



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE LETRAS**

NAZARÉ DO SOCORRO DE SOUSA SANTIAGO

**A LUDICIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA: JOGOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA NO
PROCESSO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS**

CASTANHAL-PA

2019

NAZARÉ DO SOCORRO DE SOUSA SANTIAGO

**A LUDICIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA: JOGOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA NO
PROCESSO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca
examinadora da Universidade Federal do Pará,
Campus de Castanhal, como requisito para obtenção
do título de licenciatura em Letras Língua Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Zilda Ramalho Paiva

CASTANHAL-PA

2019

NAZARÉ DO SOCORRO DE SOUSA SANTIAGO

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, como requisito para obtenção do título de licenciatura em Letras Língua Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Zilda Ramalho Paiva

Data de aprovação:

Banca Examinadora

_____ - Orientador

Membro

Titulação

Instituição

Membro

Titulação

Instituição

Ao meu pai
In memoriam

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por sempre estar ao meu lado cuidando dos mínimos detalhes da minha vida, principalmente, no decorrer da minha caminhada acadêmica. Sempre me proporcionando uma vida com saúde, amor e proteção. Deus é maravilhoso o tempo todo!

A minha mãe, Maria de Sousa Santiago, pela sua infinita bondade, pelos seus ensinamentos, pelo seu exemplo de honestidade, de fé e de mulher guerreira. Ao meu pai Miguel Alves Santiago, que mesmo não estando mais no plano terrestre, sou grata eternamente, por ter sido exemplo na minha formação como pessoa. Mãe e pai amo vocês, eternamente!

Agradeço também aos meus cunhados Raimundo, Pedro e, em especial, o Roberto por ter sido tão generoso, pois não mediu esforços para me ajudar a respeito do meu trajeto casa/faculdade, facilitando minha caminhada.

As minhas irmãs Eliana, Nazaré, Anderson e em especial a Josiane que me serviu de inspiração, para voltar a estudar e chegar ao solo de uma Universidade Federal, sonho que para mim parecia improvável de se realizar.

Agradeço, infinitamente, ao meu filho Caio Lorrán, por ser tão generoso, atencioso, meu companheiro fiel de todas as horas e a minha filha Samya Yasmin, por ser essa filha maravilhosa, compreensiva que não mediu esforços em colaborar para que meu tempo fosse dedicado à vida acadêmica. Amo vocês infinitamente, obrigada por terem sido tão compreensíveis durante essa caminhada, meus amores!

Ao meu esposo, Val Sousa, que mesmo tendo me proporcionado uma variável de sentimentos nesse período, nunca mediu esforços para facilitar minha vida acadêmica. Sempre me dando assistência, apoiando-me, compreendendo-me nos momentos difíceis que a faculdade nos propõe. Obrigada, amor! Você foi essencial nesse processo.

Agradeço aos meus amigos do trabalho, pelo apoio, pelos momentos de alegria que me proporcionam diariamente. Em especial, a minha coordenadora Derliene, por ter sido tão generosa nessa reta final da vida acadêmica.

As minhas amigas que a universidade me deu, agradeço, imensamente, Edna Ramos e Francisca Carolino, vocês foram essenciais para mim, sem vocês não teria tido possibilidades de continuar o curso. Meninas, obrigada pelas caronas,

pelos conselhos, pela paciência, pelo perdão quando as magoei, pelas comidas maravilhosas, pelos “puxões de orelha”, por terem me ensinado a ser mais humana. Meninas, amo vocês! Volto a dizer aqui “vai dar certo, eu sei que vai dar certo, sempre dar certo”.

Por fim, agradeço aos professores, em especial a minha orientadora, Zilda Paiva, pela paciência, pelos ensinamentos, por se tão humana. Obrigada, pela dedicação, por ter contribuído para que eu tivesse uma formação mais humanizada. Obrigada professora, você é especial para mim!

“Antes de eu falar

Tu cantavas sobre mim

Tu tens sido tão, tão bom pra mim

Antes de eu respirar

Sopraste Tua vida em mim

Tu tens sido tão, tão bom pra mim[...]”

(JACKSON; ASBURY; CULVER)

SUMÁRIO

RESUMO _____	8
RESUMEN _____	9
INTRODUÇÃO _____	10
2. O TRABALHO COM A LUDICIDADE E A LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR	13
2.1 Ludicidade no espaço escolar _____	13
2.1.1 Jogo, brinquedo e brincadeira, ludicidade em ação _____	15
2.1.2 Jogo educativo _____	17
2.2 A leitura na formação do indivíduo _____	20
2.2.1 A formação do leitor no espaço escolar _____	22
2.2.2 As etapas do processo de leitura _____	26
3. OS MECANISMOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA _____	35
3.1 Tipo e natureza da pesquisa _____	35
3.2 O contexto da pesquisa e o material elaborado _____	37
4. ANÁLISE E REFLEXÃO DO MATERIAL ELABORADO _____	38
4.1 Análise e reflexão do jogo _____	38
4.1.1 Passo a passo da construção do material _____	38
4.1.2 “Como jogar” _____	41
4.1.3 Pré-teste sobre o jogo _____	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	46
REFERÊNCIAS _____	48
ANEXO – Jogo “Confabulando” _____	50

RESUMO

Atualmente, um dos grandes desafios para os professores de Língua Portuguesa é superar a tradicional metodologia de ensino, em que o professor utiliza o livro didático como ferramenta exclusiva no processo educativo. Nesse contexto, as aulas se tornam enfadonhas e os alunos não têm motivação para aprender. Portanto, acreditamos que o trabalho com o lúdico, por meio do jogo didático, pode se revelar como uma ferramenta importante para transformar esse cenário, por possibilitar uma aula mais prazerosa, atrativa e reflexiva. O interesse pela proposta de intervenção para esse trabalho surgiu da problemática observada no período escolar e também acadêmico a respeito da dificuldade no processo de ensino e aprendizagem de leitura. Logo, temos como objetivo geral “refletir sobre o jogo didático como estratégia no processo de ensino e aprendizagem de leitura” e como objetivos específicos: a) elaborar um jogo para auxiliar no processo de compreensão textual; b) verificar se o jogo didático possibilita uma aprendizagem prazerosa, atrativa e reflexiva no trabalho com a compreensão de textos. Para alcançar nossos objetivos, desenvolvemos uma pesquisa do tipo qualitativo-interpretativa de natureza aplicada que está vinculada ao projeto de pesquisa, *A ludicidade no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, coordenado pela professora Dra. Zilda Laura Ramalho Paiva*. Para o embasamento teórico de tal pesquisa, sustentamo-nos em estudos de Luckesi (2014), Menegassi (2010a), Fuza e Menegassi (2017), Solé (1998) entre outros. Para o desenvolvimento do trabalho, seguimos os seguintes passos metodológicos: reflexão sobre ludicidade no espaço escolar, escolha e seleção do gênero fábula, elaboração de um jogo com enfoque nas características dos animais das fábulas, análise e reflexão dos resultados. Os resultados demonstram que o jogo didático elaborado pode possibilitar um trabalho mais significativo no processo de ensino e aprendizagem de leitura, já que a proposta em questão procura estimular a curiosidade, a interação, o raciocínio, a reflexão entre outras ações que acreditamos serem importantes para que esse processo seja mais significativo.

