KOB/ KOBRA</b></p> <p><b>CACHORRO – KCHORO/KACHORRO</b></p>
---

Na escrita da palavra “cobra”, vemos que os alunos escreveram a sílaba inicial da palavra utilizando as letras K e O. Neste exemplo, o aluno parece compreender o som da sílaba CO, porém no momento da escrita ele representa o som CO; utilizando somente a letra K na sílaba final da primeira palavra, o aluno omite a letra R da sílaba. Na palavra “cachorro”, vemos que, no primeiro exemplo, o aluno escreve a letra K para representar a sílaba CA.

Isso acontece porque nos parece que o som da sílaba CA e o da letra K são semelhantes, fato que pode confundir as crianças em fase de alfabetização e a diferença só é percebida na escrita. Na mesma palavra, o aluno utilizou apenas uma letra R na sílaba final para representar a sílaba RRO, o que nos leva a inferir que a letra R no início de palavras possuem o mesmo som da sílaba RRO e isso pode confundir nessa fase da aprendizagem. No segundo exemplo, o aluno utilizou na escrita da sílaba inicial as letras K e A para representar a sílaba.

Com base nos níveis de escrita alfabética<sup>12</sup>, propostos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky na Psicogênese da Língua Escrita, o primeiro exemplo com as palavras “ovelha e galinha” nos mostra que os alunos encontram-se no nível silábico-alfabético<sup>13</sup>. O segundo exemplo com as palavras “cobra e cachorros” mostra que os alunos que realizaram a escrita das palavras expostas no quadro acima encontram-se no nível de escrita alfabético.<sup>14</sup>

Depois disso, foi feita a leitura coletiva dos nomes dos animais escritos na lista, seguida da produção de um desenho de um animal que tinha na comunidade. Nesse momento, os alunos demonstraram dificuldade para ler palavras cujas sílabas apresentavam estruturas

---

<sup>12</sup> Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona. (PNAIC, 2012, ano 1 : unidade 3, p. 11).

<sup>13</sup> A criança descobre que o que coloca no papel tem a ver com as partes orais que pronuncia, ao falar as palavras. Mas, nessa etapa, ela acha que as letras substituem as sílabas que pronuncia. Num momento de transição inicial, a criança ainda não planeja, cuidadosamente, quantas e quais letras vai colocar para cada palavra, mas demonstra que está começando a compreender que a escrita nota a pauta sonora das palavras, porque, ao ler o que acabou de escrever, busca fazer coincidir as sílabas orais que pronuncia com as letras que colocou no papel, de modo a não deixar que sobrem letras (no que escreveu). (PNAIC, 2012, ano 1: unidade 3, p. 13).

<sup>14</sup> As crianças escrevem com muitos erros ortográficos, mas já seguindo o princípio de que a escrita nota, de modo exaustivo, a pauta sonora das palavras, colocando letras para cada um dos “sonzinhos” que aparecem em cada sílaba. (PNAIC, 2012, ano 1: unidade 3, p. 15).



silábicas com consoantes/vogal/consoante ou consoante/consoante/vogal, como podemos observar nas sílabas em negrito das palavras abaixo:

<p><b>BORBOLETAS,</b> <b>CACHORRO</b></p>
---

Logo após a produção escrita, foi confeccionado um mural com todos os desenhos feitos pelos alunos. Depois da construção coletiva do mural, foi realizada uma roda de leitura com o livro “Come, Come”, de Nye Ribeiro. Após a leitura, foi feita uma interpretação oral da história e, assim, mostrada à turma os animais que apareceram na história, fazendo relação com os animais encontrados na comunidade, como gavião, cobras, galinhas, raposa, rato, coruja, pato, peixes, garça, mosquitos, sapo, minhocas, pinto, formigas, pulgas; bem como os animais que apareceram na história e não há na comunidade, como zebra, leão, jacaré.

O trabalho desenvolvido para ativar os conhecimentos prévios dos alunos foi de muita relevância, pois permitiu perceber a compreensão dos alunos acerca da temática a ser estudada, bem como detectar algumas dificuldades relacionadas à aprendizagem da língua, como a escrita de sílabas iniciais e finais formadas por encontros consonantais ou por dígrafos, como RR e SS, que apresentam diferentes sons. Vale também pontuar que neste momento, tais condutas de desenvolvimento de escrita dos alunos, tendem a refletir a forma pedagógica da professora de dar ênfase na leitura oral em detrimento da leitura do texto escrito.

#### **4.2 Com a palavra, o letramento.**

No terceiro dia da proposta, as atividades desenvolvidas na turma buscaram proporcionar aos alunos a vivência com situações de letramento, pois ele acontece quando as crianças brincam com seus pares, por exemplo, quando elas estão envolvidas e vivenciando espontaneamente situações de letramento.

Vem nos sugerir cada vez mais a importância do desenvolvimento do letramento, ou seja, da leitura como ação sobre os diferentes textos que são lidos em sala de aula, já que essa prática só entrou no universo das práticas pedagógicas em leitura na alfabetização no Brasil a partir da década de 80, pois até esta década o que acontecia era a memorização de textos desconectados da realidade.

Assim, as práticas de letramento no ensino da leitura na alfabetização, sobretudo no que se refere ao uso e aprendizado dos diferentes gêneros textuais em sala de aula, se justificam, pois como afirma Soares (2004, p. 100),

A criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Isso implica que a criança na etapa da alfabetização constrói seu aprendizado e conhecimento da língua através de situações de interação com textos reais e socialmente construídos. Trata-se de desenvolver a habilidade da leitura com a participação das crianças em práticas escolares de uso de receitas, músicas, bulas de remédio, gráficos e tabelas, *outdoors* e outros para o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Com isso, o terceiro dia da proposta teve início com a organização da turma em duplas e uma roda de conversa para falar do gênero textual<sup>15</sup> ‘revista científica’, por meio de problematização oral com as seguintes perguntas: (1) Alguém sabe o que é isso? (2) Alguém já usou ou viu um desse? (3) O que vocês acham que tem nele? A partir dessas perguntas, surgiram importantes relações e compreensões feitas pelos alunos, pois muitos deles disseram que a revista seria um livro didático. Eles disseram ainda que nunca tinham usado e, quando perguntados sobre o que haveria naquele material, muitos disseram que havia textos, figuras e fotos.

