



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**VANIA LARISSA DE SOUSA SANTOS**

**A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: O PAPEL EXERCIDO PELA LUDICIDADE**

**BRASÍLIA  
2021**

**VANIA LARISSA DE SOUSA SANTOS**

**A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: O PAPEL EXERCIDO PELA LUDICIDADE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes.

**BRASÍLIA**

**2021**

VANIA LARISSA DE SOUSA SANTOS

A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: O PAPEL EXERCIDO PELA LUDICIDADE

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Solange Alves de Oliveira Mendes (FE/UnB)

Orientadora

Profa. Maria Emília Gonzaga de Souza (FE/UnB)

Membro Titular

Profa. Lucineide Alves Batista Lobo (SEE-DF)

Membro Titular

Profa. Ireuda da Costa Mourão (FE/UnB)

(Membro Suplente)

Dedico este trabalho a minha irmã,  
Vanessa, que, de onde estiver, é a luz que  
ilumina a minha caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e às forças positivas que, nos momentos mais conturbados, foram a luz que me guiaram e deram força para continuar.

A meus pais, Lúcia e Valdi, por todo o apoio que me deram, depois de tanto tempo, sem julgar, sempre me mostrando o caminho certo a seguir e por todo amor que, do jeito deles, eu pude receber.

A minha orientadora Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes que, em meio a tanto caos, sempre com sabedoria, paciência e um lado humano admirável, foi fundamental para a realização dessa pesquisa.

Também a minha Sobrinha Maria Clara, que deu um novo sentido a minha vida. Ela me motiva todos os dias a ser uma pessoa melhor.

Agradeço aos amigos que ganhei no curso: Giselle, Jéssica, Sabrina e Guilherme, que fizeram essa caminhada menos dolorosa com seu afeto e bondade, que nunca me deixaram desistir, e acreditaram em mim até o fim.

Aos professores(a) da faculdade, às professoras do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que foram grande fonte de inspiração para ser a professora que eu almejo ser no futuro.

E, finalmente, às professoras integrantes da banca examinadora: profa. Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza, profa. Lucineide Alves Batista Lobo, profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão; por se colocarem à disposição para contribuírem com o estudo.

A todos(as), o meu muito obrigada!

*A leitura de mundo precede a leitura da  
palavra.*

*(Paulo Freire, 1988)*

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou, por meio de entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), com professoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal, analisar a contribuição da ludicidade na/para a formação do aluno leitor no 1º e 2º anos do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização). O quadro teórico contou com contribuições de autores, tais como: Morais (2012), Soares (2017), Kishimoto (2016), Albuquerque (2007) Bernadelli (2015), entre outros. A produção dos dados ocorreu no segundo semestre de 2020. As entrevistas foram realizadas via aplicativo meet em decorrência da pandemia da covid-19. Duas professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: uma do primeiro e outra do segundo ano do ensino fundamental contribuíram com a pesquisa. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011). Os resultados apontaram para uma defesa da ludicidade na sala aula, com algumas singularidades: enquanto a docente atuante no 1º ano assinalava o papel dos jogos didáticos nessa empreitada, a do 2º indicava esse trabalho com a diversidade de gêneros textuais. Esse dado nos levou a inferir que, à medida que o estudante avança na escolarização, a ludicidade parecer perder espaço.

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

## **ABSTRACT**

This research aimed, through semi-structured interviews (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), with teachers from the Department of Education of the Federal District, to analyze the contribution of playfulness in/to the training of student readers in the 1st and 2nd years of the BIA (Block Literacy Initial). The theoretical framework included contributions from authors such as: Morais (2012), Soares (2017), Kishimoto (2016), Albuquerque (2007) Bernadelli (2015), among others. Data production took place in the second half of 2020. The interviews were conducted via the meet app as a result of the covid-19 pandemic. Two teachers from the State Department of Education of the Federal District: one from the first year and the other from the second year of elementary school contributed to the research. Data were analyzed in the light of thematic content analysis (BARDIN, 2011). The results pointed to a defense of playfulness in the classroom, with some singularities: while the acting teacher in the 1st year pointed out the role of didactic games in this endeavor, the 2nd one indicated this work with the diversity of textual genres. This data led us to infer that, as the student progresses through schooling, playfulness seems to lose space.

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

## SUMÁRIO

<b>PARTE 1 – MEMORIAL EDUCATIVO .....</b>	<b>10</b>
<b>MEMORIAL .....</b>	<b>11</b>
<b>PARTE 2 – MONOGRAFIA .....</b>	<b>18</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPITULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>22</b>
1.1 Alfabetização e letramento: processos diferentes, mas simultâneos .....	22
1.2 A ludicidade no processo de alfabetização .....	26
<b>CAPITULO 2 – METODOLOGIA .....</b>	<b>34</b>
2.1 Perfis profissional e acadêmico das professoras pesquisadas .....	34
<b>CAPITULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>36</b>
3.1 Concepções de alfabetização e letramento .....	36
3.2 A condução do trabalho de leitura na sala de aula .....	38
3.3 Materiais utilizados para a prática pedagógica no campo da leitura .....	44
3.4 Organização do trabalho com língua portuguesa ao longo da semana .....	47
3.5 Papel e espaço da ludicidade nas práticas pedagógicas de leitura .....	50
3.6 a formação continuada: articulação leitura – ludicidade .....	56
3.7 Análise das coordenações coletivas e a avaliação da leitura .....	58
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>64</b>
<b>PARTE 3 – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....</b>	<b>66</b>
<b>PERSPECTIVAS FUTURAS .....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>72</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>73</b>

**PARTE 1- MEMORIAL EDUCATIVO**

## MEMORIAL

Costumo falar que sou uma pessoa de memória ruim. Não lembro exatamente o que fiz ou o que comi uma semana atrás, mas quando se trata de minha infância, especificamente na escola, lembro-me de momentos que considero muitos marcantes, pois se não o fossem, não lembraria assim com tanto significado.

Nasci na madrugada do dia 1 de agosto de 1993 no estado do Piauí em uma pequena cidade próxima à capital Teresina chamada Altos e conhecida como a capital da manga daquela região, já que há frutas pesando pouco mais de três quilos.

Meu primeiro contato com o ambiente escolar foi em uma Instituição pública chamada: creche Tio Patinhas. Sempre fui uma menina muito tímida. Era daquelas crianças que encontrava muita dificuldade de se relacionar, por isso, enfrentei alguns problemas nessa instituição. Demorei muitos dias pra me acostumar no ambiente. Chorava copiosamente sempre que via minha mãe saindo pelo portão. Não entrava na turminha e a professora, muito compreensiva, esperou até o momento que me sentisse a vontade para interagir.

Ficava olhando aquelas crianças brincando, rindo, mas não tinha reação alguma de me juntar a elas, até que uma atividade com massinha de modelar me chamou atenção. Finalmente fui ao encontro daquele grupo de crianças e comecei meu aprendizado de uma forma lúdica. Apesar de tudo, foi muito natural.

Segui para o ensino fundamental. Estudei numa escola chamada: Unidade Escolar Alberto Silva, da 1ª a 4ª série como eram denominados os anos iniciais naquela época. Continuei sendo uma menina de poucas palavras, o que prejudicou meu aprendizado, considerando que comunicação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem de qualquer pessoa. No primeiro ano não desenvolvi como as outras crianças, então minha mãe foi orientada que eu não avançasse para o segundo ano do ensino fundamental I.

Foi nessa fase que a ludicidade se tornou tão importante em meu desenvolvimento, já que atividades voltadas para essa dimensão me deixavam confortável e, conseqüentemente, alavancava minha aprendizagem. Coisas simples como plantar um caroço de feijão, fizeram grande diferença em minha vida escolar.

Quando já estava no segundo ano, minha mãe buscou auxílio fora do ambiente da escola e me fez ter acompanhamento com uma professora de reforço, que também foi muito importante nesta caminhada. Então, aliadas, escola e esse reforço, logo

aprendi a ler. Lembro, perfeitamente, a primeira vez que li um texto por completo: “Ana bela comilona”. Foi como se a minha vida tão jovem começasse a ter um sentido. Foi um dos dias mais felizes da minha vida. Não podia conter a felicidade em falar para meus pais que a filha deles já sabia ler.

No quarto e último ano naquela escola, o que marcou foi quando criei meu próprio livro: uma fábula. Também criei os desenhos para a estória. Uma pena minha mãe não ter guardado os materiais que confeccionei. Esse foi o último ano que lembro de ter sido boa na área de exatas. Sempre fui mais apaixonada pelo campo de humanas e das artes.

Só no quinto ano comecei a ter um vínculo emocional com meus colegas. O ensino fundamental II foi umas das fases mais importantes. Tive professores incríveis e muito profissionais e, como toda criança, a expectativa maior era que agora eu poderia usar canetas. Era como se tudo fosse diferente apenas por estar usando uma.

Estudei em uma escola chamada: Unidade Escolar Cezar Leal. Era muito distante da minha casa e eu precisava acordar ainda mais cedo, pois ia a pé. Sempre estudei no turno matutino, o que foi bom, já que ir à escola pela manhã era muito mais refrescante, porém a volta se tornava muito cansativa, um sol escaldante de uma cidadezinha no Piauí. Os livros, sempre muito importantes no meu aprendizado e, na volta pra casa, me protegendo do sol. Sempre os carregava na cabeça. Era engraçado. Ter tido uma infância no Nordeste me fez ter essa visão de olhar tudo pelo lado bom.

Sempre vi passeios escolares como uma forma lúdica de aprendizagem e isso se deu por um ótimo professor de história que nos deu a grande oportunidade de passear pelo Parque Nacional de Sete Cidades, um dos lugares mais incríveis que já vi em toda a minha vida e que pude aprender coisas que talvez apenas sentada em uma cadeira de sala de aula não poderia construir algo significativo. Por causa deste professor, história se tornou minha matéria favorita no decorrer dos anos.

Também nessa época já estudava matérias que outras crianças do Brasil não estudavam: Inglês e Espanhol, mas estas só consegui ver sua importância no ensino médio. Era muito boa em redação, tinha aulas de ensino religioso e a professora sempre usava essas para criarmos textos e vejo que isso foi fator importante para forma como escrevo hoje em dia. Nessa escola, estudei até a sétima série (atual 8º ano), já que mudei com minha família para o Distrito Federal.

Foi em 2007 que meu pai resolveu buscar uma forma melhor de vida para nós, e veio para o DF apenas com a esperança de oferecer a mim, minha mãe e minha irmã melhores condições, já que, no nordeste, Piauí, as perspectivas de crescimento eram muito baixas, com poucas oportunidades de emprego.

Foi muito empolgante mudar de estado e a ansiedade com a escola nova foi grande! Continuei uma garota tímida, porém sociável. Estudei a oitava série no Centro Educacional 02 de Brazlândia. Tive um primeiro semestre ruim, não conseguia seguir o ritmo e meu rendimento foi péssimo, principalmente em matemática. Tive contato com matérias que nunca havia ouvido falar lá na cidade onde morava, por exemplo, a Literatura. Dificuldades surgiram. Eu sempre lia os livros e fazia as atividades propostas pela professora, mas quando tinha que ficar em pé na frente da turma toda e falar, travava sempre. Acredito que essa época foi que me fez começar a ter medo de me apresentar perante tantas pessoas. Só o tempo ajudou nesse trauma que ainda teima em me perseguir.

Um ano depois, mais um novo ciclo se iniciaria no meu cotidiano escolar, era o ensino médio. Não criei grandes expectativas, visto que não sabia o que me aguardava, porém já tinha noção de que o número de matérias iria dobrar. Quando soube que faria 15 matérias por três anos, me assustou um pouco. Logo no primeiro dia de aula, no decorrer dos dias, fui vendo que não era aquele *bicho de sete cabeças* que estava imaginando.

O primeiro ano no ensino médio foi razoavelmente tranquilo, já conhecia algumas pessoas que cursaram o nono ano comigo, então não sofri muito em relação à adaptação social. Os professores já abordavam temas sobre vestibular, que curso os alunos pretendiam estudar, etc.

Como qualquer jovem da minha idade, me sentia mais livre na escola. Sofri bastante com as matérias de exatas, não vou mentir. Era péssima, o que, por muitas vezes, me fez duvidar do meu potencial. Os laços de amizade eram mais fortes. Sentia como se não pudesse viver sem os amigos que fiz lá, mas a verdade é que o ensino médio é muito passageiro e todos passam por mudanças que nos tornam pessoas completamente diferentes no decorrer da vida.

Os professores dessa etapa da escolarização básica, assim como aqueles que foram ficando para trás na minha formação, foram muito importantes para que hoje eu possa estar escrevendo este memorial. No Centro de ensino médio 01 de Brazlândia,

uma escola com excelentes profissionais e que todos os anos aprova muitos alunos na universidade, fiquei por três anos que, para mim, passaram muito rápido.

Graças aos professores que tive lá, que sempre colocavam muita pressão para que todos fizessem o PAS, o vestibular da UnB e o ENEM, fiz as três etapas do PAS, o que garantiu a minha vaga no curso de Pedagogia.

Sobre a escolha de cursar Pedagogia se deu muito por incentivo de uma amiga que tinha uma tia pedagoga. Ela sempre falava muito bem dessa tia, e fui nutrindo esse sentimento de que minha vida poderia mudar se eu fizesse esse curso, aliada com o fato de sempre ter tido algum tipo de paixão por ensinar, pois me lembro bem como eu gostava muito de brincar de ser professora e de como sempre falava para minha mãe essa frase que pode parecer clichê de muitas pessoas que estão se formando em Pedagogia: afirmava que quando crescesse, seria uma professora.

Meus pais nunca colocaram muita pressão no que eu faria na vida pós ensino médio, mas quando falei que colocaria como escolha de curso Pedagogia, me perguntaram se realmente era aquilo que queria, já que era uma profissão muito difícil. Queriam saber se eu estava preparada para tudo que poderia acontecer com essa escolha. Quando fui olhar o resultado PAS, lá estava meu nome. Custei a acreditar que aquilo era verdade, meus pais ficaram eufóricos de tanta felicidade e eu também. A primeira da família a entrar na universidade e com um percurso escolar todo em escola pública, já que meus pais sequer terminaram o ensino médio. Senti o peso dessa responsabilidade que agora estava em minhas mãos e mal podia esperar para o início das aulas.

Com o sentimento de ter caído de paraquedas em um lugar totalmente novo, lá estava eu andando no solo da Universidade de Brasília, sob supervisão de alunos veteranos, aparentemente muito orgulhosos de sua vida acadêmica, já que falavam tão bem do curso e da instituição.

No início do primeiro semestre, ainda com muitas dúvidas sobre o curso, que só foram clareando a partir do segundo semestre, sobre o que era a Pedagogia, descobri que ele ia muito além do que eu imaginava. Vertentes como a Pedagogia empresarial e a hospitalar me surpreenderam de forma positiva, pois antes só via a Pedagogia como o ensino para os anos iniciais. Mas estas não foram áreas que me dediquei algum tempo do curso. Fiquei muito apegada mesmo ao ensino nos anos iniciais.

Foi no terceiro semestre que as coisas começaram a ficar confusas na minha cabeça. Comecei a me sentir muito perdida acerca de qual caminho seguir, me joguei de cabeça nos projetos de educação infantil. Sentia uma obrigação de conhecer as várias vertentes que o curso me oferecia. Fiz as fases 1 e 2 do projeto 3 naquele campo. Não me arrependo, já que aprendi muito sobre o desenvolvimento de crianças, desde estudar desenhos que nessa fase são conhecidos como garatujas a como as crianças se socializam.

Uma atividade muito interessante que tive o prazer de participar foi a realização de uma intervenção pessoalmente com crianças da CASA DE ISMAEL- LAR DA CRIANÇA, uma associação civil de assistência social e educacional de direito privado sem fins econômicos, onde pudemos criar atividades voltadas para o desenho e para o exercício da imaginação. Foram dias de muito aprendizado com os pequeninos. Essas atividades nos ajudaram a aliar a teoria com a prática. Infelizmente esse projeto não se aprofundou com o que procurava, então fui em busca de outras experiências.