Palavras-chave: Ludicidade. Compreensão textual. Jogo didático.

RESUMEN

Hay un gran desafío en la actualidad para los profesores de la lengua portuguesa, que es superar la metodología tradicional de enseñanza, donde el libro didáctico es la única herramienta que el profesor utiliza en el proceso educativo. En este contexto las clases se convierten aburridas, y los alumnos no tienen motivación para aprender. Así siendo, creemos que el trabajo con el lúdico, con la utilización del juego didáctico, se puede revelar una herramienta importante para cambiar este escenario, por posibilitar una clase más placentera, atractiva y reflexiva. El interés por la propuesta de intervención de este trabajo surgió de la problemática mirada en el periodo escolar y también académico, con respeto a la dificultad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lectura. De este modo tenemos como objetivo general “reflexionar sobre el juego didáctico como estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lectura”. Y como objetivos específicos a) elaborar un juego para auxiliar en el proceso de comprensión textual; b) verificar si el juego didáctico posibilita un aprendizaje placentero, atractivo y reflexivo en el trabajo con la comprensión de textos. Para lograr nuestros objetivos, desarrollamos una búsqueda del tipo cualitativo-interpretativa, de naturaleza aplicada que está vinculada al proyecto de pesquisa “*A ludicidade no ensino e aprendizagem de língua portuguesa*”, coordinado por la profesora Dra. Zilda Laura Ramalho Paiva. Para la base teórica de la búsqueda fuimos sostenidos en en estudios de Luckesi (2014), Menegassi (2010a), Fuza y Menegassi (2017), Solé (1998) entre otros. Para el desarrollo del trabajo, seguimos los siguientes procesos metodológicos: reflexión sobre ludicidad em el espacio escolar, elección e selección del género fábula, elaboración de un juego con enfoque en las características de los animales de las fábulas, análisis y reflexión de los resultados. Los resultados apuntan que el juego didáctico elaborado puede posibilitar un trabajo más significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lectura, ya que la propuesta en cuestión busca estimular la curiosidad, la interacción, el raciocinio, la reflexión, entre otras acciones que creemos ser importantes para que ese proceso sea más significativo.

Palabras-clave: Lúdico. Comprensión textual. Juego didáctico.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios no ensino de Língua Portuguesa é superar a tradicional metodologia de ensino voltada quase exclusivamente para o livro didático. Nesse contexto, as aulas se tornam enfadonhas e os alunos não têm motivação para aprender.

Nesse sentido, acreditamos que o trabalho com o lúdico no espaço escolar é de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem. As atividades lúdicas, por meio dos jogos educativos podem promover o estímulo, a facilidade, o desenvolvimento de habilidades e competências do educando. Assim, o jogo didático pode se revelar como uma ferramenta significativa de apoio para o ensino e aprendizagem em português, seja na leitura, na escrita ou na análise linguística, assim como em outras disciplinas, por possibilitar uma aula mais prazerosa, atrativa e reflexiva que contribui para construir e não apenas adquirir conhecimentos importantes para a formação do indivíduo para a vida.

Desse modo, acreditamos que é relevante, ao ensino e à formação dos indivíduos, a inclusão dos jogos didáticos das mais variadas formas, para o trabalho em sala de aula, em qualquer disciplina. Por essa razão, esta pesquisa centra-se na elaboração do jogo didático para se trabalhar a compreensão textual. O interesse pela proposta de intervenção para o trabalho com leitura surgiu da problemática observada no período da escola básica e também na universidade a respeito da dificuldade no processo de ensino e aprendizagem de leitura, especificamente, na compreensão textual.

Em sala de aula, nota-se que muitos alunos (de qualquer nível de ensino) não conseguem passar por todas as etapas de leitura, a saber, a primeira etapa é a decodificação ela ocorre quando o leitor reconhece os signos linguísticos e consegue atribuir algum significado. A segunda etapa é a compreensão é aquela em que o leitor faz o reconhecimento das informações do texto, sobre o tema abordado, pode ser de nível literal, de nível inferencial e compreensão de nível interpretativo. A terceira etapa é a interpretação, nessa etapa o leitor vai compreender, fazer inferências e relacionar a temática com a sua vivência na sociedade em que vive, fazendo atribuições críticas, julgando, considerando, qualificando e refletindo sobre o que lê. A quarta etapa que é a retenção, é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor.

Durante os nossos cinco anos no curso de Letras, na Universidade Federal do Pará, os discentes, mesmo estando em um curso de Língua Portuguesa, apresentavam muitas dificuldades na leitura e compreensão textual. Muitos ficam na primeira etapa, a de decodificação, poucos chegam à etapa de compreensão de nível inferencial e pouquíssimos ultrapassam as barreiras da interpretação.

Assim, despontou o interesse em participar do grupo de estudos coordenado pela professora doutora Zilda Paiva intitulado “*A ludicidade no ensino e aprendizagem de língua portuguesa*”. O projeto tem como objetivo refletir sobre o trabalho com ludicidade no espaço escolar, por meio dos jogos didáticos, com a finalidade de utilizar o jogo como estratégia para melhoria do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Com base nas discussões promovidas pelo projeto no viés do ensino e aprendizagem da leitura, a pergunta que norteia nossa pesquisa é: de que forma o jogo didático pode contribuir no processo de compreensão leitora?