Depois disso, foi feita a apresentação da revista ‘Ciência Hoje’, com as crianças falando inicialmente do título da revista e do porquê do título, problematizando o gênero textual, como podemos visualizar no diálogo abaixo:

**Prof. pesquisadora:** A revista recebe esse título porque era de ciências e própria para as crianças usarem.

**Aluno:** Mas, tia, adulto não pode usar ela não?

**Prof. pesquisadora:** Claro que sim, só que ela é *pra* criança porque é fácil de aprender com ela, porque tem figuras, desenhos, textos pequenos, letras grandes e isso tudo facilita a leitura das crianças.

---

<sup>15</sup> Sobre os gêneros textuais, Marcuschi (2011, p.22) explica que: [...] noção de gênero vem envolta num conjunto relativamente extenso de parâmetros para observação, tendo em vista a complexidade do fenômeno que envolve aspectos linguísticos, discursivos, sociointeracionais, históricos, pragmáticos, entre outros. Eles são fenômenos relativamente plásticos, com identidade social e organizacional bastante grande e são parte constitutiva da sociedade.

Essas atividades desenvolvidas foram baseadas nas concepções de letramento ao buscar o desenvolvimento da competência individual de reconhecimento do gênero textual ‘revista’ e isto parece corroborar com Kleiman (1995, p. 20), quando afirma que a escola:

Preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola.

Foi feita, ainda, a comparação da revista ‘Ciência Hoje’ com o livro didático usado por eles, mostrando os dois, e também com outras revistas, como as revistas de produtos de beleza, com o objetivo de desenvolver práticas de letramento ideológico, conforme mostra a fala da professora-pesquisadora:

**Prof. pesquisadora:** A diferença entre elas é que esta revista é científica, tem informações sobre assuntos diversos; o livro, nós estudamos diariamente com ele; e as revistas de produtos de beleza servem basicamente para a comprar e vender de produtos.  
**Aluna:** Tia, minha mãe usa revistas de produtos porque ela vende!

Esse momento de comparação dos gêneros textuais desenvolveu-se para os alunos reconhecerem os diferentes gêneros textuais, tendo como base o que Street (2006, p. 466) chama de letramento ideológico. Segundo ele, este tipo de letramento:

Reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras.

Com base na citação de Street (2006), comparando a revista científica com as revistas de venda e com o livro didático, considerou-se a multiplicidade de letramentos existentes na sociedade, relacionando os gêneros textuais com seus contextos culturais específicos. Isto é, trata-se de utilizar diferentes modalidades escritas da língua com o intuito de compreender diferentes práticas de uso e de relacionamento com a língua. Por exemplo, no momento em que aluna diz: “**Tia, minha mãe usa revistas de produtos, porque ela vende!**”, ela relaciona o gênero textual utilizado na aula com sua vivência em letramento, pois revela o seu contexto cultural, ou seja, filha de alguém que vende produtos em revistas e que pontua uma prática social ligada a compra e venda de produtos.

Essa assertiva da aluna no momento da roda de conversa corrobora com o que Street (2006, p. 466) diz:

Prefiro, antes de mais nada, falar de práticas de letramento do que de “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento.

Quando a aluna diz a frase: “**Tia, minha mãe usa revistas de produtos, porque ela vende!**” ela demonstrou ter vivenciado um evento de letramento, o que de acordo com Kleiman (1995, p. 40) consiste em “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação a interação entre os participantes como em relação a processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p.40), ou seja, a venda de produtos realizada pela mãe dessa aluna só faz sentido e/ou acontece através do uso das revistas de produtos utilizadas por ela, na interação com o gênero textual e com as pessoas interessadas em comprar tais produtos.

Após a fala da aluna, foi entregue a cada dupla formada uma revista e dado um tempo para eles observarem, manusearem e terem contato com esse tipo de material didático. Nesse momento de observação, foi solicitado que prestassem atenção sobre o que havia nas revistas que eles estavam usando, o que eles estavam vendo e logo alguns alunos disseram que viam muitos textos, números; e outros disseram que encontraram figuras e fotos, palavras e letras.

Com isso, trocaram as revistas entre si sendo proposto que procurassem a figura de um animal, mostrassem aos colegas o animal encontrado e falassem em voz alta o seu nome. Após esse momento, foi realizada a produção escrita de uma lista com os nomes dos animais encontrados nas revistas, como podemos visualizar a seguir:

#### LISTA DE ANIMAIS

- 1 – Borboleta
- 2 – Tartaruga
- 3 – Jacaré
- 4 – Tubarão
- 5 – Cascudo
- 6 – Pássaro

**Fonte de Pesquisa:** Revista Ciências Hoje das Crianças, 2013.

O trabalho com o letramento foi importante para os alunos como forma para eles relacionarem a experiência do uso das revistas em sala de aula com as suas experiências de

letramento fora da escola, demonstrando estarem envolvidos com a temática estudada e com os momentos propostos. Além disso, é necessário proporcionar aos alunos da alfabetização vivências constantes de leitura com letramento.

### **4.3 E agora? Lidando com as dificuldades dos pequenos**

Ao longo da aplicação da proposta didática, foi possível detectar nos alunos algumas dificuldades relacionadas à aprendizagem da língua, sobretudo no momento da produção escrita de listas em que os alunos demonstraram dificuldades ao escrever as sílabas iniciais e finais formadas por encontros consonantais ou por dígrafos, como RR e SS, que apresentam diferentes sons em algumas palavras. Algumas vezes, houve dificuldades dos alunos ao trabalharem em grupo e, também, para compreenderem as regras de jogo no momento da montagem do quebra-cabeça.

Assim no quarto dia da proposta, os objetivos a serem alcançados foram: a) levar os alunos a perceber as diferenças entre os animais por meio de momentos de socialização e cooperação, através de trabalhos em grupos; b) desenvolver a compreensão do gênero textual ‘regra de jogo’; e c) perceber diferenças existentes no som inicial de diferentes palavras, utilizando o bingo do som inicial.

Diante disso, para alcançar o objetivo da letra ‘a’, que consistia em promover momentos de socialização e cooperação através de trabalhos em grupo, o momento foi iniciado com a divisão da turma em três grupos, seguida da entrega de 3 dominós dos animais para os alunos jogarem.

O trabalho em grupo na alfabetização justifica-se e torna-se importante para amenizar a fase do egocentrismo vivenciado nas crianças que, mediante a explicação de Wadsworth (1996, p. 61), acontece porque:

A criança não pode assumir o papel ou o ponto de vista do outro. Ela acredita que todos pensam como ela e que todos pensam as mesmas coisas que ela. Como resultado, a criança nunca questiona os seus próprios pensamentos, pois eles são, até onde lhe concerne, os únicos pensamentos possíveis e, conseqüentemente, devem ser corretos.