Com o tempo passando e eu sem saber o que fazer, completamente perdida, ouvi minhas amigas sobre um projeto chamado Economia Solidária. Achei interessante e me inscrevi, talvez esse tenha sido o maior erro que cometi no curso, pois me senti ainda mais perdida quando deixei o projeto, porém não me arrependo, visto que consegui ver um outro lado da Pedagogia. Exerci trabalhos voltados para crianças com vulnerabilidade social. Trabalhávamos questões sobre sustentabilidade e responsabilidade social, coisas muito voltadas para o aprender brincando.

Nesse meio tempo, me envolvi com projetos como o PIBID, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Não posso deixar de falar que essa foi a fase mais importante que vivi no curso. Foram dois anos que vivenciei a prática enquanto me apropriava da teoria. Trabalhei em duas escolas com realidades completamente diferentes, alunos com vivências diferentes, mas com problemas em seu desenvolvimento muito parecidos, mas, claro, com suas particularidades.

No PIBID, tive a oportunidade de trazer junto àqueles alunos um pouco de ludicidade que considero importante e que é um grande aliado no processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais. Não só ensinei como, também, aprendi, tanto nas escolas que trabalhei, como vendo o trabalho excelente das outras colegas pibidianas.

Ver tantas professoras e diferentes formas de ensinar trouxe um novo sentido para minha forma de ver a Pedagogia. A forma como elas produziam materiais

adaptados e usando a ludicidade para que seus alunos se apropriassem dos conteúdos de maneira mais didática, educadoras incríveis e com tanto a nos ensinar nos deixando fazer parte de seu dia a dia na sala de aula. Momentos que vivi e que ficarão marcados na minha carreira como uma pedagoga.

Vivendo tudo isso, sentia cada vez mais vontade de me envolver em tudo que a faculdade e o curso me ofereciam. Sentia muito apreço pelas matérias que consideravam mais práticas, tais como: educação ambiental, antropologia da educação, educação de jovens e adultos, oficina do professor leitor, processo de alfabetização e língua materna.

Novamente senti a necessidade de tentar algo diferente no projeto 4, foi quando tive uma grande perda na minha vida, minha irmã faleceu e, por algum tempo, não pude suportar o luto junto à grande tarefa que ela deixou a minha família: cuidar de um bebê, ao mesmo tempo que eu sentia a necessidade de terminar o curso, também sentia a necessidade de estar ao lado da minha sobrinha naquele que foi o momento mais difícil de nossas vidas, o qual não posso deixar de falar, pois abalou em muito minha trajetória acadêmica. Sentindo-me incapaz de me envolver com conteúdos complexos, busquei, no projeto 4, o que eu achava que seria mais fácil para que tudo acabasse logo, já que no projeto 3, questões como gestão democrática e autogestão foram temas abordados.

Fiz o projeto 4 na área de gestão. Queria analisar o funcionamento da gestão democrática dentro de uma escola. Cumpri toda a minha carga horária de estágio, planejei, elaborei e coloquei em prática minhas aulas, mas o processo de identificação não veio, ainda assim, continuei. Não sei explicar o que aconteceu, mas recebi a notícia de que estava sendo desligada da faculdade. Nesse momento, me abalei, porém fui deixando de lado o meu sonho pelos próximos dois anos que estavam vindo, por conta da minha perda repentina. Não conseguia reunir as forças necessárias para me reerguer no curso, só no ano de 2019, meus pais e amigos me aconselharam muito para que eu retomasse o curso e assim o fiz.

Finalmente pude voltar ao lugar onde eu pensava que poderia realizar todos os meus sonhos, e retornando para tudo que vivi na universidade, sendo o Pibid o meio pelo qual tive maior contato com escolas, decidi que a formação de um aluno leitor em uma perspectiva da ludicidade, nos anos iniciais seria meu objeto de estudo no trabalho de conclusão de curso.

Nos meus anos iniciais não lembro dos professores aliando ludicidade ao conteúdo, se o fizeram, foram poucas as vezes. Só consigo recordar da atividade do feijão, não sei dizer se era algo de vinte anos atrás, mas as professoras, em sua maioria, eram muito tradicionais. Aprendi a ler por meio do beabá, método alfabético, mas o convívio com docentes cerca de quatro atrás, vejo que muitos já buscam formas diferentes de ensinar. Não posso falar qual forma de ensinar é a melhor, mas uma educação transformadora não pode ficar estagnada.

É justamente por ter visto, já depois de adulta e estudante de Pedagogia, que não só jogos, mas uma forma de ensino mais dinâmica pode fazer a diferença na vida escolar de um estudante, é que decidi colocar isso em minha monografia.

Partindo desse princípio, desejo aprofundar estudos sobre a forma como professores vem trabalhando a ludicidade em sala de aula, que tipo de influência as brincadeiras e dinâmicas podem exercer no ensino aprendizagem, principalmente na leitura, nos dias de hoje.

## **PARTE 2 - MONOGRAFIA**

## INTRODUÇÃO

É sabido que leitura e escrita são duas práticas que se completam e, para que se forme um aluno leitor, é essencial que leitura e escrita caminhem juntas. Os PCNs, parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa (1997), sugerem que “o trabalho de leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores” (p.40), isso considerando que a produção de textos de qualidade tem origem ainda na leitura. Nesse caminho, as práticas de leitura atualmente, nas escolas, são carregadas de textos de diversos gêneros, tais como a parlenda, o trava-língua, poesia, cartas, entre outros que potencializam uma leitura pautada nas práticas de letramento. Diante dessa ampla lista de gêneros textuais e das novas práticas de alfabetização, tendo como referência a ludicidade, os professores têm ajudado seus alunos a superar desafios no que diz respeito às práticas de leitura.

A alfabetização é definida por Morais (2012) como a apropriação do sistema de escrita alfabética, autonomia na leitura, compreensão e produção de textos de curta extensão. O letramento, por sua vez, é marcado pelas práticas sociais em que o estudante se envolve ao deparar-se com os diversos gêneros textuais. Esses dois campos, embora distintos, caminham juntos nos processos de ensino e de aprendizagem. Para Soares (2017), a alfabetização não precede nem é pré-requisito para o letramento. Muitos autores consideram que é necessário se alfabetizar numa perspectiva para o letramento. De acordo com Morais, é importante a alfabetização atrelada ao letramento e, ainda, ancorados nas práticas lúdicas.

A leitura se constitui num eixo de ensino de língua portuguesa, cuja prática pode e deve ser constante, no contato com textos diversificados. Mas esses recursos de nada servem se não ocorrer a partir de uma prática prazerosa e geradora de sentidos. É necessário, portanto, contribuir, na escola, com essa prática. Nesse sentido, as práticas lúdicas são um recurso essencial nesse processo, visto que os sujeitos apreendem conteúdos de forma mais dinâmica.

No passado, a ludicidade era tida apenas como mero ato de brincar, sem nenhuma finalidade específica. Na atualidade, as práticas didáticas têm cada vez mais espaço para atividades lúdicas, segundo o que preconiza, por exemplo, o material do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013). Segundo

essa proposta: “as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas” (p.7). Nesse sentido, a ludicidade se torna uma aliada para um desenvolvimento prazeroso, enquanto os sujeitos apreendem conteúdos.

No ensino fundamental, a ludicidade, por meio dos jogos e das brincadeiras, é um recurso fundamental para a apropriação do sistema de escrita alfabética, por ser uma atividade prazerosa e, ao mesmo tempo, geradora de significados. E, assim como Bernadelli (2005), percebemos que as atividades lúdicas nas salas de aulas são utilizadas como recursos pedagógicos para auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem. Os professores, nesse caso, são os grandes responsáveis por trazerem esse recurso para a sala de aula e assumirem o papel de mediação. São eles que podem inserir, mais diretamente, os estudantes em atividades divertidas, prazerosas, a fim de que possam vivenciar os diferentes conteúdos em sala de aula com maior significado podendo, assim, alcançar objetivos satisfatórios. Com isso, nos perguntamos: os professores vêm, na atualidade, utilizando meios lúdicos para o ensino da leitura em suas salas de aulas?

A partir disso, queremos apreender se a ludicidade, sendo uma aliada nos processos de ensino e de aprendizagem, pode contribuir na/para a formação do estudante leitor, considerando 1º e 2º anos do ensino fundamental, etapa em que essa prática passa a ser mais sistemática. Com a finalidade de alcançar nossos objetivos geral e específicos, realizamos uma entrevista semiestruturada.

**Objetivo Geral:** Analisar a contribuição da ludicidade na/para a formação do aluno leitor no 1º e 2º anos do Bloco Inicial de Alfabetização.

**Objetivos Específicos:**

- Analisar os encaminhamentos didáticos para o ensino da leitura, adotados por duas professoras atuantes no primeiro e segundo anos do ensino fundamental, considerando o aspecto da ludicidade.
- Compreender, na ótica das docentes, os materiais didáticos lúdicos que auxiliariam na formação do aluno leitor.

A pesquisa segue com o capítulo teórico, etapa em que refletimos acerca da alfabetização e do letramento, bem como a ludicidade no processo de alfabetização. Posteriormente, nossa metodologia. Em seguida, as análises, nossas considerações finais e as perspectivas profissionais futuras.

## **CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1 Alfabetização e letramento: processos diferentes, mas simultâneos**

A Alfabetização é um processo complexo e multifacetado e, de acordo com autores, tais como: Albuquerque e Morais (2010, p. 60-61), o conceito de alfabetização passou por uma redefinição que, do ato de “ensinar/aprender a ler e escrever”, foram introduzidos novos processos e denominações. Entendemos, tal como Morais (2012), que aquele campo é marcado, na contemporaneidade, pela apropriação do sistema de escrita alfabética, bem como pela autonomia na leitura, compreensão e produção textuais.

Aquela defesa, não exclusiva dos autores supracitados, ocorre em concomitância com a tendência atual de volta aos antigos métodos, sobretudo o fônico. Tem-se claro, com base nas pesquisas realizadas ao longo do processo histórico da alfabetização (MORTATTI, 2010), que todos eles, independente de serem sintéticos ou analíticos, possuem uma base empirista associacionista, cujo sujeito aprendente é considerado uma tábula rasa e a relação homogênea, unilateral entre grafema e fonema marca o aprendizado de um código e não de um sistema (MORAIS, 2012).

A despeito desse assunto, Morais (2005) acentua que o código não pode ser considerado um sistema com suas propriedades gerativas que o caracterizam. As relações não estão dadas, mas são construídas por meio de um processo evolutivo, gradativo que configuram relações entre os eixos qualitativo e o quantitativo.

Nesse contexto, sublinhamos a importância da teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) que, a partir da crítica aos antigos métodos, parte do pressuposto de que o sujeito é cognoscente e que a apropriação da escrita alfabética é marcada por um processo de reconstrução que se assemelha ao que a humanidade passou para construir a escrita.

A teoria realça as relações que quem ensina e quem aprende estabelece com o objeto de conhecimento que é a escrita. O sujeito aprendente passaria por um processo em que ainda não relaciona a escrita com os símbolos convencionais, que seria o realismo nominal, momento em que está vinculada ao objeto de referência e, em seguida, passaria pela fase pré-silábica em que passa a entender que se escreve

com letras. Nesse estágio, é possível, ainda, a criança misturar as letras com outros símbolos, a exemplo dos numerais, bem como desenhos. Logo após, com o processo de mediação didática na sala de aula, alcançaria uma hipótese silábica de quantidade da escrita, em que atribui uma letra para cada pedaço/sílaba, mas ainda sem articulação com a pauta sonora. Posteriormente, a fase silábica de qualidade, em que já relaciona a escrita com o som. Ampliaria essa compreensão da unidade silábica, de modo a ultrapassar a consciência dos sons vocálicos e isso resultaria na fase silábico-alfabética. Uma transição entre a hipótese silábica e alfabética, quando, nesse momento, já consegue escrever palavras alcançando as composições silábicas, em sua maioria. Nesse caso, o sujeito careceria de um trabalho com a norma ortográfica.

É inegável que a teoria questionou posturas didáticas e opções epistemológicas que desconsideram esse rico e árduo processo. Com isso, vem-se considerando todo esse processo que o sujeito passa para (re)construir a base alfabética de escrita. E, no caso do contexto brasileiro, no final da década de 1980, início da década de 1990, surge um fenômeno que passou a ser denominado de letramento.

O letramento caminha junto com a alfabetização e esta “se caracteriza como o estado ou a condição que um grupo social ou um indivíduo adquire ao se apropriar do sistema de escrita alfabética” (SOARES, 2017, p. 18). O letramento consiste em o indivíduo ter o conhecimento e fazer uso em práticas sociais de escrita e leitura em diferentes contextos. Ainda nesse sentido, para Albuquerque (2007, p.18), “é importante a interação com diferentes gêneros textuais, baseados em contextos diversificados de comunicação para que se forme leitores e escritores competentes”.

Para Moraes (2012, p.74), “o processo do letramento se dá muito antes do ano de alfabetização, ele começa fora do ambiente escolar”. Na realidade, o sujeito tem acesso à escrita alfabética, bem como aos diversos gêneros textuais, mas é na escola que a apropriação passa a ser mais intencional, didática.

Ao nos depararmos com textos sobre alfabetização e letramento, percebemos que existe uma necessidade de se “alfabetizar letrando, ou seja, fazer com que os educandos se apropriem do SEA ao mesmo tempo em que desenvolvem o ensino da leitura e escrita”, conforme sublinham Santos e Albuquerque (2005, p. 95).

Sobre esse assunto, Soares (2020) explica que

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza especialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam e a pedagogia por elas sugeridas, evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever, envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (p. 27).

Em concordância com Soares (2017), é imprescindível que haja uma alfabetização atrelada ao letramento, já que a prática constante de uma com a outra traz um significado maior na aprendizagem do sujeito. Faz-se necessário o contato desse sujeito com vários gêneros textuais que, atrelados ao dia a dia da vida real, podem alavancar os eixos de leitura e escrita.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), “é necessário compreender que leitura e escrita são práticas complementares que se relacionam e se modificam no processo de letramento” (p. 40).

Considerando os campos da leitura e da escrita, é importante que a prática seja didatizada desde o início da educação infantil. De acordo com Moraes (2012), é crucial promover um ensino que priorize a perspectiva de alfabetizar letrando desde essa etapa da escolarização básica, estando ancorado na ludicidade e, para isso, os jogos didáticos de alfabetização, por exemplo, assumem um papel fundante. Estes, conforme pontuam Silva e Moraes (2011), exercem uma finalidade didática importante nessa empreitada, embora autores atuais nos indiquem que certas práticas são importantes para um avanço na questão da leitura. No passado, a história era outra. Não era comum o uso de diversos gêneros textuais na alfabetização, tampouco na educação infantil, de acordo com Brandão e Leal (2005). O que prevalecia era o uso da cartilha com a abordagem dos pseudotextos.

De acordo com Albuquerque (2007), a alfabetização foi transposta para a sala de aula ao final do XIX sendo considerada como o ensino da “codificação e decodificação” e, nesse mesmo período, as cartilhas ganharam relevo, já que foram utilizadas como suporte didático ao trabalho de sala de aula. Essa visão de uma alfabetização tradicional pressupunha que o aluno aprendia repetindo e memorizando. Assim, os aprendizes seriam capazes de codificar e decodificar e, para serem capazes de ser exitosos nesse processo, a partir de frases e textos, passariam, apenas, por

uma questão de treino, de prática repetitiva e acúmulo, conforme sublinha Morais (2012).

Para o autor supracitado, esses termos passam uma imagem errada e falsa, pois desconsidera o rico e complexo processo pelo qual passa o aprendiz, ou seja, o fato de decorar e acumular conteúdo, já seria capaz de suprir o processo de se alfabetizar e, como já foi dito anteriormente, o campo da alfabetização é muito mais complexo e multifacetado.