Assim, temos como objetivo geral da pesquisa refletir sobre o jogo didático como estratégia no processo de ensino e aprendizagem de leitura, com intuito de contribuir como auxílio nesse processo. Quanto aos objetivos específicos nos propomos a: a) elaborar um jogo para auxiliar no processo de compreensão textual; b) verificar se o jogo didático possibilita uma aprendizagem prazerosa, atrativa e reflexiva no trabalho com a compreensão de textos.

Utilizamos como base teórica: Luckesi (20014), Almeida (2007), Fortuna (2011) Nassar (2011) entre outros, para apresentar e dialogar acerca da ludicidade; Menegassi (2010a), Fuza; Menegassi (2017), Solé (1998) entre outros para discorrermos sobre o processo de ensino e aprendizagem de leitura.

Para as discussões da prática da pesquisa caracterizada como qualitativo-interpretativa e de natureza aplicada, baseamo-nos na teoria de Marconi; Lakatos (2009), Oliveira (1982), Ohuschi (2006), Teixeira (2008), Gil (2008) e Pádua (2016). Dessa forma estruturamos nosso trabalho em quatro seções, sendo a primeira esta Introdução. A segunda seção nomeada de **O trabalho com a ludicidade e a leitura no espaço escolar** está dividido em duas subseções. Na primeira subseção, *Ludicidade no espaço escolar*, explanamos informações sobre ludicidade, expondo e dialogando sobre sua importância no espaço escolar e para a formação do sujeito. Na segunda subseção, *A leitura na formação do indivíduo*, discorreremos sobre a importância da leitura para a formação do sujeito e como ocorre o processo de leitura

no espaço escolar enfatizamos também a importância do professor trabalhar a leitura como um processo, levando em consideração todas as etapas de leitura.

A terceira seção **Os mecanismos metodológicos da pesquisa** está dividida em duas subseções. Na primeira subseção, *Tipo e natureza da pesquisa*, caracterizamos o tipo de pesquisa, explicando quais metodologias foram utilizadas para o seu desenvolvimento. Na segunda subseção, *O contexto da pesquisa e o material elaborado*, apresentamos o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e o material elaborado, o jogo didático *confabulando*.

Na quarta seção, **Análise e reflexão do material elaborado**, apresentamos o passo a passo da construção do jogo, abordamos o como se joga e, por fim, fazemos uma análise do material elaborado a partir da teoria abordada anteriormente, que propõe o lúdico como estratégia no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, apresentamos nossas Considerações Finais.

2. O TRABALHO COM A LUDICIDADE E A LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR

Nessa seção, faremos uma reflexão a respeito da ludicidade e sua importância no espaço escolar. Dessa maneira, falaremos sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira fazendo uma reflexão sobre cada um e sua importância para o desenvolvimento do indivíduo.

Discorreremos, também, sobre a importância da leitura para o sujeito e o seu processo no espaço escolar, fazendo reflexões sobre cada etapa nesse processo.

2.1 A Ludicidade no espaço escolar

Transformar o espaço escolar em um ambiente que já conhecemos que nos traz à lembrança o campinho de futebol, o meio fio das calçadas, as ruas, os quintais entre outros, que nos faz ter um contato bem mais íntimo com o ser humano pode contribuir de forma significativa para a causa de educar. Isso nos faz defender uma metodologia aberta às novas perspectivas. Assim como afirma Junior:

Talvez abrir o conceito de educar com todas as suas metáforas, permitindo exercer um aprendizado que venha do acordo que sentimos quando esse poder é exercido enquanto ato espontâneo, tomando para si a parte mais delicada do encargo educativo: o apelo não só a princípios e normas, mas também a sentimentos e arte (JUNIOR, 1999, p.16).

Para esse aprendizado exposto por Junior (1999), acreditamos que o aspecto lúdico pode ser inserido como ferramenta pedagógica para contribuir com construção do conhecimento em Língua portuguesa. O professor pode introduzir a ludicidade por meio do jogo, do brinquedo e da brincadeira, entre outros, no espaço escolar para provocar uma aprendizagem prazerosa por meio dos sentimentos e emoções.

Ludicidade não é um termo dicionarizado, segundo Luckesi (2014), vagarosamente ele está sendo inventado:

Usualmente, quando se fala em ludicidade, se compreende, no senso comum cotidiano, que se está fazendo referência às denominadas “atividades lúdicas”, tais como *brincadeiras infantis* (comumente ampliadas - de modo impróprio – para “brincadeiras de adulto”, de modo comum, sob a forma de “mal gosto”, tais como “pegadinhas”, “tirar um sarro do outro”, ou como essa conduta vem sendo denominada mais recentemente, *bullyng*), *entretenimentos*, *atividades de lazer*, *excursões*, *viagens de férias*, *viagens*

para grupos (usualmente para aposentados e idosos)... (LUCKESI, 2014, p13).

Porém, todas essas atividades classificadas como lúdicas por Luckesi (2014) podem não ser consideradas lúdicas para determinado indivíduo. O lúdico dependerá da relação do sujeito que o vivencia numa dada circunstância, pois a ludicidade configura-se, segundo Luckesi (2014, p.18), como “um estado interno” do sujeito e dos sentimentos que se fazem presentes.

Podemos citar, como exemplo de ludicidade e a relação do sujeito que a vivencia, a situação de duas irmãs, a Socorro e a Eliana. A Socorro adora jogar futebol, todas as tardes, no campinho, no fundo do quintal de sua casa. O time é misto jogam garotos e garotas juntos. Já a Eliana nunca joga futebol, para ela não tem “graça nenhuma”, pois o jogo exige contato físico e, muitas vezes, causa lesões e hematomas e isso para ela não combina com a sua feminilidade. Desse modo, entendemos que o que pode ser uma atividade prazerosa para a Socorro, pode não ser para a Eliana, por isso a ludicidade depende do sujeito que a vivencia e está relacionada ao prazer ao interagir.

Sobre ludicidade, Almeida (2007) evidencia que está relacionada e é um privilégio das crianças, mas entende que se aplica também aos adultos, pois está ligada à formação de uma sociedade, na qual o prazer seja mais presente. Então, entendemos que a ludicidade pode se fazer presente no sujeito, em todas as fases da vida, pois muitas experiências lúdicas o sujeito vivencia por meio de um simples barquinho de papel, de uma bolinha de gude, de uma pipa, de pescar um peixe, de assistir a um filme, entre outros.