Assim, a divisão dos grupos, além de amenizar o egocentrismo que as crianças vivenciam, faz com que “aprendam a interagir com as pessoas, compartilhando, cedendo às vontades dos colegas, recebendo e dispensando atenção dos seus pares” PNAIC (BRASIL,

2012b, p. 07). No momento do trabalho em grupo, sobretudo com o uso do dominó dos animais, em que se buscou promover interação, socialização e cooperação entre as crianças como propõe o PNAIC (201b2), elas se mostraram egocêntricas, pois não esperavam a vez de o colega colocar as peças e não aceitava a colaboração dos outros para a montagem do dominó, chegando até a misturar todas as peças ou pegar as peças dos colegas.

Nesta fase, foi realizada a leitura do livro “Livro dos números, bichos e flores”, de Cléo Busatto, seguida de um momento de interpretação oral, como podemos visualizar no diálogo abaixo:

- Prof. pesquisadora:** Por que o título da história é “Livro dos números, bichos e flores?”  
**Alunos:** É porque na história tinha números, bichos e flores, tia!  
**Prof. pesquisadora:** E onde encontramos os números na história?  
**Aluna:** Na contagem dos bichos, tia!  
**Prof. pesquisadora:** E quantos bichos e quantas flores aparecem na história?  
**Alunos:** 2 abelhas, 3 pássaros, 4 joaninhas, 5 minhocas, 7 borboletas, 8 lesmas, 9 formigas, 1 girassol e 6 jacintos.

Com base no diálogo acima exposto, as respostas dos alunos surpreenderam, pois eles responderam aos questionamentos feitos com riqueza interpretativa, demonstrando compreensão da leitura que ouviram. E, para finalizar, cada aluno produziu um desenho dos bichos e das flores que aparecem na história.

Por fim, percebendo no momento da leitura da lista que os alunos apresentaram dificuldades ao ler as sílabas iniciais nas palavras **borboleta**, **tartaruga** e **cascudo**, o quinto dia da presente proposta didática foi para trabalhar com sílabas iniciais das palavras. Para tanto, foi feita a organização da turma em círculo para apresentação do bingo dos sons iniciais, que faz parte de um acervo de jogos de alfabetização, disponibilizado pelo Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo utilizado naquele momento de aprendizagem.

Para alcançar o objetivo da letra ‘b’, que consistiu em desenvolver a compreensão do gênero textual regra de jogo, foi realizada a leitura das regras do bingo dos sons iniciais<sup>16</sup>, bem como a apresentação dos elementos deste jogo. Nesse momento, a turma ficou bastante entusiasmada com a proposta, já que eles tinham pouco contato com tais recursos.

O entusiasmo das crianças na situação de uso do bingo dos sons iniciais pode ter acontecido pelo fato de que, ao agir sobre os objetos, elas não buscam a objetividade da ação

---

<sup>16</sup>15 cartelas com seis figuras (cada cartela) e as palavras escritas correspondentes. 30 fichas com palavras escritas que têm o mesmo som inicial das palavras que dão nome às figuras das cartelas. 1 saco para guardar as fichas de palavras. (<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-experimente/270/jogar-o-bingo-dos-sons-iniciais.html>).

em si como os adultos fazem, mas, sobretudo, buscam o prazer que está no agir sobre algo, neste caso, sobre o jogo.

Isso foi observado no momento em que as palavras eram chamadas para que os alunos as marcassem em suas cartelas, pois a ação docente buscava com objetividade que os alunos encontrassem exatamente a palavra falada, porém as ações das crianças buscavam o oposto, buscavam o prazer em participar do bingo, observar as figuras das cartelas e marcar as palavras que eles achavam que eram as que tinham sido chamadas.

Além disso, esse momento do uso do bingo, conforme Wajskop (1995, p. 66), se constitui como:

Uma forma de atividade social infantil, cujo aspecto imaginativo e diverso do significado cotidiano da vida fornece uma oportunidade educativa única para as crianças. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais.

Realizada a leitura das regras do bingo, eles demonstraram a compreensão da leitura, pois quando perguntados se estavam entendendo as regras e a forma de jogar, alguns alunos confirmaram a pergunta, respondendo que sim; outros confirmaram, balançando a cabeça.

Após esse momento, a turma foi dividida em duplas usando como critério a aproximação dos níveis de escrita alfabética, ou seja, os alunos do nível pré-silábico<sup>17</sup> ficaram com os alunos do nível silábico<sup>18</sup>; os alunos do nível silábico-alfabético ficaram com os alfabéticos, como forma de aproximar os alunos com mesmo nível de aprendizagem e assim buscar estratégias para eles avançarem em suas aprendizagens.

Com as duplas já formadas, as cartelas foram entregues para o início do bingo e, assim, cada dupla escolheu sua cartela. Um elemento novo, utilizado no bingo, foram as sementes de feijão para os alunos marcarem as palavras chamadas.

---

<sup>17</sup> A criança ainda não entende que o que a escrita registra é a sequência de “pedaços sonoros” das palavras. Num momento muito inicial, a criança, ao distinguir desenho de escrita, começa a produzir rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras. À medida que vai observando as palavras ao seu redor (e aprendendo a reproduzir seu nome próprio ou outras palavras), ela passa a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever. (PNAIC, 2012, ano 1: unidade 3, p. 12)

<sup>18</sup> A criança descobre que o que coloca no papel tem a ver com as partes orais que pronuncia, ao falar as palavras. Mas, nessa etapa, ela acha que as letras substituem as sílabas que pronuncia. Num momento de transição inicial, a criança ainda não planeja, cuidadosamente, quantas e quais letras vai colocar para cada palavra, mas demonstra que está começando a compreender que a escrita nota a pauta sonora das palavras, porque, ao ler o que acabou de escrever, busca fazer coincidir as sílabas orais que pronuncia com as letras que colocou no papel, de modo a não deixar que sobrem letras (no que escreveu). (PNAIC, 2012, ano 1: unidade 3, p. 13).