Ainda de acordo com o autor, os métodos tradicionais de alfabetização têm uma visão empirista/associacionista, conforme já enfatizado nessa sistematização. Nesse caso, de acordo com o que já destacamos, os estudantes são vistos como mera tábula rasa que chegam ao ambiente escolar sem qualquer conhecimento e os adquire recebendo informações do exterior, ou seja, não existe uma reflexão, por parte do aprendiz, já que o ensino lhe é passado de forma automatizada e roteirizada. Os métodos tradicionais de alfabetização, conforme sublinhamos, são os sintéticos (alfabético, fônico, silábico) e analíticos (global, sentencição, palavração) que surgem de uma vertente de aprendizagem concebida como um código e não um sistema notacional (MORAIS, 2005). Com essa lógica, esperava-se que o estudante aprendesse memorizando, copiando e repetindo, como se essa prática levasse a certo ponto de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Essa lógica, segundo Coutinho (2005), é permeada por “ler e escrever memorizando sons, sílabas e letras” (p.47).

Foi em 1980 que “o ensino da leitura e da escrita, que priorizava a memorização de sílabas, palavras ou frases soltas foi criticado por especialistas da área que logo buscaram estudar os métodos de leitura e seu ensino e, assim, redefini-los”, conforme acentua Albuquerque (2007, p. 15). Com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), essa visão empirista/associacionista, que surgiu com o uso de cartilhas, foi criticado, de modo que “essa visão de código foi refletida e substituída pela lógica do sistema de escrita alfabética” (ALBUQUERQUE, 2007, p 15).

Para Morais (2012), o que ele chama de “metáfora do código” não descreve, muito menos explica o processo vivido pelo aprendiz na apropriação da escrita alfabética. O sujeito aprendente passa por um processo de reconhecimento do sistema de escrita alfabética, que leva certo tempo e, como alguns acreditam, esse processo não se dá num curto período de tempo. É preciso reconhecer que, para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, “as regras de funcionamento ou

propriedades do sistema não estão já disponíveis, dadas ou prontas na sua mente” (MORAIS, 2012, p. 48). “Essa apropriação do SEA não ocorre de forma espontânea, existe a necessidade de um trabalho sistemático onde haja reflexões sobre características do nosso sistema de escrita alfabético”, como sugere Albuquerque (2007, p.19).

Em meados dos anos 1980, a teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxe contribuições com um olhar diferente daqueles métodos tradicionais sintéticos e analíticos que eram (e ainda são) usados, agora sobre a forma como o aluno aprende. “Essa teoria defende que crianças em processo de alfabetização criam hipóteses sobre como a língua escrita nota a língua falada” (MORAIS, 2005, p. 72). Diferente do que se acredita nos métodos tradicionais, que o aprendiz chega ao ambiente escolar sem nenhum conhecimento, nessa teoria percebe-se que a criança pensa sobre as formas de aprendizagem da língua escrita, como se fosse um percurso no qual ela enfrenta etapas para chegar a um objetivo. O autor aborda que, nessa teoria, a criança, para aprender o SEA, precisa “desvendar a esfinge” compreendendo, assim, as propriedades do alfabeto como um sistema notacional.

Já entendemos, portanto, que a aprendizagem da escrita alfabética é norteadada por uma série de propriedades de um sistema gerativo e que, atualmente, ao nos remetermos ao processo de alfabetização, esse ensino pode ser conjugado com as práticas de letramento, ou seja, alfabetizar numa perspectiva de letramento em que o sujeito se aproprie das propriedades desse sistema, ao mesmo tempo em que conhece e passa a dominar os diferentes tipos e gêneros textuais.

A seguir, trataremos de um pilar importante nesse processo, quando nos remetemos ao ensino fundamental, anos iniciais, ou seja, a ludicidade, o papel que esse campo assume na apropriação da leitura e da escrita. É sobre esse tema que nos debruçamos a seguir.

## **1.2 A ludicidade no processo de alfabetização**

É sabido que a ludicidade se apresenta como um campo que vem assumindo lugar de destaque na literatura educacional em geral, nos processos didáticos e pedagógicos, em particular. No caso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, merece destaque o currículo em movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018),

que, em uma de suas seções, centra o debate nos campos da ludicidade, alfabetização e letramentos. O intuito é assegurar a perspectiva de alfabetizar letrando de forma prazerosa e interdisciplinar. O curioso é que esse trabalho precisar ocorrer no bloco inicial de alfabetização, tirando de cena esse enfoque nos demais segmentos da escolarização.

As contribuições teóricas e legais vêm corroborando na/para uma compreensão didática e pedagógica da ludicidade. Nesse caso, a brincadeira, o jogo, não assumiriam, somente, a dimensão de lazer, de **passar o tempo**. Nesse campo, três tópicos se destacam: o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

Segundo Miranda (2016), lúdico é tudo aquilo têm características de jogo, brinquedo e brincadeira. Esse autor continua explicando que

O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é o objeto manipulável e a brincadeira nada mais é que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo. Jogar também é brincar com o jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se os “brincantes lhe impuserem regras. Percebe-se, pois, que jogo, brinquedo e brincadeira têm conceitos distintos, embora estejam imbricados, ao passo que lúdico abarca todos eles (MIRANDA, 2016 p.35).

O lúdico, concebido como fator importante no desenvolvimento da criança, do primeiro contato com a mãe até o ambiente escolar, “é uma ação que se torna necessária a fruição infantil, e não só como recurso para atividades pedagógicas” (BERNADELLI, 2015, p.23). Para Friedmann (1992) citada por Bernadelli (2015), a atividade lúdica abrange os conceitos de brincadeira, jogo e brinquedo, citados anteriormente.

Nessa mesma linha, Kishimoto (2016) compreende a ludicidade nesses três termos. Para ela, o brinquedo é entendido como objeto que serve para a prática da brincadeira. Esta, por sua vez, é uma ação organizada em que existem regras, porém são criadas pelos sujeitos atuantes, enquanto o jogo se descreve como uma ação lúdica, em que o sujeito inserido deve seguir regras que ali existem.

Seguimos realçando que “os brinquedos podem ser utilizados de diferentes maneiras pela própria criança, mas jogos como de tabuleiro trazem regras estruturadas externas que definem a situação lúdica”, conforme destaca Kishimoto (2015, p. 8). Uma criança que utiliza meios domésticos como uma lata de biscoitos e garfos e finge estar tocando um tambor, está criando ali seu próprio brinquedo, o que

quer dizer que ela está criando suas próprias regras, assim como cria diálogos com seus bonecos. Nessa ação, está criando um sentido, uma cultura lúdica.

Numa perspectiva educacional, Borba (2007) se questiona acerca do abandono de atividades lúdicas, já que essa prática costuma ser sistemática no segmento da educação infantil, porém, à medida que o sujeito aprendiz avança em seu processo de escolarização, essa dimensão vai decrescendo. Para a autora, “a brincadeira é uma palavra que é associada à infância e às crianças, contudo, ela é considerada irrelevante, ou de pouco valor, de um ponto de vista educacional” (BORBA, 2007, p.34). Se num passado não tão distante a brincadeira era vista de forma negativa, já que era desprovida de função didática, em documentos recentes, tais como a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013), a história é outra: as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas (BRASIL, 2013). Assim, a ludicidade exerce fator importante, considerando que os sujeitos apreendem conteúdos a partir de uma dinâmica mais atrativa, envolvente, criativa. Com isso, cremos, esse processo alavanca os vários níveis de conhecimento que se pretende didatizar. É importante frisar, aqui, que consideramos a ludicidade como uma ponte para o avanço da aprendizagem, tanto da leitura como da escrita. Uma atividade divertida e prazerosa pode, sim, ser fator para uma aprendizagem significativa.

É sabido que muitos autores vêm defendendo a ludicidade como aliada nos processos de aprendizagem. Para Bernadelli (2015), o lúdico traz uma série de benefícios no desenvolvimento humano, entre eles, as dimensões física, cognitiva e social. Leal, Albuquerque e Leite (2005) elencam alguns autores que demonstram certa preocupação com a ausência de ludicidade e criatividade no ensino, a exemplo de Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Froebel. Kishimoto (2016) nos revela que “o uso de brinquedos e jogos destinados a criar situações de brincadeira nem sempre foram aceitos”, isto porque a criança é considerada como tabula rasa e, nesse caso, o professor é quem detém todo o conhecimento. Nesse desenho, cabe a esse profissional **repassar** para o aluno os seus conhecimentos. Nesse sentido, o jogo era desprovido de intencionalidade didática e, com isso, segundo a compreensão vigente, não tinha significado no interior da escola. Predominava, portanto, “o simples prazer de jogar” (KISHIMOTO, 2016, p. 14). Aqui, como vimos, se desconsidera qualquer conhecimento que a atividade lúdica pode proporcionar.

Na atualidade, para Kishimoto (2016), o termo **jogo educativo** surge com duas vertentes elencadas pela autora como funções, sendo elas: funções lúdica e educativa. Uma tem o propósito de divertir, causar prazer ou desprazer. Isso é decidido pelo sujeito. A outra, uma função mais centrada nos objetos de conhecimento presentes nos diferentes componentes curriculares. Porém, estas entram em desarmonia quando uma se sobressai sobre a outra. Vejamos, sobre esse assunto, o que aponta Kishimoto (2016)

Se um professor escolhe um jogo de memória com estampas de frutas destinado a auxiliar na discriminação delas, mas as crianças utilizam as cartas do jogo para fazer pequenas construções, a função lúdica predomina e absorve o aspecto educativo definido pelo professor: discriminar frutas. Da mesma forma, certos jogos perdem rápido sua dimensão lúdica, quando empregados inadequadamente. O uso de quebra-cabeças e jogos de encaixe como modalidades de avaliação constrange e elimina a ação lúdica. Se perde sua função de propiciar prazer em proveito da aprendizagem, o brinquedo torna-se instrumento de trabalho, ferramenta do educador (KISHIMOTO, 2016, p.19).

A partir desse cenário, sublinhamos que o papel de abordar a ludicidade fica a cargo do professor, e este pode, por sua vez, recorrer a métodos, ainda que lúdicos, que não irão exercer fator positivo em seus educandos. A criança facilmente se insere em ambientes lúdicos, mas se o professor focar apenas no ensinar o conteúdo e esquecer que a prática lúdica vai muito além, faz com que seu educando não crie vínculo com tal atividade. Mesmo num jogo didático, que possui, expressamente, o objetivo de didatizar algum objeto de conhecimento (a exemplo da escrita), se os sujeitos aprendentes não verem significado, pode comprometer, substancialmente, o objetivo traçado pelo docente. Daí a importância de, nos encaminhamentos didáticos, pensar em conjugar o conteúdo a ser ensinado com os interesses dos estudantes.

A despeito desse assunto, Leal, Albuquerque e Leite (2005) nos dizem que

a participação das crianças, nessas atividades, é, geralmente, espontânea, o que caracteriza a situação cotidiana de engajamento nos jogos. No entanto, na escola nem sempre ela se dá de forma livre. Há, em muitos momentos, objetivos escolares que orientam a oferta de situações de jogos para as crianças, o que diminui a possibilidade de adesão totalmente voluntária à atividade (p.115).

É interessante que os professores se envolvam em meios às atividades que propiciam aos seus educandos. Um profissional que entende como a criança age nessas atividades tem muito mais chance de alcançar os resultados que busca quando resolve exercer a ludicidade em sala de aula. É, de fato, importante que professores e alunos caminhem juntos, considerando que o professor é o agente que proporciona tais atividades, conduz o processo. A criança, por sua vez, traz consigo experiências de suas vivências para que estas possam ser somadas às práticas pedagógicas. “Para que uma atividade seja um jogo, é necessário, então, que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que tem essa atividade” (BROUGÈRE, 2008, p.22). Nesse sentido, Kishimoto (2011) alerta que definir o que é jogo não é uma tarefa fácil, tendo em vista que este possui especificidades em diferentes culturas. “Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha, é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é do que uma forma de preparo para a arte da caça” (p.17). Assim, o que define jogo é “o significado que ele apresenta nas diferentes culturas com seus valores e crenças. E, ainda, jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou os distanciam, é aí que este campo se torna mais complexo” (p.18).

Para Bernadelli (2015), o lúdico se apropria de materiais percebidos como um recurso que facilita e é motivador da aprendizagem escolar. Então que materiais os professores vêm utilizando em suas salas de aula? Morais (2012) defende que alfabetizandos possam vivenciar situações lúdicas por meio da exploração de jogos que façam a criança brincar com palavras, assim, elas podem compreender, com mais facilidade, as relações entre oralidade e escrita de palavras. Esse autor nos indica quais jogos vêm sendo utilizados na contemporaneidade na sala de aula, entre eles, cita aqueles que permitem uma reflexão grafofônica, tais como: a batalha de palavras, rimas, bingo dos sons iniciais, dado sonoro e o jogo palavra dentro de palavra. Esses jogos surgem como “aliados no processo de alfabetização, visto que, ao unir letra e som, faz com que os alfabetizandos se apropriem do sistema de escrita alfabética, ao fazer a relação entre a escrita e a pauta sonora” (MORAIS, 2012, p.100).

No nosso caso, interessamo-nos em apreender, o papel que a ludicidade exerce na prática de formação do estudante leitor. Estariam os professores, assim como, por vezes, fazem com a alfabetização, lançando mão de estratégias didáticas lúdicas para a atividade de leitura em sala de aula?

Embora os jogos aqui sejam colocados como estratégias que alavancam as habilidades linguísticas, é preciso se ater ao fato de que nem sempre eles cumprem o seu papel predeterminado. Nesse caso, Bernadelli (2015) nos indica que quando esses materiais são utilizados apenas para fins didáticos, eles perdem o sentido de ludicidade. É importante, conforme realçamos anteriormente, pensar no material, na forma de conduzir o processo, de modo a não torná-lo enfadonho e, com isso, perder o sentido didático ancorado numa aprendizagem prazerosa. Nesse sentido, Luckesi (2014) afirma que atividades lúdicas podem se tornar não lúdicas. Vejamos o que assinala sobre o assunto:

Se uma criança, por alguma razão, não gosta de pular corda, essa atividade, além de incomodar, será chata para ela, é, pois, sem nenhuma ludicidade. A alma da criança não estará presente no que estará fazendo, à medida que não tem nada de lúdico praticar uma atividade que é denominada de lúdica, mas que é para essa criança, incômoda e chata (p.14).

Acreditamos que é possível, tal como defende Morais (2012), articular, por meio de jogos didáticos de alfabetização, o ensino de algum objeto de conhecimento ao prazer em aprender. Apostamos, tal como o autor, de que é uma possibilidade que ultrapassa o segmento da educação infantil.

As atividades lúdicas propiciam diversas situações em que os sujeitos aprendem e socializam. O brincar por muito tempo não foi visto como recurso contribuinte na aquisição de conhecimentos e o abandono da ludicidade acontece, por vezes, na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Não vamos aqui entrar nesse mérito, mas é importante colocar que esse abandono da ludicidade, nesse período, pode acarretar, de forma negativa, na formação de alfabetizandos. Nesse sentido, os jogos didáticos, bem como outros recursos lúdicos, podem interferir, diretamente, nos perfis de aprendizagem. Kishimoto (2011) chama a atenção, entretanto, para o fato de não substituímos o ensino pelo material, pelo jogo. Esse último assume papel de ferramenta didática, não substitui, portanto, o profissional professor. A mediação, nesse processo, é preponderante. Para Brandão, Albuquerque, Ferreira e Leal (2009), nos momentos de jogos as crianças podem apreender a lógica do funcionamento da escrita alfabética e compartilhar com seus colegas. Porém, é preciso entender que “é preciso estar atento que nem tudo se

aprende e se consolida durante a brincadeira, é preciso criar situações em que os alunos possam sistematizar aprendizagens” (p14).