No sentido etimológico de ludicidade, Almeida (2007) relaciona os sentidos entre os termos lúdico, jogo, brincadeira e brinquedo, pois cada um faz lembrar divertimentos e ações associadas ao mundo infantil. O pesquisador, entretanto, enfatiza que estudos recentes têm demonstrado que:

O termo lúdico não se identifica literalmente com o termo jogo. O jogo contém o lúdico, mas nem sempre o lúdico contém o jogo e a brincadeira, porque o sentido destas podem extrapolar as acepções e conceituações emprestadas ao jogo (ALMEIDA, 2007, p.19).

Desse modo, o lúdico para Almeida (2007) se configura na ação, na dinâmica de como se joga ou de como se brinca, “para compreendermos melhor essa afirmação, pensemos que a tomada de posse de um brinquedo, por si, não determina

o lúdico, mas a sua ação” (ALMEIDA, 2007, p.20). Em um jogo de futebol por exemplo, o que determina o lúdico é a ação de tocar a bola, fazer o drible e de fazer o gol. Já ao utilizar um objeto como a corda (de pular corda) o que vai interessar, nesse caso, é o ato de brincar, de manipular o objeto explorando o corpo e a imaginação.

O lúdico é uma necessidade íntima particular do indivíduo, observado por Almeida (2007, p.36) “ é uma necessidade, é intrínseca ao ser humano”. Portanto percebemos a importância de tornar o espaço escolar em um lugar lúdico, mas para que isso aconteça, é importante que os professores percebam e saibam conduzir os objetivos pedagógicos com os anseios e necessidades dos alunos.

Ao inserir o lúdico no espaço escolar, o professor irá transformar a metodologia tradicional autoritária do ensino e aprendizagem numa metodologia que implicará na promoção do estímulo, da facilidade, do desenvolvimento de habilidades e competências desses alunos. Assim, a aprendizagem pode se tornar mais rápida e significativa quando feita num contexto lúdico.

Na próxima seção explanamos sobre atividades lúdicas, por meio do jogo, do brinquedo e da brincadeira. Explicamos sobre as acepções de cada um e também sobre a importância dessas atividades para o indivíduo.

2.1.1 Jogo, brinquedo e brincadeira, ludicidade em ação

O jogo, o brinquedo e a brincadeira são termos que estão relacionados um com outro, mas, segundo Almeida (2007), são dotados de acepções, de sentidos e de significados diferentes. O jogo é uma atividade global, diversificado e moldado de acordo com o contexto sócio-histórico e cultural e caracterizado por ser regado e intencional. Além de ter em si o lúdico, tem um objetivo específico delimitado. O jogo é uma atividade praticada desde os primórdios, mas na antiguidade ganhou caráter sagrado, assim como evidencia Almeida (2007):

Na Grécia antiga e em Roma, o sagrado se sobressai nos espetáculos apresentados em forma de esportes e de artes e nos tribunais de justiça. Eram ambas as coisas ao mesmo tempo, ou seja, um elemento sagrado da mais alta importância, sem deixar de ser essencialmente, um jogo (ALMEIDA, 2007, p.24).

Atualmente, ainda há evidências do caráter sagrado no jogo. “As crianças e os adolescentes, ao praticarem os jogos, não aceitam a quebra das regras, pois tal ação

representa, para eles, a ruptura do sagrado” (ALMEIDA, 2007, p. 25). Em um jogo de futebol por exemplo, quando um jogador quebra a regra é chamado de trapaceiro, de ladrão, entre outros termos que nos remetem a ruptura do sagrado.

A brincadeira se difere do jogo, pois “incorpora em seu significado a ação lúdica propriamente dita com regras mais simples. Nela predominam a liberdade, a espontaneidade e o prazer” (ALMEIDA, 2007, p. 26). Percebemos, assim, que a essência do brincar está na liberdade, pois as regras são mínimas. Um exemplo disso é quando uma criança brinca de boneca e um adulto brinca de contar histórias, em ambos os casos, a liberdade da criatividade ultrapassa qualquer regra que possa estar contida ali.

Já o brinquedo é o objeto no qual se materializam o jogo e a brincadeira, atua como suporte para suas realizações. Desse modo, ao brincarmos de pular corda, o brinquedo é a corda, jogando-se (ou brincando) canastra, o brinquedo é o baralho. O brinquedo, diferente do jogo e da brincadeira que se manifestam de forma mais abstrata, é um objeto físico, perceptível e palpável. Através dele a criança manifesta o imaginário. Quando a criança brinca de boneca (quando dá banho, coloca a roupinha, dá comidinha, nina para dormir), por exemplo, ela representa alguma coisa que está no seu imaginário que é a maternidade.

Nesse sentido, Almeida (2007, p. 31) aponta “que a função do brinquedo está estreitamente ligada ao valor simbólico que a criança lhe confere no ato de brincar”. Assim, ao brincar, a criança estabelece uma conexão entre o imaginário e o real e o brinquedo é o suporte no qual se realiza esse imaginário. Sobre jogo e brincadeira, Fortuna enfatiza que:

Polissêmicas, brincadeira e jogo são atividades paradoxais: brincando ou jogando, ao mesmo tempo em que se constrói a consciência da liberdade, vivencia-se a possibilidade de transformá-la, e na tensão entre a liberdade e submissão às regras, os limites entre a realidade e os desejos são experimentados gerando um espaço de aprender fabuloso e incerto (FORTUNA 2011, p.78).

É nesse espaço de aprender enfatizado por Fortuna (2011), que o jogo se faz importante na aprendizagem. Mas, não é uma tarefa fácil provocar reflexões nos professores sobre essa importância, pois a maioria vê as atividades lúdicas voltadas apenas para as crianças

Muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir suas responsabilidades pedagógicas, promovem o brincar; os educadores, das demais séries do ensino fundamental ao superior, promovem o estudar (FORTUNA, 2011, p.78).