Com o início do bingo, foi notada a dificuldade de algumas duplas diante da marcação de algumas palavras, principalmente aquelas cujas sílabas iniciais apresentavam formação com mais de duas letras, como nas sílabas em negrito das palavras a seguir:

<b>BANDEIRA</b> <b>PRAÇA</b> <b>CHULÉ</b>
---

Nesse exemplo, os alunos demonstraram dificuldade para encontrar as palavras *bandeira*, *praça* e *chulé*, fato que nos induz a inferir que os sons das sílabas iniciais se modificam à medida que aparece outra letra na mesma sílaba. Podemos exemplificar isso com a palavra “bandeira”, pois a sílaba BA quando pronunciada sozinha apresenta um som aberto e, quando acrescida da letra N, torna-se um som mais fechado; e isso parece gerar dificuldade nos alunos em fase de alfabetização.

Com as palavras abaixo todas iniciadas com as vogais, os alunos demonstraram um pouco mais de facilidade para identificar na cartela.

<b>URUBU</b> <b>IOGURTE</b> <b>ARARA</b> <b>ESTRADA</b>
--

Essa facilidade demonstrada pelos alunos ao encontrar as palavras urubu, iogurte, arara e estrada, nos leva a pensar que, pelo fato de todas as palavras iniciarem com vogais ao serem pronunciadas, seu som inicial torna-se semelhante ao das vogais e não sofre nenhuma alteração fonológica ao se juntarem com outras letras; isso pode ter facilitado a identificação das palavras.

A atitude demonstrada pelos alunos pode ser resquício do ensino de leitura baseado numa concepção ascendente, já que essa concepção embasou por muito tempo os métodos de alfabetização e, segundo Bezerra (2001, p. 35), “se preocupam com letras, sons, sílabas para se chegar às palavras e só então poderem ser lidas”.

Algumas intervenções foram feitas numa dupla cujo agrupamento estava entre os níveis pré-silábico e silábico, pois foi observada a dificuldade de ambos para fazer a



associação do som ouvido na palavra e a sílaba escrita na palavra presente na cartela deles. Com isso, em vários momentos, a mediação buscou fazer com que eles percebessem as semelhanças sonora e até mesmo escrita, mostrando a palavra chamada e fazendo junto com eles as comparações gráficas entre elas.

Depois do bingo, houve algumas problematizações com comparações entre os sons das palavras. A partir dessa experiência com o uso de jogos e também considerando o agrupamento em duplas, o nível de compreensão de algumas duplas foi surpreendente, levando à conclusão que esse foi um momento muito rico pelo seu caráter lúdico com interações produtivas e, principalmente, com práticas efetivas de leitura.

Vale ainda salientar que as atividades de leitura desenvolvidas ao longo dessa proposta aconteceram como orientam os PCN de Língua Portuguesa, baseada na (1) leitura diária, utilizada nas atividades de leitura escolarizada; (2) na leitura colaborativa, um tipo de leitura em que o professor colabora com a interpretação e compreensão dos alunos com base em perguntas sobre o texto; 3) nas atividades sequenciadas de leitura, cujo objetivo consiste em desenvolver nos alunos o gosto pela leitura a partir de sua prática; e, por fim, (4) nas atividades permanentes de leitura, que consistem em momentos fixos e regulares de uso da leitura na sala de aula com vistas à formação de leitores.

Portanto, com a aplicação desta proposta didática na turma do 1º ano do Ensino Fundamental I, cujo foco teórico foi ludicidade e letramento, viu-se que o uso de jogos no ensino de leitura na alfabetização ora aconteceu em momentos de pré-leitura e possibilitou a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos; ora aconteceu em momento de aprendizado da leitura e possibilitou a superação das dificuldades demonstradas pelos alunos. Isso fez perceber que o uso de jogos no ensino da leitura é uma proposta relevante para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos em fase de alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo responder os seguintes questionamentos: a) como acontece o ensino de leitura na alfabetização? b) quais são as dificuldades que os alunos apresentam nas atividades de leitura propostas pelo professor? c) quais recursos lúdicos o professor utiliza em sala de aula com os alunos para desenvolver as atividades de leitura? d) como contribuir para superar as dificuldades de leitura que os alunos apresentam na alfabetização?

Para responder a esses questionamentos, esta pesquisa objetivou: (a) identificar como acontece o ensino de leitura na alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental I; (b) investigar quais dificuldades os alunos apresentam durante as atividades de leitura propostas pelo professor; (c) identificar quais recursos lúdicos o professor utiliza nas aulas para desenvolver as atividades de leitura; d) aplicar uma proposta didática lúdica com vistas a contribuir para o ensino de leitura na alfabetização e amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Diante disso, com base nos dados obtidos, o presente estudo revelou que o ensino de leitura tende a acontecer com base na concepção ascendente e na ascendente/descendente de leitura, em que esta se mostra como prática de “decodificação sonora” da língua, e também como prática de interação entre o leitor e autor mediado pelo texto.

Essas concepções de leitura se apresentaram no contexto pesquisado, pois, em alguns momentos, o foco da prática pedagógica da professora e das atividades propostas se baseava na decodificação por meio da memorização sonora de letras, sílabas, palavras e frases; e em outros momentos, o foco era a interação dos alunos com o texto através de atividades de interpretação oral, a partir de perguntas literais e também inferenciais.

Evidenciou-se, mediante as observações realizadas, que essas concepções encontravam apoio nos métodos sintéticos e analíticos de alfabetização, pois em muitas atividades propostas pela professora havia o estudo isolado das letras, das sílabas, das palavras, demonstrando acontecer apenas o alfabetizar, isto é, o aprendizado da habilidade e da técnica de decodificar a língua.

Dessa forma, parece-nos que, mesmo com as teorias sociopolíticas de ensino que propõem o letramento, bem como os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), que regulamentam o ensino da leitura, a realidade pesquisada demonstrou que o ensino de leitura

ainda tende a acontecer numa perspectiva tradicional, com foco na codificação da língua. Essa constatação emerge quando, por exemplo, as atividades de leitura acontecem com foco na memorização de letras e sílabas para a realização da decodificação das palavras, demonstrando ser esse o objetivo.

Em relação às dificuldades dos alunos, percebeu-se que a maioria da turma demonstrou algumas dificuldades nas atividades que buscaram desenvolver o aprendizado da língua como, por exemplo, nos momentos de reconhecimento e identificação de palavras nos momentos de escrita; e nos momentos da leitura de textos e livros realizados pela professora.

Viu-se ainda que os momentos de uso e ensino da leitura propostos pela professora culminaram com o não uso de recursos didáticos diferentes para tornar esses momentos e, conseqüentemente, o ensino mais atrativo e a aprendizagem prazerosa, como jogos e brincadeiras diferentes para o aprendizado da língua e os momentos de leitura.