De acordo com Kishimoto (2011), a despeito de entender o jogo como ferramenta didática, este

potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos (p.42).

É notável que só utilização de jogos, brincadeiras, não é capaz de suprir a mediação do professor no processo de aprendizagem. Cabe reiterar que entendemos aqui as atividades lúdicas como um recurso que propicia o desenvolvimento de sujeitos aprendentes em seus campos de conhecimento. Nesse percurso, um sujeito protagonista do processo é, também, o professor, aquele que medeia os processos de ensino e de aprendizagem, independente da natureza da atividade, bem como do recurso utilizado. O professor é quem organiza, elabora e dinamiza as atividades em sala de aula. O documento do PNAIC (BRASIL, 2013) situa o professor com um importante papel, mediando e criando jogos, alinhando o conteúdo para a sistematização dos conhecimentos. Nessa proposta, é possível apreender que

o professor, portanto, desempenha um papel central no planejamento das situações com utilização de jogos para ajudar na alfabetização e no acompanhamento dos estudantes durante as atividades. Cabe a ele trazer um jogo para a sala de aula, saber explorá-lo no momento oportuno, considerando os aspectos que podem ser contemplados para que as crianças desenvolvam seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma desconstruída (BRASIL, 2013, p.23).

Cabe, então, ao professor propiciar atividades diversificadas que alavancam o ensino. Lançar mão de atividades lúdicas pode ser fundamental para um ensino mais prazeroso e divertido, visto que estas podem atingir os diferentes níveis de ensino.

Kishimoto (2011), em seus estudos, definiu o termo jogo educativo. Esse surgiu na época do Renascimento e foi entendido como um recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa. Para a autora, “o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil” (p.40). Segue enfatizando que, se

a criança aprende de forma espontânea, por meio da interação com os meios sociais, o jogo tem fator fundamental para o seu desenvolvimento. Kishimoto (2011) completa que, para que isto aconteça, é necessário manter “as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, assim o educador estará potencializando as situações de aprendizagem” (p41).

Em concordância a autora, jogos e brincadeiras são fundamentais para o ensino e aprendizagem, desde que haja uma sistematização para o uso deles, e que o sujeito aprendente esteja envolvido, criando, assim, relações que o farão aprender brincando. “O lúdico expresso em materiais é assim percebido como um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar”, segundo Bernadelli (2015, p. 24).

Reiteramos aqui que consideramos o lúdico recurso importante na formação do educando. Nesse cenário, apostamos que é possível e válido investir, na sala de aula, em encaminhamentos didáticos para o ensino da leitura que envolvam esse componente. É com esse intuito que nos propomos a desenvolver esse estudo. A seguir, a metodologia adotada na pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA**

Em nossa pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa para que pudéssemos alcançar nossos objetivos acerca da prática escolar de duas professoras do bloco inicial de alfabetização, o BIA. A pesquisa qualitativa “é a que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE, ANDRÉ, 2018, p.20).

Para a produção dos dados, utilizamos como técnica a entrevista semiestruturada que parte de um roteiro, mas é flexível e está sujeito a mudanças, permitindo uma maior liberdade ao autor da pesquisa. Na entrevista, é possível criar um ambiente mais relaxado onde haja uma troca e, assim, faz com que se consiga as informações desejadas. Além disso, “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE, ANDRÉ, 2018, p.40). No tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo temática que, para Bardin (2011, p.44), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

É importante frisar que as entrevistas foram realizadas no formato online, através da plataforma google meet, em razão das práticas de distanciamento social adotadas desde o início da pandemia causada pelo novo coronavírus.

Os dados foram transcritos para a realização da análise de conteúdo temática, a fim de relacionar com o referencial teórico. Optamos por entrevistar duas professoras do BIA, especificamente dos 1º e 2º anos, fase em que o processo de leitura, de modo mais sistemático, parece ser introduzido na escola.

### **2.1 Perfis profissional e acadêmico das professoras pesquisadas**

Em relação às professoras que contribuíram com nosso estudo, destacamos que esse contato se deu pela disponibilidade das mesmas. Não houve uma escolha ancorada em critérios previamente definidos. Antecipamos que, para assegurar a não identidade dessas profissionais, denominamos de A e M, respectivamente.

A professora A, com 42 anos, possuía graduação em Pedagogia, com especialização em Administração escolar, concluindo-o em 2005 pela UNICESP, Centro Universitário Icesp. Obteve pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia e

Gestão escolar. Atuava há 12 anos no magistério, sendo quatro deles no BIA. Na ocasião da pesquisa, atuava no 2º ano do bloco inicial de alfabetização e não exercia nenhuma atividade profissional fora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Professora M, com 41 anos, possuía graduação em Pedagogia concluído em 2004 pela Universidade de Brasília. Obteve pós graduação em Psicopedagogia e também atuava há quatro anos no BIA. No momento da pesquisa, tinha assumido uma turma de 1º ano do bloco inicial de alfabetização. Possuía 23 anos de experiência no magistério e não exercia nenhuma atividade profissional fora da SEEDF.

A seguir, nossas análises.

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o objetivo de entendermos o papel que a ludicidade exerce na apropriação da leitura frente ao educando, conversamos com as profissionais de educação alguns temas que fazem ligação ao ensino da língua portuguesa, a fim de apreendermos as contribuições de atividades lúdicas nos processos de ensino e de aprendizagem. As duas entrevistadas nos deram uma visão do trabalho com alfabetização tanto no ensino presencial como no remoto, que vinha ocorrendo pelo segundo ano consecutivo em razão da pandemia causada pelo novo coronavírus (2020 e 2021). Para iniciar, verificamos o conceito de alfabetização e letramento por parte das entrevistadas.

### 3.1 Concepções de alfabetização e letramento

Conforme pudemos verificar nos dados oriundos da entrevista, no que se refere aos conceitos de alfabetização e letramento, a professora M, que atuava no 1º ano, afirmou:

alfabetização para mim, alfabetização e letramento são duas coisas que não andam separadas, mas a alfabetização e letramento caminham totalmente juntos. Uma coisa depende da outra. Eles estão interligados, porque a criança, o sujeito, na verdade, não só a criança, mas o sujeito ser alfabetizado é ele ter compreensão do nosso sistema de escrita alfabético, como é o nosso sistema de escrita alfabético e é ele conseguir colocar de forma prática esse sistema em ação, vamos dizer assim, é ter entendimento de como a nossa língua funciona e trazer para o mundo real mesmo. É ele ter funcionalidade. Essa língua ter funcionalidade para ele. Então assim, diversos gêneros e tudo que ele vai ter acesso, ele conseguir compreender (**Professora 1º ano**).

Podemos perceber aqui a importância que uma alfabetização aliada ao letramento tem para as aprendizagens. Ao afirmar que a alfabetização é voltada para a apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento, o trabalho/apropriação da linguagem dos diversos gêneros textuais e que os dois campos são articulados, apreendemos aproximação com o que defendem Moraes (2012) e Soares (2017).

A professora do 2º ano nos chamou atenção ao mencionar que existe a alfabetização em todas as disciplinas. Vejamos o que declarou:

a alfabetização do sistema, que existe a alfabetização em todas as disciplinas. A alfabetização que eu falo aqui do sistema de escrita, que a gente trabalha na segunda, quarta e sexta, seria a apropriação do sistema de escrita, também da leitura, da interpretação. É buscar essa autonomia, esse aprendizado do aluno, que ele reconheça o código, que é o nosso alfabeto. Que ele perceba a utilização desse código e que ele faça uso disso na vida dele. Então esse seria o trabalho de alfabetização (**Professora 2º ano**).

Interessante essa articulação mencionada pela docente em relação a outras áreas do conhecimento, de modo que o aprendizado da escrita alfabética reflete não só no componente língua portuguesa, mas nas demais áreas do conhecimento. Outro ponto que merece destaque é a explicitação de **sistema** e **código** no mesmo patamar epistemológico e didático. De acordo com Morais (2012), o sistema se caracteriza pela aprendizagem de suas propriedades, a fim de operar, autonomamente, com esse objeto. Já o código, pressupõe o aprendizado daquele, visto que o sujeito fará a substituição dos símbolos do sistema pelos do código.

É importante notar a importância que a alfabetização tem, também, para as outras disciplinas do currículo. Articular o ensino do sistema alfabético, não apenas à língua portuguesa, pode alavancar o processo de aprendizagem, uma vez que se amplia as possibilidades de reflexão tanto do sistema alfabético, quanto das características dos diversos gêneros textuais, ou seja, do letramento. Retomando a compreensão da escrita como um código, Morais (2012) aponta que: “todos os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral” (p.27), o que, conforme frisamos anteriormente, empobrece e descaracteriza todo o processo que marca a apropriação desse objeto de conhecimento.

A professora atuante no 2º ano, ao explicar o processo do letramento, nos adiantou e revelou que os livros didáticos já estavam vindo com essa vertente do alfabetizar letrando:

então assim, se nós vamos utilizar textos, são textos recorrentes de uso, do meio dele, de assunto, do cotidiano dele, do ambiente dele. Então está muito ligado à questão do letramento com a alfabetização, e os nossos livros didáticos de hoje eles vêm muito com essa perspectiva do letramento. Os textos que a gente tem, as propostas de atividades que a gente tem, no próprio livro ela já enfatiza bastante essa questão do letramento. Então tem sido muito mais fácil utilizar os livros didáticos, porque a gente vê essa proposta nas atividades dos próprios livros. Então a gente só explora um pouco mais e amplia, mas

já é fácil identificar isso nos livros didáticos também (**Professora 2º ano**).

Podemos apreender que o livro didático se faz recurso importante no processo de alfabetização presencial e remoto, considerando, inclusive, as mudanças que vêm passando desde a implantação do Programa Nacional do Livro Didático. Anterior a esse processo, predominava o uso de cartilhas, principal suporte que priorizava (e ainda prioriza) os antigos métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos). Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) destacam que é evidente a mudança, do ponto de vista teórico e metodológico, para adoção de uma perspectiva de letramento ao ensino da língua portuguesa, porém o trabalho com os antigos métodos parece assumir lugar nas práticas, sobretudo com a proposição oficial na atualidade. Não é objetivo central desse estudo, mas, na contemporaneidade, as proposições oficiais nacionais vão ao encontro do método fônico, amplamente criticado por estudiosos pesquisadores da área da alfabetização.

As professoras pesquisadas, ao revelarem suas concepções sobre alfabetização e letramento, nos mostraram que seus conceitos sobre estes muito se assemelham aos autores que temos visto no decorrer dessa pesquisa.

A seguir, nos deteremos, especificamente, aos encaminhamentos adotados para o ensino da leitura.

### **3.2 A condução do trabalho da leitura na sala de aula**

No que compete às práticas de leitura na sala de aula, a professora do primeiro ano também numa ótica para o modelo de ensino remoto, afirmou:

ela é bem frequente, porque dentre as habilidades de leitura e escrita que o nosso currículo do Distrito Federal contempla e assim é um direito que a criança tem a partir do que é proposto no currículo. Uma das práticas de leitura que traz muito isso, essa questão do se alfabetizar e do ser letrado. São essas questões de ouvir a leitura feita pelo professor, de acompanhar um texto, de conhecer diversos gêneros, então, por exemplo, o próprio livro didático, essas primeiras quinzenas a gente trabalhou agora. A gente trabalhou com gêneros, por exemplo: convite. Estamos trabalhando com o gênero parlenda e aí assim as crianças vivenciam, a gente, o adulto presente com elas, fazendo as leituras, ela presencia a gente mostrando texto, por exemplo: no caso das parlendas, eu posso, por exemplo, cantar uma

parlenda, falar ali ritmadamente a parlenda e eu posso ler o texto da parlenda. Então essas diversas formas vão ampliando esse repertório de entendimento da criança do que é um texto lido, do que é um texto falado, e aí é muito assim, eu não consigo visualizar o trabalho no 1º ano, aliás da alfabetização de modo geral sem uma gama muito grande dessa parte da leitura, dos textos, sejam variados textos **(Professora 1º ano)**.

A docente parece, nessa fala, acentuar a importância da leitura na sala de aula, de modo a situá-la num lugar de destaque em sua prática. Conforme sublinhamos anteriormente, com o Programa Nacional do Livro Didático, a qualidade e variação dos gêneros textuais propostos foram evidenciadas. Esse cenário vem permitindo uma entrada, sistemática, de exploração dos gêneros textuais, portanto, do letramento nas salas de aula brasileiras.

Essa realidade posta anteriormente, vai ao encontro do que defendem Mendonça e Leal (2007) ao destacarem que a escola vem se tornando um ambiente de comunicação, onde o professor favorece o contato dos estudantes com variados textos, porém “os gêneros não são descritos, nem prescritos, nem tematizados e são naturalmente utilizados como instrumentos de comunicação, e não como objetos de reflexão” (p.61). Esse é um aspecto que merece ser destacado nessa pesquisa, ou seja, a entrada do texto na sala de aula não é, necessariamente, sinônimo de um trabalho variado e reflexivo com o estudante. Chamamos a atenção para, em turmas de 1º ano, o estudante, além de ouvir as leituras realizadas pela professora, assumir, também, essa condição de leitor.

A profissional que atuava no 1º ano, conforme relato, utilizava uma gama de variados gêneros textuais, tais como: a parlenda, o convite. Em outro momento, ela citou, também, o uso da literatura infantil: “*e com a literatura infantil, por exemplo, a gente explora muitas coisas, muitos conteúdos, muitos objetivos de aprendizagem, a gente consegue explorar a partir da literatura infantil também*”.

Foi frisado, ainda no início, o fato de que é um direito da criança ter acesso à condução das práticas tanto de leitura como de escrita, bem como a concepção de alfabetizar letrando. Esse encaminhamento foi apreendido nos relatos das professoras entrevistadas. No caso do 1º ano, conforme ressaltamos, predominaram os momentos de leitura realizada pela docente. Percebemos, ainda, que essa prática não ficou a cargo apenas da professora, quando repetidamente ela mencionou a palavra *a gente*,

deixando claro que a mesma tentava fazer com que o educando estivesse presente nesse processo.

A professora relatou, ainda, que, embora o encargo da leitura, do ato de ler, ficasse mais sob sua responsabilidade ou da família, por eles ainda estarem numa fase inicial, eles também praticavam a leitura a partir de jogos que ela conduzia em sala de aula. Vejamos o que declarou:

a gente estava trabalhando muito com o tema brinquedos, brincadeiras e aí, numa palavra que ele tem que identificar numa listazinha de 3, 4 palavras, ele tem que identificar o nome de uma determinada brincadeira, é uma leitura que ele está fazendo embora sem saber ler, vamos dizer assim, mas já trabalha habilidades, propriedades do sistema de escrita alfabética e que vão ser consolidadas nele para esse processo de alfabetização acontecer. Então assim, a leitura eu digo que ela é feita nessa forma convencional que a gente diz, mais pelo adulto nesse momento que eles estão, mas eles já vão lendo pequenas unidades, desde a leitura da sílaba, até a leitura da palavra inteira, até a leitura da frase, depois do pequeno texto (**Professora 1º ano**).

É possível apreender, dessa fala, uma prática progressiva do sistema de escrita alfabética, porém ela fica muito a cargo da professora. É importante saber que a criança também pode participar desse processo de forma mais ativa, como uma produção coletiva de um texto, mesmo que o professor seja quem vai escrever, mas, nesse momento, a criança estará avançando na prática de leitura, aproximando-se do que afirma Morais (2012). Percebemos que o recurso da ludicidade já se faz presente em suas narrativas, mostrando que ela pode ser uma ferramenta importante no processo de aquisição da leitura.