A brincadeira, nesse contexto, não é vista com seriedade na aprendizagem. É embasada no pensamento de que, quem brinca é um desocupado "vagabundo" é coisa de quem não tem o que fazer. Almeida, porém, defende "que cada brincadeira, cada brinquedo, cada jogo da criança, por mais simples que seja, está repleto – em maior ou menor grau – de exercícios de funções essenciais ao desenvolvimento global do ser humano" (ALMEIDA, 2007, p. 37), configurando, assim, que as ações lúdicas desde cedo são importantes para o desenvolvimento do ser humano.

Sobre a seriedade dos jogos e brincadeiras para o ser humano em todas as fases da vida, Almeida (2007) aponta que:

Devemos nos lembrar de que, se a criança se realiza em seu mundo lúdico, no qual o jogo e a brincadeira proporcionam uma fuga do real, uma evasão; o adulto procura no jogo e na brincadeira o apagamento, o esquecimento – mesmo que momentâneo – de seus problemas, ou seja, o jogo e a brincadeira tornam-se instrumentos de transmutação da realidade [...] é em suas manifestações pelas brincadeiras, pelos jogos e mesmo pelos brinquedos que se fomenta a inteligência e a capacidade de convivência, de abstração, de socialização e progresso na vida do homem... (ALMEIDA 2007, p. 36,37).

Observamos, então, que essa dicotomia cultural entre brincadeira/seriedade não tem sentido, pois a brincadeira é bastante séria para o desenvolvimento do indivíduo. Por isso, o professor pode explorar as ações lúdicas no espaço escolar desde as séries iniciais, pois elas exercem, desde cedo, função significativa no desenvolvimento e no ensino/aprendizagem dos alunos. O jogo e a brincadeira são sérios e importantes no espaço escolar em todas as séries, independentemente da idade.

Abordaremos a seguir o jogo educativo e sua importância no espaço escolar.

2.1.2 Jogo educativo

O jogo surge no espaço escolar como uma ferramenta motivadora nas estratégias pedagógicas. O jogo "ensina disciplina, estratégia, cumprimento de regras e competição a estudantes que por vezes assistem a aulas desinteressadamente",

(RIBEIRO, OLIVEIRA, 2017, p.48). Desinteresse esse causado por um ensino tradicional, que tornam as aulas monótonas, nas quais os alunos não conseguem, muitas vezes, desenvolver e realizar tarefas que são solicitadas e em consequência disso não conseguem ter um bom resultado na aprendizagem.

Nessa perspectiva, o jogo didático pode ser utilizado como uma ferramenta com função educativa no processo de ensino e aprendizagem. A intenção, ao inserir os jogos nesse processo, é tornar o espaço escolar em um ambiente lúdico, sendo assim, prazeroso e significativo para os educandos.

No ensino de língua portuguesa, o jogo didático pode auxiliar na capacidade de produzir conhecimentos significativos do mundo físico e social a partir das práticas da leitura, da escrita, da oralidade, entre outros, ou seja, produzir interdiscursividade entre pessoas, saberes e representações sociais. O jogo pode também possibilitar “uma relação mais harmoniosa entre alunos e professores, transformando o ensinar e aprender numa atividade colaborativa e divertida” (RIBEIRO, OLIVEIRA, 2017, p.48), através da interatividade que o jogo proporciona por meio das regras, dos objetivos e das ações propostas no ato de brincar.

Ao refletir sobre a prática pedagógica e a transformação dos espaços escolares, observamos que as atividades lúdicas, por meio dos jogos educativos, nos espaços escolares, possibilitam aos educandos construir e não apenas adquirir conhecimentos. Assim como afirma Fortuna que a contribuição do jogo para a educação vai muito além do ensino de conteúdos de forma lúdica:

Não se trata de ensinar como agir, como ser, pela imitação e pelo ensino através do jogo, tampouco de obnubilizar o ensino e os conteúdos escolares, manipulando o aluno-jogador e, sim, de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão e a sociabilidade. Enfim, trata-se de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo, e, por conseguinte, em relação à vida, com evidentes implicações para o sucesso escolar e inclusão social. Vivenciados na brincadeira, cooperar, competir, ganhar perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares. Assim, no sentido amplo todo jogo é educativo (FORTUNA, 2011, p. 81, 82).

Nesse sentido, o jogo didático pode contribuir na aprendizagem com a formação do indivíduo para a vida, na qual ele será capaz de interagir nas diferentes situações sociais. Assim, a aprendizagem tem a possibilidade de quebrar velhos paradigmas que já estão ultrapassados, para os quais a única preocupação no espaço

escolar era preparar os alunos para os vestibulares, o exame nacional do ensino médio (ENEM) e concursos. Sobre essa aprendizagem, Nassar aponta que:

Façamos uma reflexão prática: quantos amigos e colegas da nossa época, ao terminarem o Ensino Fundamental e Médio, não chegaram ao Ensino Superior, ou nem se quer prestaram o tal “vestibular”. Esse sonho ainda não é uma realidade para todos os seres humanos, mas, quantos desses são os nossos melhores mecânicos, empacotadores, atendentes, faxineiras, entre outros cargos sem os quais nós não viveríamos bem, se não fosse a sua profissão. Essa é a base em que acreditamos: necessário é prepará-los para a vida (NASSAR, 2011, p.11).

Nesta perspectiva, o professor, mediador, terá papel importante nesse processo. Ele precisa estar atento para o ensino e refletir para que esse ensino servirá na vida dos seus alunos. Então, para que o ensino seja significativo por completo é necessário adequar sua estratégia de ensino, levando em consideração o saber e as particularidades de cada aluno.

Para tanto, o jogo didático pode auxiliá-lo, pois implicará na participação de todos, sendo necessário traçar estratégias, aprender a ouvir, a respeitar a opinião do outro, a se comunicar e a admitir as suas próprias limitações. Essa relação de interatividade exigida pelo jogo facilitará ao professor identificar as limitações de cada um e trabalhá-las individualmente no processo de ensino e aprendizagem.

Para esse trabalho, o professor pode, por exemplo, inserir através do jogo didático atividades de leitura, produção de texto, entre outras, relacionando-as com a realidade social do cotidiano do aluno, possibilitando, assim, uma aprendizagem mais significativa, tanto escolar quanto de conhecimento de mundo. Além disso, por meio das atividades lúdicas, o professor pode reforçar conteúdos, promover a sociabilidade entre os alunos, trabalhar a criatividade, o espírito de competição e a cooperação, além de estimular atenção, raciocínio e a concentração.