Diante desses resultados, como forma de contribuir com a realidade pesquisada, este trabalho elaborou uma proposta didática aplicada numa turma do 1º ano do Ensino Fundamental I na disciplina de Língua Portuguesa, que teve como tema animais da nossa região, com duração de 5 dias, abordando diferentes conteúdos e desenvolvendo diferentes atividades.

Em relação ao objetivo geral, esta proposta buscou proporcionar aos alunos da alfabetização práticas de ensino da leitura de forma lúdica e prazerosa, em diversas situações de comunicação, visando ao avanço no processo de alfabetização e letramento. As atividades desenvolvidas nesta proposta didática estiveram apoiadas na ludicidade como forma de agir sobre o mundo, como aponta Gouveia (2002), e ligada ao prazer conforme as raízes etimológicas do termo, como também se apoiam na concepção de leitura na perspectiva do letramento como prática social de uso da leitura, como afirma Soares (2004).

Assim, o uso de jogos e brincadeiras no ensino da leitura na alfabetização, neste caso, se justificou por facilitar o desenvolvimento motor, cognitivo e psicológico das crianças; seu uso em sala de aula se justifica também porque, através do divertimento e da manipulação de objetos, a criança se torna livre e age de forma criativa e divertida com o conhecimento.

Esta pesquisa apresentou algumas limitações durante a fase de coleta de dados, como o afastamento da professora da turma, substituída por outra ao longo das observações realizadas na turma, o que nos pareceu que a professora pesquisada ainda estava se organizando quanto a sua prática de ensino e em fase de adaptação com os alunos. O tempo de duração da coleta de dados também apresentou dificuldades, pois as observações foram realizadas em dois dias que se estenderam ao longo de cinco semanas, fato que houve continuidade das observações na

sala pesquisada. Além disso, o tempo de duração da aplicação da proposta didática deveria ter sido ampliado para a análise dos resultados obtidos, porém devido a questões pessoais e profissionais do professor da turma pesquisada e do professor pesquisador, não foi possível a ampliação do tempo.

Sabe-se que os jogos e as brincadeiras contribuem para o aprendizado das crianças. Assim, fica como sugestão para trabalhos futuros a investigação de como os jogos e as brincadeiras poderão contribuir para o ensino da leitura na alfabetização a partir da reaplicação da proposta didática elaborada, como forma de confirmar ou negar a importância da ludicidade nesse contexto.

Diante disso, este estudo se torna relevante para pensar a formação e a prática docente com base na reflexão sobre a docência de Freire (1996, p. 23) como uma ação constante de formação, pois, segundo ele, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Como uma ação política, entendendo dessa forma através do que Freire (1996) afirma sobre educação como uma forma de intervenção no mundo. E também, compreendendo a docência também como espaço constante de reflexão que, segundo Freire (1996, p. 39), assim é porque “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. E, assim, esse processo constante de formação acontece no dia a dia do professor com a sua prática pedagógica, no seu fazer pedagógico através dos erros e dos acertos, com as formações acadêmicas e continuadas, com os debates e as discussões com as pessoas, com as leituras feitas, com as reuniões da escola, nos momentos de planejamento, com os colegas de profissão e com os alunos, que são um dos elementos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem em torno dos quais a prática pedagógica acontece.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Avaliação no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1 : unidade 2.** Brasília : MEC, SEB, 2012.

APRENDEREBRINCAR. Disponível em: <<http://www.aprenderebrincar.com>>. Acesso em: 9 Set. 2014

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Livros didáticos de Português e suas concepções de ensino e de leitura: uma retrospectiva. IN: DIAS, Luiz Francisco(org.). **Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa.** João Pessoa: idéia, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1 : unidade 2.** Brasília : MEC, SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Ludicidade na sala de aula: ano 1 : unidade 4.** Brasília : MEC, SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1 : unidade 3.** Brasília : MEC, SEB, 2012c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília : MEC, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: parábola editorial, 2008.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **Porta aberta: letramento e alfabetização, 1º ano.** 1. ed. São Paulo : FTD, 2011.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. IN: \_\_\_\_\_. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

**Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização.** 2ª Ed ; 2012 - Edição Revisada. Brasília: SEE-DF, 2012 Disponível em: <[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/public/diretrizes\\_pedag\\_2012.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/public/diretrizes_pedag_2012.pdf)>. Acesso em: 25 Abr. 2014.

FELISBINO, Adriana; CINTRA, Winidarc. **Alfabetização inteligente:** Alfabeto Divertido. v.1. Calaranto, 2014.

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

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1982. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4)- 80 páginas.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin:** Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A/ GUIMARÃES, M. (org.) **Desenvolvimento e aprendizagem.** Belo Horizonte: editora UFMG, 2002, p. 13 – 29

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. O papel social da Educação Infantil. **Revista Textos do Brasil,** Brasília: Ministério das relações exteriores, 1999. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf>>. Acesso em: 11 Ago. 2015.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica:** métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida, SP: Idéias&Letras, 2008.

MARCUSCHI. L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In.: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percorso Histórico dos Métodos de Alfabetização** Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação UNESP/ Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>>. Acesso em: 27 Mai. 2014.

MODESTO, Mônica Cristina. A importância da Ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação.** v.5, n.1, 2014. Disponível em:

<[http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/ Monica.pdf](http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Monica.pdf)>. Acesso em: 16 Ago. 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta mais? IN: IN: SCHOLZE, Lia/ ROSING, Tânia M. K. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Plexus, 1994.

RADESPIEL, Érika. **Coleção Meu Jardim**. Vol. 3. Editora: lemar, 2014.

RADESPIEL, Maria. **Alfabetização sem segredos: coleção cata-vento**. Natureza e Sociedade. Vol. 3. Editora: lemar, 2002.

REINALDO, Maria Augusta. **Teorias de Escrita: implicações para o ensino-aprendizagem de produção de texto**. Departamento de letras – UFCG, 2002, p. 1 – 9.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SAMPAIO, Lenise Oliveira Lopes. O lúdico como base fundamental para a vida da criança e para a vida adulta. In: BEZERRA, Lebiã Tamar Silva; OLIVEIRA, Stella Maria Lima Gaspar de.(orgs) **Pensamento, linguagem e ludicidade na Educação Infantil**. João Pessoa: editora universitária da UFPB, 2012, p. 123 -179.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** No 25. 7 Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 20 Jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004**, Artmed, 2004. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 20 Jun. 2014.