A seguir, vejamos a declaração da professora do segundo ano a despeito desse tema:

como eu tinha falado, a gente tem muito essa questão da leitura dos comandos, dos textos que aparecem nos livros. A gente faz de forma compartilhada. Além disso, nós temos na sala um espaço de leitura deleite, que seria um tópico onde você tem livros que a criança fica à vontade pra estar lendo. Temos, também, a nossa escola conseguiu digitalizar os livros. Então nós temos uma biblioteca virtual. Os alunos têm acesso pra poder fazer essa leitura e o próprio livro ele já traz muitos textos: textos científicos, informativos e a gente tá sempre fazendo essas leituras. Nas outras disciplinas também, de ciências, de geografia, sempre tem muitos textos que a gente tá sempre lendo, na medida do possível de forma compartilhada para eles estarem

adquirindo essa questão da fluência, da entonação na leitura (**Professora 2º ano**).

A professora destacou que, além do livro didático, fazia uso frequente de textos de variados gêneros. Os estudantes dispunham de uma gama de livros disponíveis para a leitura. A professora não explicou exatamente como essa prática ocorria, se seria no tempo de aula ou nas atividades feitas em domicílio. Ela também demonstrou fazer bastante uso do livro didático. Diferente da professora do primeiro ano, percebemos uma autonomia maior por parte do estudante, o que pode, além de outros aspectos, estar relacionado ao fato de estarem do segundo ano.

Não apreendemos, da fala da professora do segundo ano, nessa questão, o uso de jogos ou brincadeiras que pudessem tornar o momento mais prazeroso. Verificamos mais uma sistematização para que acontecesse a aprendizagem, ao contrário do que pudemos apreender da fala da professora do primeiro ano. Isto não quer dizer que não recorresse aos aspectos lúdicos, mas que, na questão exposta, não evidenciou esse trabalho.

Em relação aos desafios encontrados pelas professoras para o ensino da leitura, elas relataram algo parecido: a professora do primeiro ano nos disse que o maior desafio no aprendizado da leitura no ensino remoto era que nem todos os alunos participavam ou não tinham como participar, seja por carência e, até mesmo, o tempo dos pais para o momento do ensino. Ela continuou nos dizendo que:

é essa questão, por exemplo, eu estou aqui falando com você e, por enquanto, está tudo normal, meu áudio não travou, você está me ouvindo em tempo real, então ok, mas digamos que eu estivesse com meus 13 alunos aqui, eu não teria essa mesma percepção de todos, aí, de repente, meu áudio trava pra um: “ai tia, não deu certo isso, volta e tal” então uma coisa que dificulta é essa questão dessa forma, não vou dizer que impossibilita, não impossibilita, mas ela dificulta e, para aqueles que, por exemplo, tem a dificuldade do acesso ou às vezes não é nem de acesso, mas é quem acompanha, quem está com essa criança, a questão da disponibilidade dos horários, do trabalho, às vezes impossibilita a participação da criança e aí é o que acho mais desafiador, é o mais difícil, porque a gente fica aflito de não conseguir alcançar a todos e de trazer isso. Eu acho que os recursos que a gente têm utilizado tem funcionado no sentido de contemplar as aprendizagens, não vou dizer que é 100%, porque nem na sala de aula todo mundo aprende 100% no mesmo momento, mas nessa forma remota, o que eu acho que dificulta é isso, não diria que é só em relação da aprendizagem da leitura não, eu diria em relação aos processos matemáticos, a questão da escrita também, toda essa

questão da aprendizagem. Ela tá ligada com essa, a forma remota ela traz isso, ela dificulta um pouco isso (**Professora 1º ano**).

A professora do segundo ano afirmou não ver muita diferença do ensino presencial para o remoto:

eu não vejo muita diferença não, assim, porque é possível se criar momentos do mesmo jeito. Bom, uma dificuldade seria aquele aluno que apresenta uma timidez muito maior. Ele tem dificuldade, por exemplo, de abrir a câmera. Esse ano, por exemplo, não aconteceu, mas o ano passado eu tinha um aluno que, pelo espaço que ele estava, muito carente, então ele não gostava de abrir a câmera. A mãe dele já tinha me falado isso. Então isso acaba dificultando, porque ele não gostava nem de abrir a câmera nem de usar o microfone. Então se o aluno tem essa dificuldade, no remoto eu não vou ter outra forma de poder avaliar a leitura dele, observar como está a leitura dele, mas eu posso estar trabalhando, só que a leitura se trabalha lendo, não tem como ser de outra forma. É necessário que tenha esse momento de leitura (**professora 2º ano**).

As duas professoras declararam que o mais difícil era não ter um contato mais próximo com os alunos, já que este possibilita enxergarem melhor um estudante que esteja com mais dificuldade. No que diz respeito à timidez, acreditamos que atividades voltadas para o lúdico poderiam ajudar nesse sentido, visto que o processo se torna mais prazeroso e pode chamar a atenção de uma forma diferente. Ele pode, sim, aprender brincando, na troca com seus pares. Reconhecemos, entretanto, que o ensino remoto vem impondo novos desafios aos processos de ensino e de aprendizagem. Ao nos reportarmos à alfabetização, por exemplo, estes são ainda mais visíveis, momento em que há uma necessidade de acompanhamento mais próximo.

Em relação ao papel que o educando assume, a professora do primeiro ano enfatizou:

eu acho assim, quando a forma remota tira a possibilidade de ele estar ali com seus pares, com crianças da mesma idade, eu acho que para a criança isso foi muito difícil, foi uma questão que a pandemia trouxe. A criança não aprende só ali enquanto eu estou falando, no recreio ela aprende, no parquinho ela aprende, e aprende na sala de aula e nos momentos bem intencionais das atividades dos momentos de grupo. Então eu acho que essa troca foi a perda maior para as crianças, para a aprendizagem de modo geral. Eu não vou dizer que ela fica 100%

passiva na atividade remota. Quando ela realiza uma atividade ali que foi bem intencional, que foi proposta e que ela iniciou de repente na aula online e aí ela finaliza ali no momento dela ou, então, que ela motivada pela atividade da plataforma mesmo pelo momento online, a desenvolver algo que às vezes o presencial ela faria também, mas o que a gente está tentando fazer é assim: aproveitar o que desse momento o melhor que a gente pode fazer e, assim, de coisas até que às vezes no presencial a gente teria uma dificuldade, então, por exemplo, fazer coisas com materiais de casa, de sondar ali com a família, às vezes quando a gente está no presencial essas coisas são mais desafiadoras, então a gente está tentando usar isso. Nesse momento agora que a criança está em casa, que a família está ali próxima e realiza com ela. Mas a perda do espaço da escola, da presença, da troca com seus pares foi a perda maior eu acho (**Professora 1º ano**).

A professora não explicou muito bem o papel do aprendiz na leitura, mas afirmou que ele não fica apenas passivo, já que faz ali as atividades no seu tempo, porém, houve uma redução da ação do estudante nas práticas de leitura individual e coletiva, proporcionada pelo distanciamento dos pares, limitando o protagonismo do estudante nesses espaços de aprendizagem. É interessante essa fala da professora em que diz que o aluno não aprende só na sala de aula, mas aprende no recreio, no parquinho, bem como nas interações sociais que o aluno vai se destacar.

A professora do segundo destacou que a família tem sido peça fundamental para que o aprendiz assuma um papel ativo nas aprendizagens. Vejamos o que destacou:

ele continua sendo ativo, participante, talvez não tanto como eles desejariam, porque eles gostam de participar bastante e acaba que também os nossos planejamentos são feitos em grupo com os professores, mas a gente tenta. Estar trazendo coisas que sejam pertinentes, que sejam atraentes e na aula eu tento criar, deixar momentos onde eles se posicionem, onde eles falam, onde nós temos as avaliações, se eles estão gostando, se não, quais têm sido as dificuldades, o que tem sido bom, o que tem sido ruim, sempre ao final do bimestre, junto com as avaliações a gente tem essas auto avaliações, onde eu estou sempre perguntando. Também tem a família. A gente tenta ouvir muito a família, que tem sido assim nesse momento, fundamental. Então a gente tenta dar voz, tratar e fazer com que esse aluno seja o mais ativo dentro desse processo de aprendizado dele mesmo (**Professora 2º ano**).

Podemos apreender da fala da professora que, embora o espaço da sala de aula tenha sido mudado, o estudante ainda assume, sim, um papel ativo. Ela criou

uma relação de troca com seus alunos, onde procura ouvir a opinião deles. Acreditamos ser importante essa relação de troca e mostra o quanto o aluno também precisa desse espaço, momento para que o aprendizado dele mesmo possa alavancar.

Ficou claro que as professoras lançavam mão de diferentes gêneros textuais e utilizavam, com bastante frequência, o livro didático. Os alunos tinham o espaço de leitura e a escola oferecia uma biblioteca virtual para que essa prática estivesse presente. Foi possível apreender que no primeiro ano a condução da leitura ficou mais no papel do professor, diferente do segundo em que a professora declarou variar mais os encaminhamentos, de modo a evidenciar o papel ativo do aprendiz.

A seguir, vejamos os materiais didáticos que vinham contribuindo para as práticas de leitura nas salas das professoras que contribuíram com a pesquisa.

### **3.3 materiais utilizados para a prática pedagógica no campo da leitura**

No que se refere aos materiais didáticos utilizados para a prática de leitura, em sala de aula, a professora do primeiro ano pontuou que:

nesse momento remoto, a gente tem usado muitas coisas. Vou elencar algumas. Desde a escuta de uma história ou a leitura de um texto feita pelo professor. É um dos recursos que a gente utiliza. A gente utiliza jogos e ferramentas de todos aplicativos google. Então, por exemplo, essa semana eu trabalhei com grupo diversificado na segunda em que para um grupo eu usei desenhos google, para poder fazer a caixa das boquinhinhas, que é para trabalhar com as sílabas orais que no presencial eu faço com caixas reais, quatro caixas com uma boquinha cada, e a gente vai trabalhar sílabas orais. Nessa forma remota, eu usei a ferramenta desenhos google, criei essas caixinhas e as crianças vão ali, cada uma na sua vez, falando aonde eu devo colocar aquele objeto de acordo com a quantidade de vezes que eu abro a boca para poder falar o nome, é um outro recurso. A ferramenta apresentações google a gente criou a preguicinha nela para poder trabalhar os fonemas e os grafemas. Então a partir do momento que o envelope vai abrindo, a criança vai percebendo. Ela trabalha ali a consciência fonológica, ela vai percebendo o som da letra, ela identifica qual é a letra. Então no 1º ano essas atividades têm sido fundamentais para eles desenvolverem as habilidades de leitura e escrita (**Professora 1º ano**).

A partir do relato da professora, entendemos que, embora toda a questão da pandemia seja uma realidade do momento, suas práticas não foram totalmente afetadas, já que ela se reinventou no uso da tecnologia, porém como foi relatado em

uma outra fala da docente, esse ensino online não é o ideal, visto que, embora ela tenha conseguido, ainda, oportunizar momentos ricos de aprendizagem, esses recursos não alcançam a riqueza de interação presencial. Chegou a enfatizar que utilizava muitos materiais didáticos com a ajuda de ferramentas tecnológicas que não pareciam perder o sentido que aquele material em forma concreta poderia proporcionar, evidentemente com suas distintas implicações. Entendemos que foram alternativas didáticas que a professora buscou, a fim de assegurar uma aprendizagem significativa. Ela procurou chamar a atenção dos estudantes para a consciência fonológica, por meio de jogos didáticos. Pela narrativa da mestra, essa parecia ser uma prática constante na sua sala de aula. Sobre esse assunto, Silva e Morais (2011) assinalam que os jogos têm papel fundamental e exercem uma finalidade didática importante nos processos de leitura e de escrita.

Os jogos que a professora citou: a caixa das boquinhas e a preguicinha, pareciam exercer finalidade importante no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. No momento em que os estudantes ouviam o som que a professora fazia no jogo das boquinhas, eles eram chamados a refletirem acerca dos sons e a relação que esses mantêm com a escrita. Morais (2012) defende que alfabetizando possam vivenciar situações lúdicas através de jogos que façam a criança brincar com palavras compreendendo, assim, as relações entre a oralidade e a escrita de palavras. Fazer uso do lúdico propicia um aprendizado prazeroso, articula conhecimento com a brincadeira, o jogo didático e, com isso, gera uma aprendizagem significativa.

A professora não elencou mais jogos, mas nos disse que ela, era quem produzia os mesmos por meio das ferramentas que já havia elencado, como os desenhos no google, ferramenta utilizada pra criar desenhos com formas e diagramas. A apresentação google proporciona a criação de slides que auxiliam no ensino e o wordwall que é uma parede de palavras, é uma ferramenta de alfabetização composta por uma coleção organizada de palavras que são exibidas em grandes letras visíveis em uma parede.

No que se refere aos materiais utilizados para aprendizagem no campo da leitura, a professora do segundo ano relatou que fazia mais uso do livro didático:

são os livros para a questão da leitura, os livros, as literaturas que a gente tem na biblioteca virtual, no nosso espaço deleite, leitura deleite e jogos, tem alguns jogos que traz (sic) a questão da leitura, como foi o caso do trava-língua, da parlenda (**Professora 2º ano**).

A professora, nessa questão, não elencou os jogos que utilizava, mas enfatizou que fazia, de modo sistemático, uso do livro didático, afirmando que esse material, em si, oferecia muitos textos e jogos também. Não conseguimos apreender, dessa fala, os jogos que o livro oferecia. Sobre esse assunto, Albuquerque e Morais (2005) dizem que embora no passado os livros trouxessem uma visão tradicional de educação, na atualidade eles são muito importantes e de boa qualidade e o fato de ser entregue um para cada aluno facilita o desenvolvimento das atividades, bem como o processo de aprendizagem.

A exploração do trava-língua, da parlenda, é importante, pois promove a consciência fonológica e os professores podem criar situações lúdicas utilizando esses gêneros como foi o caso da professora do 2º ano. Ela nos disse, em um outro momento, fazer um campeonato de trava-língua para trabalhar a leitura com os estudantes. Eles liam previamente, a fim de terem maior autonomia nessa prática a posteriori. O objetivo era ganhar uma pontuação. Segundo a docente, esse formato era muito importante. Para Albuquerque e Morais (2005), as parlendas, trava-línguas “são adequados para a promoção da consciência fonológica e por serem facilmente memorizados, ajudam o aluno a refletir sobre as relações entre partes escritas e faladas das palavras” (p.156). Por outro lado, colocamos em evidência as limitações didáticas de tornar esses momentos competitivos.

Em relação ao material didático que mais contribuiu para o ensino da leitura, a professora do primeiro ano respondeu

eu gostei muito da efetividade desse da preguicinha, porque na aula presencial ele já tinha um efeito muito legal da criança ir vendo. Desses todos que citei, todos têm seu objetivo bem específico, mas esses para todos os níveis praticamente ele traz essas questões de desenvolver a consciência fonológica e a criança ir percebendo o papel da letra naquela palavra. Ela vai percebendo a unidade sonora mesmo da letra, que a letra é. Para habilidade da leitura, eu consideraria esse um dos recursos que é ótimo para alcançar esse objetivo (**Professora 1º ano**).

A professora do segundo ano respondeu que, para o eixo da leitura, utilizava muitos textos:

a gente tem muitos textos e acho que textos contextualizados. Eu acho que é o que contribui bastante. Eu acho que a mediação que você faz em cima desse texto, a exploração que você faz em cima desse texto, trazendo uma leitura com esses objetivos, não fazendo o aluno pegar o texto somente e decodificar, mas pegar um texto onde ele consiga perceber as inferências, ter uma opinião sobre aquilo que ele leu, então eu vejo que os textos, no geral, que a gente utiliza e como eu disse os livros eles são muito bons, então em todas as disciplinas você tem textos muito interessantes e textos dos mais variados possíveis, você consegue ter todos os gêneros textuais que é algo que a gente trabalha muito ligado à leitura, os gêneros textuais. Então você traz dentro destes gêneros essa questão da leitura. Então você tem leituras diferentes, com temas diferentes, com abordagens diferentes e o que você vai trabalhar é isso: a importância do saber ler, o que que é saber ler, quando é de fato eu leio e você vai refletindo com ele toda essa questão do que que é uma leitura. Mas eu acho que os textos contextualizados seria melhor onde eu mais consigo trabalhar a questão da leitura (**Professora 2º ano**).