Entendemos, então, que o jogo como finalidade educativa pode ser construtivo em todas as áreas do conhecimento e para todas as faixas etárias como recurso motivador para a aprendizagem. No ensino de língua portuguesa, por exemplo, os jogos educativos podem ser utilizados como recurso motivador, para que as aulas, além de se tornarem mais prazerosas, sejam mais significativas, fazendo com que os educandos tragam na memória o uso consciente da língua.

2.2 A leitura na formação do indivíduo

Ler nos mantém conectados com o passado, com diferentes culturas, com vários saberes, ou seja, possibilita a comunicação e interação com tudo que já foi ou é construído. A leitura ultrapassa os preceitos escolares, é um hábito essencial na vida das pessoas, pois nos possibilita viver experiências e emoções. Contribui para formação cultural, social e profissional do indivíduo, faz com que ele reflita de forma crítica sobre a sociedade em que vive.

O gosto pela leitura é influenciado muitas vezes, no contexto familiar, desde a infância. A família tem função importante em ativar o interesse das crianças pela leitura, por isso é importante que, mesmo antes de as crianças iniciarem a vida escolar, os pais tenham o hábito diário de ler na frente delas ou de ler para elas. Depois que a criança já praticar a leitura, é interessante também que os filhos leiam para os pais para que haja socialização sobre a leitura entre eles.

A leitura faz parte de todo ato comunicativo do indivíduo. Está presente não somente nos textos escritos no papel, mas em várias outras manifestações, por exemplo, nas imagens, nos símbolos, no olhar, no toque, entre outros, as quais o indivíduo necessita compreender no dia a dia.

Os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico lê a doença na descrição dos sintomas do paciente. O agricultor lê o céu para prevenir-se da chuva. O amante lê nos olhos da amada a traição. Em todos esses gestos está a leitura ... (COSSON, 2014, p. 38).

Desse modo, ler significa muito mais do que decodificar palavras escritas em uma folha de papel. A leitura é um processo que necessita de compreensão de todos os signos e manifestações linguísticas e extralinguísticas do cotidiano das pessoas. A compreensão dessas manifestações diárias é um ato individual que necessita de competências para que o sujeito consiga executar.

Nesse sentido, a leitura é um processo que possibilita ao leitor produzir comunicação e construir novos sentidos, a partir da sua realidade social, percepção de mundo, conhecimentos linguísticos e textuais, tendo como ponto de partida o texto base, em que o leitor, o autor e texto interagem entre si na construção do sentido de um texto. Assim como pontua Menegassi (2010a), a leitura é uma:

Atividade interativa altamente completa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo, como, por exemplo, assunto, sua posição social no grupo a que o pertence e suas concepções ideológicas, que são levados ao texto, durante todo processo de produção de sentidos (MENEGASSI, 2010, p.175).

Dessa forma, na interação, autor e leitor são responsáveis pela construção de um novo texto. “No ato da leitura, o leitor ativa ou reativa recursos em sua memória, são os conhecimentos prévios, a formação cultural, familiar, religiosa, são as várias vozes que o constituem” (ESTEVES, 2013, p.05). Desse modo, é necessário um conjunto de ações para que o leitor seja capaz de construir sentido a um texto.

Formar leitores competentes vem sendo um desafio para a sociedade atual. A partir das mudanças ocorridas com o advento do avanço das tecnologias e a velocidade das informações, o desafio para incentivar a leitura e formar leitores competentes é ainda maior. Ouvir música, assistir a filmes, novelas, navegar nas redes sociais, entre outras, são atividades preferidas do público de qualquer idade. Então, devemos alertar que, além da família, a comunidade escolar é essencial no processo de formação de leitores, buscando estratégias e metodologias que incentivem o gosto e o hábito pela leitura.

No Brasil, o hábito da leitura está relacionado, principalmente, à escolaridade, ao contexto sócio cultural e econômico do indivíduo. Com o aumento da escolaridade percebida nos últimos anos, houve conseqüentemente um aumento significativo no hábito de leitura do brasileiro. Mas o problema é que:

O Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF) nos diz que, apesar de detectar uma melhora nos últimos 15 anos – o percentual da população funcionalmente alfabetizada passou de 61%, em 2001, para 73%, em 2015 – , ainda constata que apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura e escrita. Ou seja, o aumento da escolaridade média da população brasileira teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora) (FAILLA, 2016, p.28-29).

Esses dados servem de alerta acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Os dados nos mostram que as pessoas estão na escola, mas não estão atingindo as competências que deveriam atingir. A escola vem formando muitos analfabetos funcionais e a leitura ultrapassa os preceitos da alfabetização.

Entende-se como analfabetos funcionais, de acordo com Perez (2019. p.01), “os indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas”, desse modo, nem todo aluno alfabetizado que lê compreende a leitura, e um aluno que não compreende o que lê pode apresentar muitas dificuldades também em outras disciplinas escolares, daí um dos grandes problemas da educação brasileira. Assim, é um desafio para a comunidade escolar criar estratégias e metodologias para que o aluno se sinta motivado a praticar a leitura de forma prazerosa e compreensiva.

A seguir, discorreremos sobre a formação do leitor no espaço escolar e explanamos sobre como a leitura é trabalhada em sala de aula e as perspectivas a respeito da leitura no contexto escolar.

2.2.1 A formação do leitor no espaço escolar

A leitura no espaço escolar, atualmente, ainda se sustenta nos pressupostos de uma educação tradicional, cuja função não atende às expectativas de formar e construir o pensamento crítico dos alunos. A leitura, nessa perspectiva, tem função avaliativa, os alunos leem para responder atividades de decodificação e extração de informações com objetivo apenas de saber se o aluno entendeu o texto. Sem explorar significados relevantes, o ensino e aprendizagem da leitura tornou-se desinteressante e enfadonho, os alunos não têm prazer na prática de leitura.

No entanto, o objetivo defendido para a leitura, hoje, é sustentado no princípio da formação do sujeito crítico, para que ele seja capaz de transformar a realidade da comunidade em que vive e, assim, promover mudanças significativas na sociedade. Para tanto, é necessário o conhecimento sobre as teorias que norteiam o desenvolvimento do ensino de leitura praticado ao longo dos anos nas escolas brasileiras, as quais estão vinculadas, entre outros, aos estudos da linguística, que é a ciência que estuda a linguagem humana.