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

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. *Filol. lingüíst. port.*, n. 8, p. 465-488, 2006.

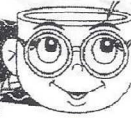
WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4. ed. São Paulo: pioneira, 1996.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação infantil. **Cad. Pesq.** São Paulo, n° 92, p. 62 – 69, feve. 1995.



## ANEXOS

## ANEXO 1 - Atividades utilizadas pela professora pesquisada durante as aulas observadas

**- TRABALHANDO O POEMA** 

⇒ QUEM É PAÇOCA?

⇒ AONDE ELE VAI TODA TERÇA-FEIRA?

⇒ O QUE ELE FAZ?

⇒ QUAL O LOCAL DA CIDADE ONDE FAZ MÁGICA E PALHAÇADA?

⇒ MARQUE COM UM  AS AFIRMATIVAS CORRETAS SOBRE O PALHAÇO PAÇOCA:

A) AMA A CRIANÇA.

B) NÃO TIRA O CHAPÉU DA CABEÇA.

C) NÃO GOSTA DE CRIANÇA.

D) ALEGRA MUITAS PESSOAS.

E) É UM BOM MOÇO.

F) ELE MORA NA ROÇA.

G) USA CALÇA APERTADA.




Figura 2 - Atividade de interpretação do poema.

Fonte: Felisbino e Cintra (2014)

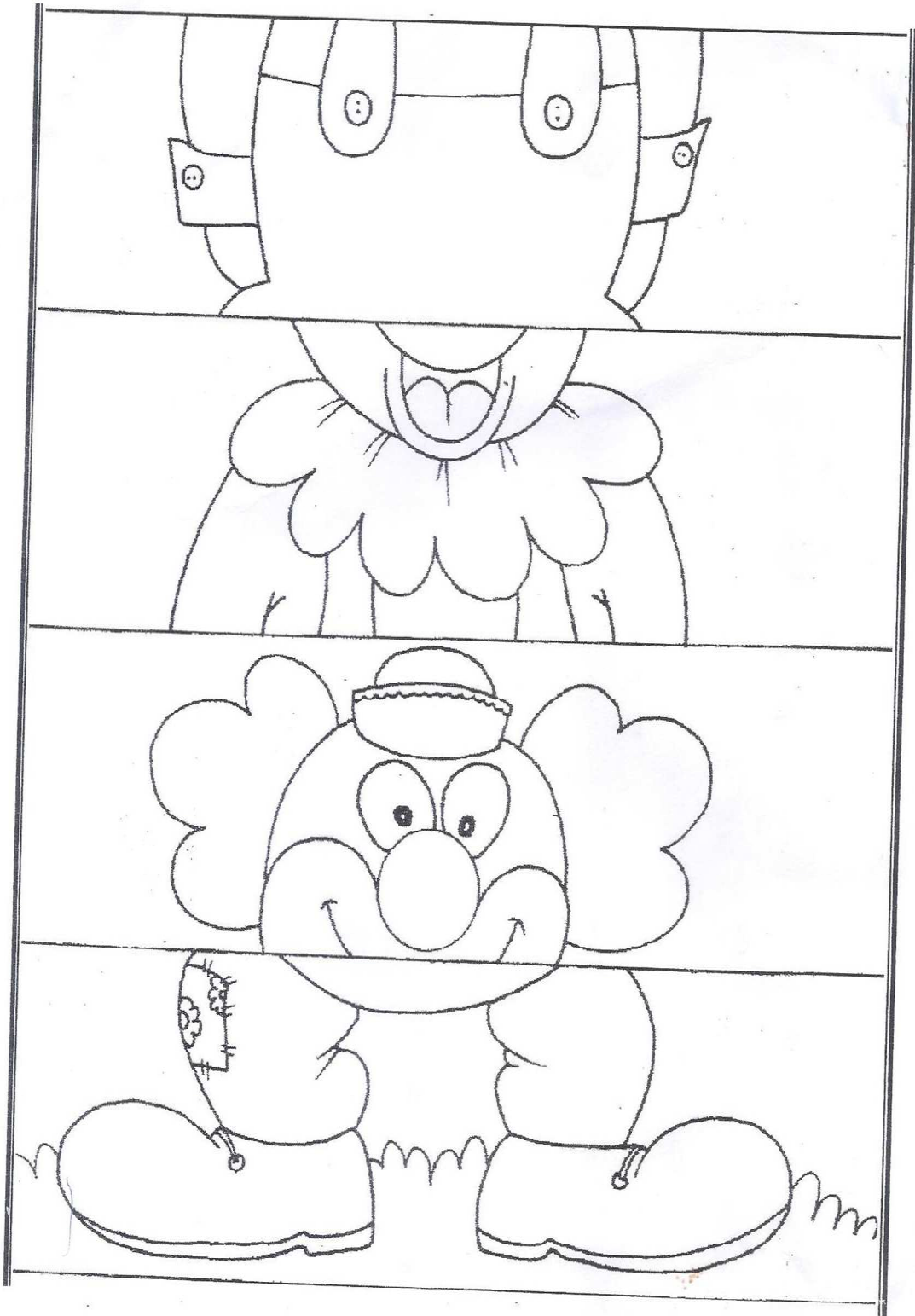


Figura 3 - Atividade de pintura, recorte e colagem.

Fonte: Felisbino e Cintra (2014)