A professora enfatizou essa questão da leitura contextualizada, de levar para os estudantes textos que fizessem sentido para ele fora do ambiente escolar. Não é só o aluno ler. Ele precisa realmente ver um sentido naquela leitura. Vemos aqui, mais uma vez, a alfabetização muito ligada ao letramento. Chamou-nos a atenção a professora do 1º ano sinalizar para a letra como unidade sonora, levando-nos a inferir que poderia ocorrer um trabalho com o fonema. Lembramos que concordamos com Morais (2012) quando assinala que há um conjunto de habilidades fonológicas que contribuem no processo de alfabetização. Isso não quer dizer, entretanto, que se trata de um trabalho com o fonema, já que essa unidade é extremamente abstrata, pouco eficaz nesse processo inicial de apropriação da escrita.

Destacamos a perspectiva de alfabetizar letrando presente nos relatos das professoras entrevistadas, com maior ênfase aos jogos didáticos de alfabetização pela mestra do 1º ano e a recorrência de textos, no caso da professora do 2º ano. Prosseguindo com nossas análises, veremos, em breve, como as professoras organizavam o trabalho com a língua portuguesa.

### **3.4 Organização do trabalho com língua portuguesa ao longo da semana**

Até o estágio de nossa sistematização, já entendemos que a perspectiva de alfabetizar letrando, de variar os encaminhamentos para o ensino da leitura, com vistas a recorrer a instrumentos lúdicos, foram evidenciados pelas professoras que

contribuíram com nossa pesquisa. Passamos, nesse momento, a explicitar o que apontaram a respeito do trabalho com língua portuguesa, de modo geral.

A professora do segundo ano falou bastante sobre as dificuldades que os/as docentes tiveram para migrar do ensino presencial para o remoto. Disse que no primeiro ano, lá em 2020, os professores não tinham noção de como realizar o seu trabalho. *“nós, professores da rede pública, eu acredito que a maioria dos professores, nós não éramos formados para dar aula dessa forma remota. Então foi algo muito novo. O ano passado foi muito mais difícil, porque a gente iniciou. Esse ano eu considero que tenha sido mais fácil, porque tanto nós como os estudantes já têm uma habilidade, porque já foi utilizado ano passado”*.

Ela organizava seu trabalho da seguinte forma:

temos os encontros de 9h às 10h todos os dias diariamente. A disciplina de português, especificamente, eu a trabalho (eu trabalho três vezes na semana) na segunda, na quarta e na sexta. A gente trabalha especificamente língua portuguesa, especificamente, porque os outros dias também a gente trabalha, porque a gente tem a leitura em todo tempo. Eu trabalho utilizando o livro, além de atividades que a gente coloca às vezes na plataforma como formulários para trabalhar interpretação. Eu trabalho a leitura nos comandos, por exemplo: a gente está utilizando o livro de geografia e lá tem uma determinada leitura. Então peço para que o aluno leia para todos. Eu aproveito muito os momentos do meet para estar trabalhando a leitura. Então eles fazem a leitura dos comandos, eles fazem a leitura de textos que têm, quando são textos maiores, depois a gente vai compartilhando essa leitura. Então eu trabalho a leitura, a oralidade com a participação deles no meet. Sempre dou a fala pra eles. Na verdade, essa idade a gente tem que pedir pra parar de falar, que eles são pequenos. Eles adoram falar e a parte de ortografia a gente trabalha muito usando os livros. A gente tem muitos jogos voltados para a questão do alfabeto, sistematização mais da escrita e eu tenho na segunda, quarta e sexta um momento que eu chamo de alfabetização que eu estou achando muito importante e muito válido. Com esse diagnóstico inicial (psicogênese), eu percebi que tinha cinco alunos que ainda estavam no nível pré-silábico, que seria aqueles que ainda não fazem a relação letra som, com a sequência fonológica, não reconhecia o alfabeto por completo. Então esses alunos o que eu combinei, toda segunda, quarta e sexta, assim que termina a aula, que tem a duração de 1h, eles continuam comigo e eu faço um trabalho voltado para alfabetização. Eu vou trabalhar com o alfabeto com a consciência fonológica, trabalho a escrita bem inicial, porque trabalhar isso com toda a turma é complicado, porque você tem uma heterogeneidade muito grande. Então com esses alunos, eu tenho esse trabalho voltado para a alfabetização, segunda, quarta e sexta (**Professora 2º ano**).

A professora dividia o seu tempo entre práticas de leitura e escrita e reservava um momento para dar atendimento mais específico para estudantes que ainda se encontravam em nível pré-silábico de escrita. Não temos condição de dizer se o tempo, que foi consideravelmente perdido até a Secretaria de Educação se organizar para o ensino remoto, vinha afetando, decisivamente, as aprendizagens, mas a professora parecia aproveitar bastante o tempo que lhe foi disposto. Existia um trabalho permanente com as práticas de leitura e escrita, a utilização de jogos também era visível em sua narrativa, de modo que existia o espaço para essa prática.

A professora do primeiro ano seguiu afirmando que,

para as aulas remotas, a gente na rede pública, por conta dessa questão da secretaria, ela orienta, ela recomenda a questão das aulas pelo meet. Eu faço com minha turma as aulas online síncronas. São três por semana: nas segundas, terças e sextas. Nas quartas feiras, a minha turma é no matutino, mas nas quartas feiras a gente tem estudo, formações, coordenação coletiva e aí, na reunião com os pais, eu combinei com eles que na quarta eu não daria aula por esse motivo. Eu tenho uma estudante TEA (transtorno do espectro autista) nas quintas feiras pela manhã. É um atendimento individualizado com esse estudante. Então com o grupo todo eu atendo segundas, terças e sextas, 1h e 30min de aula e que eu trabalho com a turma. Assim no dia que não tem aula, eles têm as atividades da mesma forma, sejam impressas, sejam na plataforma e eu acompanho, dou a devolutiva pros pais. Nesses dias que eu não estou com eles, a demanda de trabalho também é enorme então acaba que a organização semanal acontece dessa forma. No turno vespertino a gente tá sempre, nas terças nós temos nossas coordenações setorializadas do 1º ano. Essa questão de atualização do diário, atualização de relatórios, enfim, toda essa parte mais burocrática e planejamento das aulas (**Professora 1º ano**).

A professora elencou o planejamento das aulas, as coordenações coletivas como parte do processo de organização semanal. Ela também fazia atendimento específicos com seus alunos, a fim de atender às singularidades de aprendizagem. No que compete à especificidade da língua portuguesa, a professora do primeiro ano disse:

a gente trabalha tanto com o livro didático e tenta aliar com outras formas também, não é só o livro didático. A organização do trabalho de língua portuguesa, por exemplo, a gente usa livros de literatura infantil para compor o conteúdo e os objetivos de aprendizagem para os bimestres propostos e, assim, a partir das literaturas de livros de literatura infantil, aí gente bola várias atividades, joguinhos, baseado, também, no próprio livro didático. A gente elabora jogos, elabora

algumas coisas pra poder fazer com que a aprendizagem seja real mesmo (Professora 1º ano).

As professoras davam bastante enfoque na leitura e na escrita, dedicando um maior tempo para ambas. Notamos que o recurso do livro didático era constante nas narrativas concernentes às suas práticas, os jogos, os textos. Nesse sentido, Leal (2007) afirma que “variando as formas de gestão da sala de aula, com base nos objetivos didáticos e necessidades dos nossos alunos, estaremos inserindo-os em situação com diferentes demandas de engajamento no mundo da linguagem” (p.92).

Percebemos, nessa seção, um espaço significativo que as docentes reservavam, ao longo da semana, para o ensino de língua portuguesa no bloco inicial de alfabetização, o que parece sinalizar para a importância que esse campo assume nessa fase da escolarização.

Enfocaremos, a seguir, o espaço que a ludicidade assumia para as práticas de leitura, considerando os relatos das professoras.

### **3.5 Papel e espaço da ludicidade nas práticas pedagógicas de leitura**

Em relação ao espaço que as práticas lúdicas vinham assumindo em sala de aula, a professora do segundo ano disse:

no nosso próprio currículo nós temos três eixos, que é alfabetização, o letramento e a ludicidade, então não teria como não trabalhar a ludicidade. A ludicidade ela está presente em todo instante, e mais uma vez, é algo que a gente imaginava ser difícil no ensino remoto e que a gente tem visto o contrário, nós aprendemos, tivemos algumas formações, e uma delas foi a “gamificação”. A gamificação é o uso de jogos eletrônicos que você pode usar de forma pedagógica. Então assim, é infinito, a quantidade infinita de jogos que eu considero como algo lúdico, que a gente utiliza demais, tanto que eles vão ficando mais acostumados e querem o tempo inteiro tá jogando, tá participando de alguma coisa assim. Já é uma prática que eu tinha muito em sala, no presencial. Nas minhas formações, eu sempre faço questão de estar anotando essas partes da ludicidade, trazendo pra sala, no remoto ele tá acontecendo. Hoje mesmo, por exemplo, eu fui trabalhar o material dourado e tem um site que você consegue explorar de uma forma maravilhosa e, nesse próprio site, tinha já um jogo, a criança tinha que fazer a leitura do material dourado, se não aceitasse um tubarão, comia o barco, se acertasse, era um golfinho que passava. Então assim, eles adoram. É muito diferente o aprender (**Professora 2º ano**).

Como a professora mesmo frisou, a ludicidade tinha um espaço em sua prática e, mesmo não estando em um ambiente presencial, buscou apoio em jogos eletrônicos que, para ela, exerciam muito bem a função de atividades lúdicas, já que eles possuem, também, cunho pedagógico. É interessante ver que a professora sempre buscava se atualizar para que pudesse exercer um ensino lúdico de qualidade, e que isso surtiria um efeito positivo, já que os estudantes se envolviam mais.

Em relação a essa dimensão da ludicidade para a professora do segundo ano, declarou:

para mim, a ludicidade tem dois pontos importantíssimos, para mim enquanto profissional da educação: um é que *quando você for pra sala, se você já não está em uma sala*, e a minha dica seria tentar fazer com que seus alunos queiram vir para aula, isso é fundamental. Então assim, você precisa primeiro, antes de pensar como trabalhar português, matemática, geografia, é tornar seu espaço prazeroso, para que seu aluno queira estar. Isso faz muita diferença. A gente sabe pela gente, se você estar em um lugar que você quer estar, seu aprendizado é bem diferente, e a ludicidade ela vai ajudar demais isso daí, vai tornar sua sala mais leve, mais agradável. Então eu gosto muito da ludicidade por conta disso, porque você faz com que seu espaço fique mais leve. As crianças gostam muito disso, gostam bastante. A outra questão da ludicidade que eu acho que a gente precisa se atentar é que se você está falando de uma ludicidade dentro de uma sala de aula, não é só o brincar, você tem uma intencionalidade, ele está dentro do seu planejamento ele está articulado com o que você está trabalhando, é um reforço, é uma outra maneira uma outra ferramenta de você trabalhar aquele determinado conteúdo. Então é muito bom, é um momento extremamente importante para você estar fazendo as suas mediações, você está explorando, criando conflitos (**Professora 2º ano**).

A professora definiu o lúdico em dois pontos importantes: a questão do prazer e da intencionalidade. Esse campo surge como uma forma de tornar as atividades mais leves e prazerosas, fazendo com que as crianças se sintam mais à vontade para apreender determinado conteúdo, mas ela, na sala de aula, precisa vir com uma intenção, fugir apenas da intenção de brincar. Em uma fala, a professora disse: *“quando você aprende a utilizar da maneira correta e explorar é muito importante, porque você consegue fazer avaliação. Você consegue mediar. Você consegue fazer avaliações muito mais do que só a questão do conhecimento”*. A professora conseguiu, por exemplo, a partir de atividades lúdicas, enxergar os níveis que um estudante mais tímido estava, como se desenvolvia nesse sentido.

Para a professora do segundo ano, ludicidade é:

olha, no caso da infância, da criança, é aquilo que vai fazer sentido pra ela e que vai trazer mais sentido para a aprendizagem. Eu acho que a ludicidade no papel da escola, no lugar da escola, no papel da aprendizagem, nós, os seres humanos, como pessoas, como sujeitos que somos, a gente aprende, não é só a questão cognitiva que está envolvida, a gente aprende com os movimentos, a gente aprende com o corpo. Aliás, o que a gente aprende movimentando, o que a gente aprender de uma forma mais prática, aquela aprendizagem a gente não esquece, ela fica mesmo. Então assim, para a alfabetização, eu não consigo ver um trabalho comprometido, um trabalho com muita finalidade, com muita intencionalidade sem a parte lúdica. É desafiador demais nessa forma remota, mas é necessário fazer, porque senão as crianças vão ficando desmotivadas, enfadadas mesmo e, assim, dependendo do perfil da criança, você vê que umas são mais contempladas por causa do perfil, até as mais tímidas, as mais retraídas. É no momento do jogo, no momento da brincadeira que ela se revela mais. Então é isso, é trazer vida para a alfabetização. Não tem outro meio a não ser pelo lúdico (**Professora 2º ano**).

A professora trouxe uma fala interessante quando disse que a gente aprende de várias formas, não só no cognitivo. Entendemos, com isso, que a ludicidade participa nessas outras formas de aprender, com movimentos corporais e, com isso, facilita a coordenação motora e ajuda nas interações sociais, na troca entre os pares. Sobre esse assunto, Bernadelli (2015) afirma que

o lúdico traz benefício físico para o crescimento da criança e para o desenvolvimento das habilidades motoras e de expressão corporal. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, o brincar estimula as ações intelectuais, desenvolve habilidades perceptuais, como a atenção e, conseqüentemente, a memória. As contribuições sociais são percebidas quando a criança simboliza uma realidade que ainda não pode alcançar, mesmo considerando a fruição, e aprende a interagir com outras pessoas, compartilhando, relacionando-se (p.24).

O que acontece é que a ludicidade traz benefícios não só para a aprendizagem, as contribuições atingem outras esferas que, embora não sejam de cunho pedagógico, podem exercer certa influência em sua aprendizagem, a exemplo das contribuições sociais que, como sabemos, é fator importante no processos de ensino e de aprendizagem.

A professora frisou que um trabalho com muita intencionalidade necessita desse recurso da ludicidade, uma vez que para que o estudante aprendesse certo conteúdo seria necessário, em sua compreensão, aliar ali ao menos alguma prática

ao lúdico para que a mesma tivesse mais sentido e conferisse maior prazer no processo de aprendizagem.

No que se refere ao papel que a ludicidade exerce na formação do aluno leitor, a professora do primeiro ano relatou:

é fundamental o papel da ludicidade aí, por quê? Se nesse início do processo de alfabetização, de compreender as palavras, de aprender a ler, se não for algo prazeroso, se não for algo que traga realmente alegria e prazer para a criança, ela provavelmente vai cumprir etapas nos anos escolares, mas ela não vai se tornar uma pessoa que aprecia a leitura, que gosta de ler, que gosta e sabe, de ter hábitos, de criar hábitos de leitura. Então, por exemplo, a gente elaborou alguns joguinhos, tipo a “preguicinha” que é um envelopezinho que a gente vai abrir e vai desvendando uma palavra. Tem gente que chama de janelinha, envelope surpresa, a gente realizou, a gente fez esse modelo de jogo, por exemplo, para o espaço virtual para que a gente pudesse trabalhar isso e fosse motivador para a criança. Então assim, quando a gente pensa em formas desse jeito é exatamente para trazer esse prazer da leitura, essa vontade de querer ler, porque a vontade, eu digo assim, não tem nenhuma criança que não tenha vontade de aprender a ler, que esteja desinteressada, que esteja desmotivada. A criança, por si só, ela quer, só que assim depende muito do que ela vai receber, do que vai ser proposto para ela. Então eu acho que, para esse desenvolvimento, a ludicidade é fundamental, porque senão ela não vai se tornar esse adulto, esse sujeito que ainda criança pode ter prazer pela leitura e na vida adulta com certeza (**Professora 1º ano**).