Essas teorias estão relacionadas às concepções de Linguagem apresentadas por Geraldi (1997) sustentadas pelas teorias de Bakhtin/Volochínov (2014), a saber, Linguagem como expressão do pensamento, Linguagem como instrumento de comunicação e Linguagem como forma de interação.

A primeira concepção, *Linguagem como expressão do pensamento*, remonta à década de 60 e está relacionada a um ensino tradicional em que o professor era detentor do saber, com responsabilidade, apenas, de transmitir conhecimento, e o aluno sujeito passivo o qual só recebia esse conhecimento. Já a concepção de *Linguagem como instrumento de comunicação* ocorreu, na década de 70, quando houve a democratização da educação. Nessa concepção, o ensino é visto como uma aprendizagem por meio da repetição de um modelo. Nesta época, começaram a surgir os livros didáticos, para o ensino na escola.

Nas décadas de 80 e 90 até os dias atuais, apresentaram-se muitas teorias sobre a língua e várias alternativas pedagógicas. Dentro desse cenário, destaca-se a concepção de *Linguagem como forma de interação* na qual há espaço para interação, reflexão e discussão entre docente, alunos e texto, portanto, diferente do cenário das décadas passadas.

As teorias de leitura ou concepções de leitura são construídas com base em diferentes perspectivas e assim como as concepções de linguagem, marcam o ensino e aprendizagem de acordo com a época em que são trabalhadas. Mas é importante ressaltar que, no processo de leitura, assim como nas concepções de linguagem, mesmo as concepções tendo diferentes designações, elas não ocorrem de forma isolada, elas interagem, completam-se para ter um significado.

Existem várias concepções de leitura, mas, neste trabalho, vamos abordar três delas, por compreender que são muito relevantes no processo de ensino e aprendizagem de leitura, a saber: leitura na perspectiva do texto, leitura na perspectiva do leitor e leitura na perspectiva interacionista.

A primeira concepção de leitura, a Leitura na perspectiva do texto, era incentivada, no Brasil, nos anos 60. A leitura, nesse contexto, é um processo de decodificação de letras, palavras, sons e ideias. Nessa perspectiva, o aluno torna-se um leitor passivo, em que a leitura não é um processo de construção de sentido, pois o texto já teria seu sentido completo.

Ler nesta concepção é reconhecer o pensamento do autor do texto, ou seja, é decodificar os sinais linguísticos, assim, o texto, sempre, apresenta um único sentido possível, já dado, pronto e acabado, não havendo interação do aluno com o texto. “Assim não há leitura com o objetivo de produção de sentido, mas apenas de identificação do conteúdo do texto, em um processo mecânico” (MENEGASSI;

SANTOS; FUZA, 2009, 2010, p. 26). O aluno não faz inferências para dar sentido ao texto, pois a leitura é centralizada nas informações contidas apenas no texto.

O trabalho com a leitura no espaço escolar, nessa perspectiva, tem apenas função avaliativa, cujo objetivo é saber se o aluno é capaz de decodificar, identificar e entender o que leu. Um exemplo de pergunta leitura dessa concepção é: quem é o autor do texto? As questões de leitura são embasadas num processo de retirada das respostas do texto, como um ato de “copiar e colar” sem precisar o aluno refletir sobre sua resposta, pois ela precisará apenas ser extraída do texto.

Como já foi explicitado anteriormente, todas as concepções têm papel importante no processo de ensino e aprendizagem da leitura

No início do processo da aprendizagem da leitura, a atividade mecânica de acesso ao código linguístico, por meio do reconhecimento de sons e de letras, faz-se necessária. Portanto, a fase de centralização da leitura ao texto deve ser considerada, dependendo da finalidade da atividade de ensino (FUZA; MENEGASSI, 2017, p. 264).

Então, no início do processo de ensino e aprendizagem de leitura, o professor precisa fazer um diagnóstico individual sobre a capacidade leitora do aluno e para isso ele pode recorrer às atividades de decodificação da primeira concepção de leitura e por meio delas identificar a capacidade leitora de cada aluno e montar estratégias de leitura a partir disso.

A segunda concepção de leitura, a Leitura na perspectiva do leitor, diferente da primeira em que o foco é no texto, centra-se no leitor. O leitor tem um papel ativo, pois, além de decodificar o texto, ele vai fazer inferências a partir de suas experiências pessoais, assim, o significado da leitura não vai depender do texto, mas do leitor. Desse modo, são permitidas várias compreensões de um texto.

Mas é importante salientar o ponto negativo dessa concepção “...embora o leitor ganhe um papel ativo – atribui significado, faz previsões sobre o que será lido – os aspectos sociais são descartados, há uma confiança exagerada nas adivinhações do leitor, possibilitando qualquer interpretação do texto” (FUZA; MENEGASSI, 2017, p. 264). Assim, nas atividades de pergunta de leitura, os alunos respondem as questões dando significado ao texto, podendo tirar suas conclusões por meio de suposições e adivinhações.

Nessa perspectiva, o mais importante para o leitor é a quantidade de perguntas respondidas, pois “agradará ao professor, porque passa ideia de leitor competente”

(MENEGASSI; SANTOS; FUZA (2009, 2010, p.28). Assim, o leitor tem autonomia para tirar suas conclusões sobre o texto discordando ou não do autor diante do pressuposto de que o que importa é sua opinião.

Um exemplo de pergunta de leitura dessa concepção é: o que você achou do título do texto? Nessa perspectiva, o aluno poderá responder o que quiser e o professor é obrigado a levar isso em consideração, pois, quando o foco está na valorização da leitura do aluno, qualquer sentido atribuído ao texto por ele é válido. Segundo Menegassi; Santos e Fuza (2009, 2010), nessas duas concepções abordadas, uma com foco no texto, a outra com foco no leitor, existem relações que conduzem para a próxima concepção que é a visão dialógica entre o texto e o leitor.

A terceira concepção de leitura, a Leitura na perspectiva interacionista, defende a interação entre autor-texto-leitor. Assim como na terceira concepção de linguagem que é “compreendida, pelo círculo de Bakhtin, a partir de sua natureza sócio-histórico-ideológica, por um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos” (OHUSCHI, 2018, p.18), a leitura nessa perspectiva promove um diálogo para a construção da compreensão textual.