## ANEXO 2 - Sequência didática elaborada e aplicada pela professora pesquisada durante o período de observações

### Sequência Didática

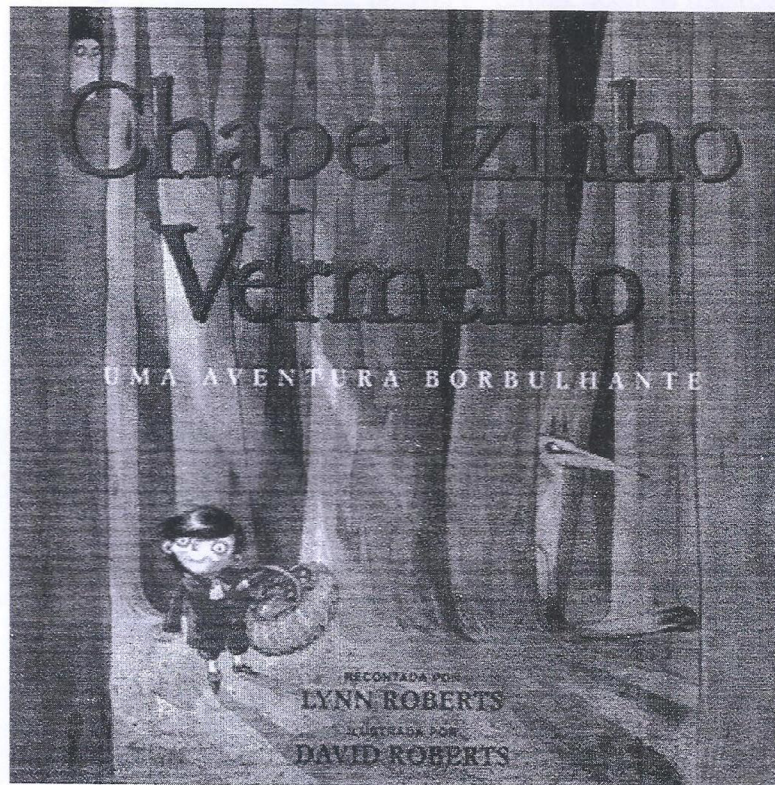
Tema: Meio Ambiente

Tempo estimado: 3 semanas (08 a 26 de Setembro)

Professora: [nome] Turma: 1º ano

Disciplinas: Português, Matemática, Ciências Naturais, Artes e Geografia.

Livro trabalhado.



### Conteúdos

- Gêneros textuais- listas, contos, acróstico e histórias em quadrinhos;
- Encontros vocálicos;
- Formação de palavras e de frases;
- Desenhos dirigidos;

Figura 4 - Sequencia didática desenvolvida pela professora pesquisada, p. 1.

Fonte: Elaborado pela autora (trabalho de campo)



- Recorte e colagem;
- Coleta seletiva;
- Elementos da natureza;
- Paisagens naturais;
- Noções de espaço: perto e longe, curto e comprido, leve e pesado;
- Unidade e dezena;
- Plantas: partes, tipos e germinação;
- Água; importância, potável e poluída, doenças trazidas pela água poluída;
- Lixo;
- Preservação do meio ambiente.

#### Objetivos

- Conhecer e identificar os diferentes tipos de gêneros textuais;
- Reconhecer encontros vocálicos nas palavras;
- Formar palavras e produzir frases;
- Praticar a arte de recorte e colagem;
- Conhecer e praticar a coleta seletiva;
- Identificar os elementos da natureza;
- Observar a paisagem natural e seus elementos;
- Reconhecer noções como: perto e longe partindo do seu próprio corpo, curto e comprido, leve e pesado;
- Resolver situações problemas agrupando quantidades em dezenas e unidades;
- Conhecer as partes de uma planta;
- Identificar os diferentes tipos de planta existentes em nosso ambiente;
- Observar a germinação das plantas e as mudanças que ocorrem em seu crescimento;
- Reconhecer a importância da água;
- Diferenciar água potável da não potável;
- Reconhecer que a água não potável pode causar doenças;
- Conhecer a importância de depositar o lixo em lugares adequados;
- Entender a importância de preservar o meio ambiente.

Figura 5 - Sequencia didática desenvolvida pela professora pesquisada, p. 2.

Fonte: Elaborado pela autora (trabalho de campo)

**1º momento 08/09/2014**

- Roda de conversa falando sobre o Meio Ambiente;
- Apresentação do tema;
- Formando frases com as palavras-ambiente, árvore, água e terra;
- Resolvendo situações problemas com adição simples;
- Momento leitura- Livro Chapeuzinho Vermelho;

**2º momento 09/09/2014**

- Conversa sobre o livro da Chapeuzinho Vermelho;
- Releitura do Livro;
- Identificando no livro as paisagens naturais da floresta;
- Listagem das paisagens observadas no livro;
- Leitura das palavras;
- Pintura relacionada ao tema (anexo).

**3º momento 10/09/2014**

- Conversa sobre a água;
- Apresentando o tema Água e poluição;
- Conhecendo o ciclo da água ( anexo);
- Ditado de sílabas;
- Trabalhando com jogos matemáticos.

**4º momento 11/09/2014**

- Conversa sobre a água potável e não potável;
- Escrita dos nomes dos lugares onde podemos encontrar água;
- Pintura relacionada à escrita (anexo);
- Escrevendo os números até 70;

**5º momento 12/09/2014**

- Conversa sobre como tratar a água antes de beber;
- Conhecendo o que fazer para tratar a água antes de consumir (anexo);
- Pintura relacionada ao tema;

Figura 6 - Sequencia didática desenvolvida pela professora pesquisada, p. 3.

Fonte: Elaborado pela autora (trabalho de campo)

- Escrevendo os números por extenso até 10;
- Trabalhando jogos lúdicos.

#### 6º momento 15/09/2014

- Conversa sobre as doenças causadas pela água poluída;
- Escrita dos nomes de algumas doenças ( anexo);
- Pintura relacionada ao tema;
- Releitura do livro de Chapeuzinho Vermelho.

#### 7º momento 16/09/2014

- Conversa sobre o Solo;
- Apresentação do tema Solo e Lixo;
- Atividade de pesquisa (anexo);
- Construindo um acróstico com a palavra Solo;
- Leitura do acróstico;
- Trabalhando com o livro didático da família silábica cha, che, chi, Cho, chu.

#### 8º momento 17/09/2014

- Conversa sobre o lixo na natureza;
- Passeio ao lixão da comunidade, conhecendo o que é feito com o lixo produzido na localidade;
- Atividade relacionada ao tema (anexo);
- Escrita dos nomes de alguns objetos que podem ser reciclados;
- Pintura dos desenhos dos baldes de coleta de acordo com as cores correspondentes (anexo).

#### 9º momento 18/09/2014

- Conversa sobre a germinação da semente;
- Leitura de uma historia em quadrinhos sobre a germinação (anexo);
- Pintura da mesma;
- Conhecendo as partes de uma planta (anexo);
- Pintura, recorte e colagem.

Figura 7 - Sequencia didática desenvolvida pela professora pesquisada, p. 4.

Fonte: Elaborado pela autora (trabalho de campo)

**10º momento 19/09/2014**

- Conversa sobre os elementos da natureza;
- Formando frases com as palavras- ar, água e terra;
- Conhecendo algumas regrinhas básicas para proteger nosso planeta (anexo);
- Trabalhando com a caixa matemática.