Podemos apreender dessa fala que a ludicidade exerce fator importante na formação do aluno leitor, um estudante que não só se aproprie do processo de leitura, mas que goste e sinta prazer em ter o hábito de ler. A professora frisou que a ludicidade tem essa questão de trazer o prazer para o processo de aprendizagem alavancando, assim, esse processo. Entendemos, assim como Bernadelli (2015), que o lúdico se torna uma ação necessária à fruição infantil e não só como um recurso para atividades pedagógicas.

A professora parecia estar sempre buscando a motivação dos estudantes por meio da ludicidade. O que se percebe, também, nessa fala, quando ela afirmou que a criança, por si só, quer muito aprender, tem o desejo, mas tudo vai depender do que vai ser proposto a ela. O estudante, nesse caso, necessita que o professor tenha práticas voltadas para o aprender brincando e que isso vai ser fundamental no processo. Podemos entender que a ludicidade é um recurso que pode, sim, alavancar os processos de ensino e de aprendizagem. Também é possível apreender que a

professora produzia os jogos para aplicar com os alunos, em especial, a preguicinha que parecia ser um ótimo recurso para o ensino de palavras.

Com relação ao papel da ludicidade na formação do aluno leitor, a docente do segundo ano relatou:

eu acho que assim, quando você trabalha, por exemplo, eu gosto de fazer isso também, eu distribuo textos diferentes para os alunos, eles têm que fazer a leitura individual, silenciosa e dar aquela treinada e depois a gente vai marcando o tempo. Então se você traz essa ludicidade, se você faz com que a criança ganhe fluência, a entonação, é que vai depender se você quer trabalhar a ludicidade relacionada somente à leitura. Então você tem que estar trabalhando esse eixo e pensando em brincadeiras que reforcem a leitura. Uma das que me recordo é essa, que marca tempo para a leitura, que eles vão dentro desse determinado tempo, tentar ler aquele texto para ganhar um pouquinho da fluência, que eu me recorde mais é esse. Então a gente tenta sempre atrelar o eixo da leitura com a ludicidade. A gente trabalha muito a questão da ortografia também, mas em relação à leitura, eu me lembro mais dessa. (**professora 2º ano**).

Não apreendemos, nesse relato, a explicitação de jogos, dinâmicas que sinalizassem para um trabalho lúdico. A professora vem mantendo uma coerência nas suas escolhas quando, por ocasião da explicitação de seus encaminhamentos didáticos, vem destacando o papel exercido pelos gêneros textuais. No entendimento dessa profissional, essa prática indica um trabalho lúdico. A alternância na leitura, a marcação do tempo. Nesse caso, o estudante pode ficar ansioso para ler bem e comprometer a compreensão dos vários sentidos apregoados pelo texto. A docente afirmou pensar em brincadeiras que reforçassem a leitura, citando a marcação do tempo. Não acreditamos ser esse um caminho prazeroso para a apropriação da leitura, visto que se torna algo corrido e pode haver alguma tensão, por parte do aluno, para que ele consiga concluir a leitura do texto com êxito.

No que diz respeito aos encaminhamentos didáticos, nos aspectos lúdicos usados pelas professoras para o ensino de leitura, a professora do primeiro ano afirmou:

tenho que dizer para você que o ano passado, quando tudo começou, essa era minha maior aflição, sabe? De tornar o trabalho lúdico, porque na sala de aula é muito diferente. A gente leva caixa surpresa, leva caixa de tanta coisa e, assim, já conhece mil formas de motivar as crianças e de poder trazer um trabalho realmente lúdico com

movimento, com aprendizagem, de fato, mas essa forma mostrou que não é o ideal e está longe de ser o ideal, apreender por uma tela, aprender sem estar ali com os pares é realmente bem distante do ideal. Só que eu não posso dizer que não tem sido possível, tem sido possível. A gente tem conseguido realizar atividades que trazem o pensamento, que instigam o pensar da criança e instigam, também, essa questão da ludicidade. Então, assim, sejam colaborativas, colaborativas que eu digo assim, porque mesmo na aula pelo meet, a gente consegue desenvolver que um ajude o outro. Tem que ir desvendando ali uma coisa que é pro outro, aí chama cada um na sua vez, mas o outro não tá sabendo o que que é, e outro vai e colabora, e joguinhos mesmo que o processo de alfabetização fica menos monótono, que fica assim vivo pra eles. Então tem sido possível. Eu digo que é desafiador, porque a gente tem que achar formas para poder fazer isso acontecer (**Professora 1º ano**).

A professora fugiu um pouco do assunto, de modo a ser mais genérica na explicitação de seus encaminhamentos didáticos. Por outro lado, teceu crítica, limitação presente no trabalho remoto. Ela tinha uma preocupação com a perda do lúdico da na sala de aula, já que recorria, frequentemente, a este recurso, porém tinha sido possível continuar atribuindo um trabalho lúdico com as crianças por meio de jogos que potencializavam a colaboração de um estudante com o outro, tornando, assim, o momento mais divertido e mais real mesmo.

Em relação aos encaminhamentos didáticos para o ensino da leitura no aspecto da ludicidade, a professora do segundo ano disse:

vai depender do que eu esteja trabalhando, por exemplo, agora, eu estava trabalhando o gênero trava-língua, então eu criei um campeonato de trava-língua, que é uma leitura, então a gente teve o campeonato na sala, o aluno treinou o trava-língua dele, no dia na sala ele teve que falar o trava-língua sem errar para poder ganhar ponto. Pra poder ganhar o ponto dele lá, então a gente vai relacionando, dependendo da atividade, que tenha leitura, a gente vai formulando um jogo, a gente teve, também, por exemplo, no próprio livro didático, trabalhando o alfabeto, tinha um jogo chamado trilho do alfabeto, um jogo que tinha que recortar e montar, e aí tinha que jogar um dado e andar de acordo com o dado, e aí caía, por exemplo, na letra B, aí ele tinha, daí ia falar uma palavra que fosse com a letra B. Então ele ia avançando a medida que ele falava uma palavra correspondente à letra que caía. A gente relaciona dessa forma a leitura com a ludicidade (**Professora 2º ano**).

A professora do segundo ano parecia fazer uso de atividades lúdicas em momentos de conteúdos sistematizados, bem definidos, mas os jogos, as brincadeiras

pareciam surgir ali, no momento, não como algo planejado. Acreditamos que os jogos, as brincadeiras, para que tenham um papel efetivo, precisam ser pensados, elaborados antes para que se possam alcançar alguns objetivos. Por outro lado, outras estratégias didáticas podem surgir durante a vivência das atividades em sala de aula.

A seguir, nos debruçamos sobre o tema da formação continuada e a articulação com o componente da ludicidade.

### **3.6 A formação continuada: articulação leitura - ludicidade**

Quanto à formação continuada, as professoras disseram ser fundamental ocorrer de modo sistemático e priorizando temas como a ludicidade. Sobre esse assunto, a docente do segundo ano declarou:

então, ela é essencial na vida de um profissional de educação. Eu acho que em qualquer profissão você precisa estar se atualizando, se formando, mas é na formação continuada que você vai ver muito mais na sua prática, muito mais do que como fazer. É na formação continuada. Em relação à Secretaria de Educação, o apoio eu acho que é fantástico, primeiro porque nós temos uma escola de formação, que é a EAPE (escola de formação dos profissionais de educação no Distrito Federal), com excelentes profissionais. Além desses, nós temos outras formações que, às vezes, acontece dentro da própria escola. Nós temos as quartas feiras a formação dentro da escola. Nós temos o espaço de três horas que a gente chama de coletiva, também voltada para essa formação e em relação ao ensino remoto que foi assim um tumulto na vida dos professores. A gente teve formações de todas as ferramentas do google, de outras ferramentas que também estamos utilizando no ensino remoto. Tivemos formação em relação às sequências didáticas e a todo momento eles estão disponibilizando formações para a gente em relação ao ensino remoto, entre todas as outras formações necessárias. Então eu considero muito boa (**Professora 2º ano**).

A professora do primeiro ano relatou algo parecido:

eu entendo que é um espaço importantíssimo para nossa formação, para o aprimoramento mesmo. Então esse ano, desde que começou o ano letivo, a gente já teve formação na área da psicogênese da língua escrita com as nossas gestoras. Já tivemos sobre o ensino especial, sobre o nosso documento de avaliação, formações excelentes sobre os ciclos de aprendizagem. Então assim, eu não tenho do que reclamar da formação continuada na secretaria de educação, que é um espaço que a gente realmente tem e tem

aproveitado e tem tirado ótimo proveito desse espaço (**Professora 1º ano**).

Embora tenha direcionado a pergunta para o tema da ludicidade, as professoras preferiram se remeter a uma análise mais macro, indicando a importância da EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação) na promoção da formação continuada. Frisaram, ainda, o tempo de que dispunham para a formação no interior da escola.

Frisaram, conforme visualizamos no relato anteriormente descrito, a relevância de se manterem atualizadas, de modo a implicar na qualidade da educação. Apontaram, inclusive, esse papel durante o ensino remoto repleto de desafios novos para as docentes.

Retomando o tema da articulação da leitura com a ludicidade, a professora do primeiro ano respondeu que

tem total relação, aliás, eu não consigo dissociar as duas coisas. Tem que ter, como eu falei, uma brincadeira simples você abrir um envelope, você desvendar, você descobrir que palavra que está ali. É um processo de desenvolvimento da habilidade da leitura mesmo e que em uma brincadeira, a criança consegue desenvolver. São habilidades importantíssimas e que na brincadeira ela consegue desenvolver (**Professora 1º ano**).

A professora não separava as duas coisas, ou seja, para ela, a ludicidade e a leitura caminhavam juntas. As brincadeiras se tornam importantes nesse processo do ensino da leitura. O documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa traz essa questão de que “as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas” (BRASIL, 2013).

A professora do segundo ano foi mais abrangente:

sim, eu acho, na verdade, a ludicidade ela tá relacionada a todos os eixos: leitura, ortografia, toda parte gramatical que a gente vê pouco mas vê. Então eu acho que quando você trabalha a ludicidade, tudo fica mais fácil, tudo fica mais tranquilo para até entender. Então acho que sim. A leitura está ligada à ludicidade e tudo que você pode relacionar com a ludicidade vai ficar melhor, vai ficar mais fácil. Eu acho que a ludicidade é, na verdade, é como eu falei, não tem jeito, são os três eixos: a alfabetização, letramento e ludicidade. Se você conseguir juntar esses três, casa esses três, na sua prática, com certeza o sucesso virá, porque realmente são três coisas que têm que

andar juntas, uma não sobrepõe o outra. Andam juntas (**Professora 2º ano**).

A professora do segundo ano disse que a ludicidade é fundamental no processo de apropriação de leitura, e não só nele. Para ela, esse aspecto facilita as aprendizagens, de modo que os estudantes podem aprender com mais tranquilidade. Pudemos ver que a ludicidade é um recurso que alavanca os níveis de aprendizagem, quando bem usado e articulado. E, ainda, a professora frisou que um trabalho voltado para essas três vertentes: a alfabetização, o letramento e a ludicidade, quando bem trabalhados e articulados juntos, a aprendizagem só tende ao sucesso.

Apreendemos que as vezes se tornava difícil as professoras desarticularem a leitura da escrita, e isso ficou muito claro no decorrer das análises. Elas frisaram que as duas caminham sempre juntas, mas conseguimos captar a importância que a ludicidade assumiu para a formação do aluno leitor e, claro, escritor.

A seguir, nos deteremos mais nas coordenações coletivas, bem como nas formas de conceber a avaliação para as aprendizagens, considerando o eixo da leitura.

### **3.7 Análise das coordenações coletivas e a avaliação da leitura**

No que se refere às coordenações coletivas na escola, a professora do primeiro ano afirmou:

o que a gente faz é quinzenalmente. A gente tem que criar uma agenda que vai ser disponibilizada para as famílias para que a família se organize em relação às atividades. Então toda semana quando a gente se encontra, a gente define quais são os objetivos da quinzena seguinte. Na verdade, é uma análise de vários documentos, porque a gente quer olhar o replanejamento curricular que a secretaria liberou para esse momento de pandemia, porque teve um replanejamento curricular. Então a gente analisa esse replanejamento. A gente analisa o currículo do Distrito Federal, a gente analisa esse planejamento. Na verdade, já é o currículo. A gente analisa os livros didáticos e pinça os conteúdos, porque a gente não quer fazer assim, a tem o livro de matemática, o livro de ciências, tem que trabalhar de capa a capa, da página 1 até a página 90, sem ser, necessariamente, nessa ordem. Se a gente está trabalhando um conteúdo e ele está voltado para os brinquedos, brincadeiras, a gente vai pinçar do livro de ciências os conteúdos que estão relacionados àquele tema, mesmo que esteja lá no fim do livro. Então no momento da coordenação pedagógica a gente organiza essas quinzenas pensando nos objetivos de aprendizagem do bimestre. Então a gente olha o calendário, olha o

replanejamento curricular, olha o que os livros didáticos propõem e quando a gente quer acrescentar algo mais, como essa quinzena agora, a gente acrescentou algumas coisas além do livro e aí a gente faz essa junção de coisas e no espaço da coordenação via meet mesmo, é que a gente organiza esses momentos (**Professora 1º ano**).

Como o ensino vem acontecendo de forma remota, as famílias estão tendo um papel crucial no acompanhamento das atividades, nas mediações. Então a professora citou que foi criada uma agenda para que as famílias tivessem esse acompanhamento mais detalhado e como o currículo vinha passando por uma mudança desde então, um tempo tinha sido reservado para a análise do mesmo. Além disso, tinha a análise também do livro didático que, como já frisamos, era bastante utilizado pelas professoras. A professora se reunia juntamente com outras docentes do mesmo ciclo e dialogavam sobre como proceder com as atividades.

A professora do segundo ano refletiu sobre as coordenações setorizadas no ensino remoto e como elas aconteciam. Vejamos o que afirmou:

nós continuamos tendo as coletivas, que é (sic) as quartas feiras e nós temos as setorizadas. Por exemplo: na terça feira, a gente junta com as professoras de 2º ano e nós vamos planejar juntas, o que que vai fazer, esse planejamento quinzenal, e vamos falar coisas que a gente vai acrescentar. Às vezes a gente vê, por exemplo, lá tem a sugestão de uma música. A gente vai trabalhar essa música, de um vídeo. A gente vai trabalhar esse vídeo, vai criar um formulário. Então a gente tem essa reunião setorizada nas terças e tem os grupos de whatsapp que, a todo tempo, a gente tá falando, até mais do que antes quando a gente estava no presencial. Às vezes dá 22h da noite e a pessoa fala: 'ah, tive uma ideia', e posta lá e você responde, aí vai. Então assim, a coordenação ela continua acontecendo com muita eficiência, dessa forma, você tem grupos, reuniões setorizadas. A gente tem reunião com a coordenação. Nas terças-feiras mesmo a gente inicia a coordenação pelo meet com os professores de primeiro e segundo anos e a coordenadora. Logo depois, a gente conversaria algo que é comum para os dois grupos. A gente divide e vai para os grupos específicos, setorizados, aí a gente vai pensar de uma forma mais específica. Mas a todo instante está acontecendo (**Professora 2º ano**).

As coordenações vinham ocorrendo sistematicamente, conforme enfatizado pela professora. As discussões sobre as práticas parecem ser bem pensadas, saindo de grupos maiores para menores para, assim, atingir os objetivos com mais precisão. Na ocasião da entrevista, não fez críticas ao tempo de trabalho que parecia ter aumentado, conforme o relato.

Nesse cenário, as conversas sobre as práticas de leitura ganharam espaço também nessas reuniões. De acordo com a professora do primeiro ano:

quando a gente quer definir, por exemplo, o objetivo de aprendizagem de agora, da quinzena, por exemplo, eles vão conhecer o gênero poema, o gênero capa de livro e instrução de jogo. Então se a gente sabe que esses três gêneros estão listados no currículo para esse bimestre e fazem parte do livro didático, a gente vai propor atividades que contemplem o trabalho com esses gêneros e a criança, no final dessa quinzena, ela tem que reconhecer esse gênero em qualquer lugar que ela for, qualquer lugar que ela vê, por exemplo, que ela vai escutar um poema. Ela vai identificar que é um poema, aí ela vai ver um poema escrito pela forma ali das palavras centralizadas, pelo som das rimas. São todas habilidades de leitura que ela trabalhou de uma forma associada a essa questão do gênero. Então nesse identificar os conteúdos, os objetivos, o que tem no conteúdo do livro didático, a gente está associando bem a essa questão das habilidades da prática de leitura (**Professora 1º ano**).

Percebemos a utilização de variados gêneros textuais e o suporte “capa de livro” que a professora nomeou de gênero, para a prática de leitura. Como é importante esse momento de elaborar as atividades que serão propostas, todas com uma intencionalidade por trás. Quando ela citou que o estudante precisava reconhecer tal gênero em qualquer lugar que ele fosse, vemos aí a importância do letramento e como ele tem tido seu espaço em sala de aula. Mendonça e Leal (2007), realçam que é preciso que os alunos “aprendam a refletir sobre as situações de interação em que os textos circulam e sobre os diferentes gêneros textuais” (p.59) para que possam, assim, apreender e aplicar os conhecimentos apropriados em sala de aula para outros ambientes.

A professora do segundo ano disse conversar com as demais professoras sobre as práticas de leitura:

a gente estava falando sobre isso, de sugestões de literaturas menores, de a gente procurar literaturas menores para eles estarem trabalhando a questão da leitura, porque eles ainda têm uma leitura mais lenta. Então uma coisa muito grande se torna cansativa, no meio disso, a gente fala sobre tudo e a leitura não tem como não estar presente. Ela faz parte bastante, porque quando você fala de língua portuguesa, você tem muito forte o sistema de escrita, a produção de texto, que seria aí junto com o sistema de escrita e a leitura (**Professora 2º ano**).

A professora revelou que, mesmo no segundo ano, os alunos ainda tinham uma leitura mais lenta e buscava por textos que pudessem facilitar esse processo. Frisou, também, que, quando se pensa em ensino de língua portuguesa se reflete mais na forma escrita. Completou em outro relato que leitura e escrita são dois processos que não se separam, pois, por exemplo: *“a leitura com compreensão ela envolve todas as disciplinas. Então quando eu vou lá pra matemática e tenho uma situação problema que o aluno lê e não compreende o que tem que fazer, você tem que trabalhar muito a questão da leitura”*. A leitura não se limita só ao ensino da língua portuguesa. Ela é constante, também, nas outras matérias ensinadas.

A professora, em outra fala, também trouxe algo muito interessante sobre o campo da leitura: *“as vezes a criança vai achando que a leitura está relacionada ao português, a matéria de português, aí eu falo pra eles, não é a matéria de português, é a língua portuguesa e onde você usa a língua portuguesa, em tudo, ela se usa em tudo”*. Acreditamos que o processo de leitura em outras disciplinas se faz muito importante para um aprendizado efetivo.

Em relação ao como realizavam a avaliação da leitura do aluno, a professora do primeiro ano afirmou que primeiro fazia uma avaliação diagnóstica para saber em qual nível silábico o aluno se encontrava e que, num momento seguinte, utilizava jogos para também fazer essa avaliação. Eis seu depoimento:

quando eu proponho um jogo que eu chamo uma criança para ela me dizer qual é, no jogo da preguicinha mesmo, ou então num outro jogo que ela tem que encaixar sílabas e aí eu compartilho isso com ela e eu peço para ela dizer qual ela acha que é o pedacinho que está com a cor vermelha, por exemplo, e ela vai e fala: “eu acho que é o BA, porque tem o B e o A” e aí ela confirma isso quando a gente coloca na palavra e ela faz a leitura da palavra e ela vê que encaixa. É uma atividade que ela está me revelando. Ela está me mostrando que ela identificou, que ela está sabendo aquilo ali, aquela que não identificou, por exemplo, me sinaliza que eu preciso trabalhar com ela o conhecimento de letra, conhecimento dos fonemas para ela poder desenvolver. Então assim, são atividades bem interligadas, não é uma coisa x que eu faço, por exemplo, essa atividade diagnóstica ela foi pensada para isso, para avaliar o nível de leitura deles, principalmente da escrita, mas quando eu proponho um jogo que eu tenho essa intervenção, essa mediação, mesmo eu tendo a mediação ela serve de avaliação pra mim, para eu poder sondar como é que eles estão e como é que tá a evolução deles nesse caminho (**Professora 1º ano**).

Interessante que, ao se remeter, especificamente, à avaliação do campo da leitura, a professora do 1º ano se remeteu à hipótese de escrita. De fato, na escola

pesquisada, os docentes parecem estar mais vinculados à didática da escrita, como se a leitura não assumisse essa concretude em sala de aula, mas se prestasse a ser uma “ponte” para o trabalho com outros aspectos da língua, a exemplo da escrita.

Pudemos apreender que o jogo, também, cumpria um papel efetivo na hora da avaliação, visto que trazia mais prazer e permitia a atenção do estudante para a atividade e não para o fato de estar sendo avaliado. Kishimoto (2016) vê o jogo nessas duas vertentes: a função lúdica e a função educativa. Enquanto o aluno brinca, o professor pode apreender ali alguma dificuldade que o não apresentou ou o professor não percebeu, além de ajudar no desenvolvimento das crianças que são mais tímidas.

A professora do segundo ano disse que suas avaliações eram mais pautadas no dia a dia:

seria nesses momentos, no dia a dia, nesses momentos que a gente tá aqui no meet, que a gente tem essas leituras compartilhadas, e como a gente vai fazer a avaliação mesmo do bimestre. Eu vou ter o momento específico que eu vou pedir para aquele aluno ler, para que eu observe a leitura, como está essa leitura dele, mas é no dia a dia que eu gosto mais de estar avaliando, porque é onde a gente percebe, com mais naturalidade, a leitura dele (**Professora 2º ano**).

A professora parecia levar esse momento da avaliação com mais tranquilidade, percebendo, de cada aluno, as dificuldades ou os avanços para, em determinado tempo poder intervir. Ela buscava ver, na individualidade de cada um, quando afirmou pedir para que um estudante lesse.

A partir de nossas análises, pudemos perceber a presença muito forte da ludicidade na prática das professoras, além de outros temas pertinentes à pesquisa. Vimos uma proximidade, em seus relatos. Cabe ressaltar, entretanto, que a brincadeira e os jogos foram mais vistos nos relatos da professora do primeiro ano e o enfoque de leituras pautadas em gêneros textuais diversificados pela professora do segundo ano.

Nós analisamos, nessa pesquisa, o papel exercido pela ludicidade na formação do leitor. Para isso, tivemos como um dos objetivos apreender os encaminhamentos didáticos para o ensino de língua portuguesa com enfoque à leitura. Verificamos, conforme já sublinhado, que a ludicidade esteve presente nos relatos das professoras. Pelo fato de ser evidenciada mais na narrativa da professora de primeiro ano,

inferimos que esse é um componente que parece ir perdendo espaço à medida que o estudante avança na escolarização.

Seguimos com nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pontuamos, no decorrer da pesquisa o ensino e aprendizagem pautados em uma prática lúdica podem alavancar os níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética. Com isso, buscamos apreender algumas das contribuições da ludicidade na/para a formação do aluno leitor no 1º e 2º anos do BIA, e pudemos constatar que esse campo esteve presente nos relatos acerca das práticas pedagógicas das professoras. Podemos identificar, na fala das profissionais, que a ludicidade tinha/assumia papel fundamental na formação do aluno leitor e, em decorrência do novo coronavírus, e as aulas de forma remota, surgiram muitos jogos eletrônicos que contribuíram, de forma lúdica, nas aprendizagens.

Entendemos que as professoras assumiram, em suas narrativas, a perspectiva de alfabetizar letrando, concepção que esteve alinhada com autores com os quais dialogamos nessa pesquisa (MORAIS, 2012); (SOARES, 2017). Contudo, houve singularidades nas formas de conceber e de operacionalizar, em sala de aula, a ludicidade. No caso da professora do 1º ano, a explicitação dos jogos didáticos como aliados nos processos de ensino e de aprendizagem, já em relação à professora do 2º ano, a busca por introduzir diferentes gêneros textuais e conferir protagonismo à criança nos diferentes encaminhamentos adotados para o ensino da leitura a partir do texto. Entendemos, então, que a ludicidade, mesmo em momentos não planejados, se fez presente e foi fator crucial para que os sujeitos compreendessem e avançassem na apropriação da leitura e da escrita.

A presença do aspecto lúdico foi evidenciada, também, na utilização dos materiais didáticos. A professora do 1º ano, por exemplo, recorreu a materiais concretos como a caixa das boquinhos e a preguicinha que ela elencou como o que mais surtiu efeito positivo no processo de aquisição da leitura. Embora esse material esteja voltado para o método fônico, no caso da docente em tela, observamos que enfocou a unidade silaba e não fonemas. Com isso, pôde explorar a consciência fonológica, partindo da constelação de habilidades realçada por Moraes (2012). Conforme sublinhamos, a docente do segundo ano utilizou, com frequência, o livro didático (textos) que, para ela, contribuíram com o trabalho de leitura e outros aspectos da análise e reflexão sobre a língua como a consciência fonológica.

Apreendemos, com esta pesquisa, que, embora a ludicidade tenha sido considerada fundamental para as professoras, esta prática parece ir perdendo

centralidade à medida que o estudante vai avançando em sua escolarização, daí as singularidades das turmas de 1º e 2º anos pesquisadas. Cabe enfatizar, ainda, que, mesmo adeptas ao discurso da ludicidade como ferramenta importante na prática pedagógica, não ficou tão clara a escolha e a articulação desse campo com a atividade de leitura no grupo do 2º ano.

Concordamos com Kishimoto (2006) quando aponta que, quando o professor promove atividades lúdicas no ambiente escolar, está potencializando as situações de aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos que este é um campo que pode contribuir, significativamente, nas práticas escolares, não só na educação infantil.

### **PARTE 3 – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

## PERSPECTIVAS FUTURAS

Sempre achei que não planejava a minha vida, que deixava tudo acontecer naturalmente, mas, com o tempo e maturidade, percebi que planejar é o que mais faço. Desde pensar o que preparar no almoço até o que fazer profissionalmente. Ser professora é algo que almejo desde a infância e foram muitas as inspirações desde o jardim de infância até a faculdade. Não houve um ano sequer, desde que iniciei a vida escolar, que um(a) professor(a) não me inspirasse. Embora as consequências da vida me afastassem do meu sonho, estava sempre sendo estimulada, de algum modo, a retomar.

Por isso digo, ser professora é meu passado, presente e futuro, e sei que sozinha não posso mudar o mundo, mas posso fazer a diferença. Pretendo dedicar o resto do ano para estudar para o concurso, conseguir meu espaço e poder atuar como professora na Secretaria de Estado de Educação do DF. Primeiro quero atuar no 2º bloco do 2º ciclo que corresponde ao (4º e 5º anos) do ensino fundamental, depois adquirir experiência com o BIA (bloco inicial de alfabetização). No futuro, pretendo também fazer cursos, como o de libras. Não quero e nem posso ficar estagnada. Buscarei sempre formas de me atualizar e ser a melhor versão de professora que eu puder ser.

Acredito na educação como forma libertadora. Ela muda vidas. Eu vejo filhos de pedreiros e empregadas domésticas mudando suas vidas por meio da educação e quero ser parte dessa mudança.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur gomes de. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático na alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. In: MORAIS, Artur gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo, edições 70, 2011.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: (Orgs.) BEAUCHAMP, Jeante; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135p.:il.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **ludicidade na sala de aula**: ano 01, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, MEC, SEB, 2013.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: (Org.) KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BERNADELLI, Kellen Cristina Costa Alves. A criança no ciclo de alfabetização: Ludicidade nos espaços/tempos escolares. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02/ Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL, Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: O trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.) **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Teresa Bito; LEAL, Telma Ferraz. **Jogos de Alfabetização**. Editora universitária. Recife, 2009.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da Língua Escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento para educação básica, ensino fundamental, anos iniciais**. Secretaria de estado de educação do distrito federal, 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Ed. Ver. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: Alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) In. MORAIS, Artur gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In. SANTOS, Carmi Ferraz; Mendonça, Márcia. (Orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. Salvador, v.3, n.2, p.13-23, **revista entreideias**, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais. In. SANTOS, Carmi Ferraz; Mendonça, Marcia. (Orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur gomes de. Se a escrita é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In. MORAIS, Artur gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MIRANDA, Simão de. **Oficina de ludicidade na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5, maio/ago. 2010, p. 329-341.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; Mendonça, Marcia. (Orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed; 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MENDONÇA, Marcia. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, Carmi Ferraz; Mendonça, Marcia. (Orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed; 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes. Brincando a aprendendo: os jogos com palavras no processo de Alfabetização. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro (Orgs.) **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros e muito mais**. Curitiba: CRV, 2011.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança aprende a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- Como você organiza o trabalho com língua portuguesa no ano-ciclo em que atua? Que mudanças o trabalho remoto provocou na condução de seu trabalho nessa área? Fale um pouco de sua organização semanal.
- 2- Para você, o que é alfabetização? E letramento?
- 3- Qual é o espaço que a leitura de textos ocupa na sua prática? Nas aulas on-line essa prática é possível? Comente acerca de como conduz essa atividade na sala de aula no 1º e 2º anos (leitura realizada pela professora, pelo estudante, coletiva, silenciosa, etc).
- 4- Considerando as singularidades do ano-ciclo em que você atua, há lugar, ainda, nesse novo cenário, em que as aulas são feitas no modelo a distância, para um trabalho lúdico? Caso sim, o que considera como sendo lúdico? Que encaminhamentos costuma adotar em sua prática, considerando o ensino da leitura e esse aspecto?
- 5- Em sua opinião, que papel a ludicidade exerce na formação do aluno-leitor?
- 6- Pela sua experiência, quais seriam os principais desafios enfrentados em sua sala de aula no ensino remoto quanto ao ensino de leitura? Nesse contexto, a tecnologia ajuda a superar esses desafios? Qual é o espaço/lugar que o aprendiz assume?
- 7- A que materiais didáticos costuma recorrer para o trabalho com leitura em sua sala de aula? Qual o espaço que estes têm no ensino a distância? Há algum, em específico, que considera que contribui, diretamente, com a prática de leitura?
- 8- Fale um pouco da formação continuada na rede, que apoio você tem recebido para suas práticas online. Em sua análise, há alguma relação/articulação do trabalho com leitura e o papel exercido pela ludicidade?
- 9- Durante a coordenação pedagógica, como estão criando o espaço de discussão sobre os processos didáticos e pedagógicos no contexto da pandemia da covid-19? Nesse cenário, conversam sobre suas práticas de leitura? Relate.
- 10- Quanto à avaliação da leitura na turma em que atua, como costuma proceder?

**APÊNDICE B**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLDE)**

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: O PAPEL EXERCIDO PELA LUDICIDADE**, desenvolvida por Vania Larissa de Sousa Santos, discente de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes. O objetivo central do estudo é analisar a contribuição da Ludicidade na/para a formação do aluno leitor no 1º e 2º anos do bloco inicial de Alfabetização. Sua participação é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A sua colaboração consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada conduzida pela pesquisadora do projeto.

---

Assinatura do (a) participante da pesquisa