**11º momento 22/09/2014**

- Conversa sobre o Dia da Árvore dia 21 de Setembro;
- Pintura de um desenho relacionado à data (anexo);
- Ditado de palavras simples;
- Leitura das palavras;
- Contando as sílabas e registrando-as.

**12º momento 23/09/2014**

- Conversa sobre o Ar que respiramos;
- Pintura de um desenho relacionado ao tema (anexo);
- Estudando as sílabas ar, er, ir, or ,ur;
- Completando e lendo algumas palavras;
- Aplicação da avaliação bimestral de Ciências naturais (anexo).

**13º momento 24/09/2014**

- Conversa conhecendo alguns tipos de lixo que produzimos;
- Fazendo a associação dos mesmos (anexo);
- Aplicação da avaliação bimestral de Matemática (anexo).

**14º momento 25/09/2014**

- Conversa sobre o que podemos fazer para preservar o meio ambiente;
- Pintura relacionada ao tema (anexo);
- Trabalhando as sílabas ma, me, mi, mo, mu;
- Completando as palavras com as sílabas trabalhadas;

Figura 8 - Sequencia didática desenvolvida pela professora pesquisada, p. 5.

Fonte: Elaborado pela autora (trabalho de campo)



15º momento 26/09/2014

- Conversa lembrando o tema maio ambiente;
- Releitura do livro Chapeuzinho Vermelho;
- Aplicação da avaliação bimestral de Linguagem Oral e Escrita (anexo).

#### Recursos

Livro didático, livros de histórias infantis, atividades xerocadas, cola, quadro, piloto, lápis de pintar, folhas de ofício, jogos lúdicos, tesouras, caixa matemática.

#### Avaliação

A avaliação será continua com a participação dos alunos nas atividades extra e intra classe e com exercício de verificação de aprendizagem.

Figura 9 - Sequencia didática desenvolvida pela professora pesquisada, p.6.  
Fonte: Elaborado pela autora (trabalho de campo)



## APÊNDICES

Abaixo se encontra a proposta didática elaborada e aplicada na turma do 1º ano do Ensino Fundamental I, como produto final deste trabalho de dissertação, com o intuito de contribuir com as práticas de leitura e letramento na alfabetização e, desta forma, colaborar de forma positiva com o aprendizado da leitura das crianças e a prática pedagógica do professor alfabetizador.

### LUDICIDADE E LETRAMENTO NO ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

#### APRESENTAÇÃO

**Tema:** Animais

**Duração:** 5 dias

**Turma:** 1º ano do Ensino Fundamental I;

**Disciplina:** Ciências, Português, Artes.

#### CONTEÚDOS

Animais;

Lista de palavras;

Desenho e pintura;

Gênero textual: revista

Sons iniciais das palavras;

Título e autor de história.

#### OBJETIVOS

##### **Objetivo Geral:**

Proporcionar aos alunos da alfabetização a vivência com práticas de ensino da leitura de forma lúdica e prazerosa, em diversas situações de comunicação, visando ao avanço no processo de alfabetização e letramento.

##### **Objetivos específicos:**

Comparar diferentes tipos de animais existentes na natureza;

Desenvolver habilidades de observação e apreciação artística;

Produzir uma lista de animais presentes nas revistas utilizadas;  
Participar de momentos de leitura de história, realizada pelo professor interagindo com a leitura e a compreensão;  
Conhecer os diferentes gêneros textuais existentes, como revista, regra de jogo, etc.

## **METODOLOGIA**

### **1º dia:**

Organização da turma em 4 grupos;  
Roda de conversa para introduzir o assunto a ser estudado e ativar os conhecimentos prévios dos alunos;  
Entrega a cada grupo de um envelope com um quebra-cabeça da imagem de um elefante, um leão, um pato e um tatu;  
Montagem de quebra-cabeça pelos grupos.

### **2º dia:**

Roda de conversa sobre os animais da nossa região;  
Produção oral e coletiva de uma lista temática, seguida da escrita da mesma no quadro, tendo o professor como escriba;  
Leitura coletiva dos animais da lista;  
Roda de leitura, com a apresentação do livro “Come, Come”, de Nye Ribeiro;  
Produção de um desenho com um animal da comunidade, seguida da escrita do seu respectivo nome;  
Produção coletiva de um mural com os desenhos.

### **3º dia:**

Organização da turma em duplas;  
Roda de conversa para introduzir o uso das revistas na referida aula, por meio de problematização oral com perguntas sobre o gênero textual revista, sua estrutura e organização, além da comparação com outros gêneros textuais, como o livro didático;  
Apresentação da revista “Ciências Hoje das crianças” à turma, seguida da entrega de várias edições deste periódico aos alunos, para que eles folheassem e observassem a revista;  
Pesquisa de imagens de diferentes animais nas revistas por cada dupla;  
Apresentação em voz alta dos animais encontrados por cada dupla;  
Produção mediada de uma lista temática com os nomes dos animais encontrados pelas referidas duplas.

### **4º dia:**

Roda de leitura do livro “Livro dos números, bichos e flores”, de Cléo Busatto;  
Roda de conversa sobre a história lida;

Produção individual de um desenho com um animal presente na história que foi lida para a turma;  
Confecção de mural coletivo com os desenhos dos alunos.

#### **5º dia:**

Organização da turma em círculo;  
Roda de conversa sobre a atividade a ser feita;  
Leitura das regras do bingo dos sons iniciais para a turma;  
Divisão da turma em duplas;  
Entrega das cartelas e de grãos de milho a cada dupla;  
Bingo dos sons iniciais presente no acervo de jogos disponibilizados pelo PNAIC.

#### **AVALIAÇÃO**

A avaliação será contínua através da participação, em que serão observados no decorrer das aulas o envolvimento e desempenho dos alunos nas atividades propostas.

#### **RECURSOS UTILIZADOS**

Revistas;  
Livro de história;  
Folhas;  
Cartolina;  
Lápis de pintar;  
Quebra-cabeça;  
Bingo;  
Grãos de milho.

#### **REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA DESENVOLVER A PROPOSTA**

BUSSATO, Cléo. **Livro dos números dos bichos e flores**. São Paulo: Moitará, 2012.

**CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS**, São Paulo: Instituto Ciência Hoje, ano: 212, nº 212, maio de 2012.

RIBEIRO, Nye. **Come, Come**. 1. Ed. Editora Roda & Cia, 2008.