A concepção interacionista de leitura parte da interação do leitor que constrói os diferentes significados da língua para seu texto, tendo como ponto de partida o texto base. Nesse sentido, a leitura com foco na interação ocorre no processo dialógico mantendo uma relação entre autor-texto-leitor. Portanto, o texto não está pronto e acabado, porque o leitor constrói sentidos ao texto, a partir da relação de conhecimento linguístico (são os conhecimentos da língua materna do leitor como o vocabulário, análise linguística entre outros), conhecimento textual (conhecimento sobre a estrutura narrativa, dissertativa e descritiva e os gêneros os quais a vinculam na sociedade) e conhecimento de mundo (são os conhecimentos adquiridos no cotidiano, na cultura em que cada um está inserido).

Vemos, portanto, a leitura como processo criativo, considerando que o leitor pode realizar sua leitura criando situações possibilitadas pelo texto-base. A partir do momento em que se pode produzir a leitura, concebe-se o texto como dispositivo de produção, pois é responsável por iniciar uma nova ação, fazendo com que o leitor realize o levantamento de informações, projete outras, e elabore sua própria leitura do texto (MENEGASSI; SANTOS; FUZA 2009, 2010, p.32).

Nessa abordagem, para construir sentido, a leitura não é vista exclusivamente como prática de extração, mas de compreensão, a partir, dos conhecimentos prévios

adquiridos no contexto sociocultural vivenciado pelo leitor e relacionados com as pistas e informações contidas no texto. A leitura passa a ter um carácter dialógico, pois promove uma discussão com várias informações e possibilita diferentes reflexões de cada leitor com o texto lido.

Nessa perspectiva, o texto atua como uma “sementinha” para que o leitor desperte para sua realidade social e seja capaz de se posicionar diante dela. Por isso é importante o professor, mediador, trabalhar no processo de ensino e aprendizagem de leitura, textos que tragam conteúdos que façam os alunos relacionarem com a sua vivência, para que seja uma leitura significativa. Além disso, o professor pode promover debates, discussões para que haja divergências dialógicas e cause reflexão sobre o texto e a realidade em que vivem. Atualmente, não cabe mais propor leituras de textos somente com objetivo de atividades avaliativas, a leitura tem que ter objetivo e alguma finalidade para o leitor.

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p.22).

Assim, é importante, o professor, mediador, delimitar os objetivos da leitura e levar em consideração esses objetivos para que o aluno, além de ler, compreenda o texto. As perguntas de leitura, nessa perspectiva, podem ser de compreensão de nível literal, compreensão de nível inferencial, de nível interpretativo e de interpretação são etapas que são necessárias para que o aluno alcance o objetivo de compreender textual texto.

2.2.2 As etapas do processo de leitura

O processo de leitura ocorre por etapas. Este trabalho abordará as quatro etapas de leitura com base nos pressupostos de Menegassi (1995), a saber: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Para compreender melhor como essas etapas são desenvolvidas a partir perguntas de leitura, utilizaremos como exemplo a fábula “ A cigarra e a formiga”.

A cigarra e a formiga

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados.

De repente aparece uma cigarra

-Por favor, formiguinhas, me dê em um pouco de comida!

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:

-Mas por que? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

Falou a cigarra:

-Para falar a verdade, não tive tempo, Passei o verão todo cantando!

Falaram as formigas:

-Bom... Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando?

E voltaram para o trabalho dando risadas.

Moral da história: os preguiçosos colhem o que merecem.

ESOPO

Fonte: <http://asfabulasdeesopo.blogspot.com/2009/04/cigarra-e-formiga.htm>

A primeira etapa, a decodificação, é essencial para o reconhecimento dos signos linguísticos do texto, para que a leitura se realize. Ela ocorre quando o leitor reconhece os signos linguísticos e consegue atribuir algum significado. Assim, ao encontrar uma palavra no texto, o leitor, naturalmente, atribui ao significado que tem no interior do cognitivo.

Para essa etapa, é importante que o leitor tenha um extenso capital lexical, pois quanto maior os conhecimentos sobre o vocabulário, mais fácil será a identificação da mensagem do texto. Para melhor entendermos, pensemos na situação: ao ler um texto que tenha a palavra **museu** se o leitor não souber que museu é "uma instituição que se dedica à preservação, à análise e à procura de objetos

valiosos artisticamente, expondo-se ao público[...]” DICIO (2018), ele não vai conseguir atribuir um significado. Por isso importância do capital lexical.

Assim, para entendermos ainda mais essa etapa, tomemos como exemplo as perguntas leitura referentes à fábula:

- 📖 Qual o título do texto
- 📖 O que a cigarra fez no verão?
- 📖 Qual a moral da história?

Para responder a essas perguntas, o leitor vai direto ao texto retirar a resposta sem precisar se esforçar, pois as respostas estão no corpo do texto. O leitor precisa, apenas, copiar do texto a resposta.

A segunda etapa, a compreensão, é aquela em que o leitor faz o reconhecimento das informações do texto, sobre o tema abordado. O leitor recorre aos conhecimentos prévios e relaciona com a temática para contribuir com a compreensão. Então, “é necessário o leitor possuir conhecimentos anteriores sobre o assunto, e que não esteja alheio aos conteúdos do texto” (MENEGASSI, 1995, p.87). Assim, os conhecimentos internos do leitor se relacionam com as principais informações reconhecidas no texto para construção do sentido desse texto.

Essa etapa comporta níveis diferentes: compreensão de nível literal, compreensão de nível inferencial e compreensão de nível interpretativo. O nível literal ocorre quando o leitor se detém somente `nas ideias explícitas que estão inseridas no texto. Mas para entendê-lo, ele faz uma interação mínima com as informações contidas ali.

Já o nível inferencial acontece com interação e ocorre quando o leitor reconhece as informações que estão no texto implicitamente, faz inferências e constrói sentido, a partir de pistas que são deixadas no texto. No nível interpretativo, a interação é de nível maior, o leitor já não se detém ao texto, relaciona a temática discutida com a sua vivência pessoal e com a sociedade atual. Esse nível, de acordo com Menegassi (1995), marca o início para a terceira etapa do processo de leitura.

Para melhor entendimento mostraremos por meio das perguntas de leitura.

Perguntas de compreensão de nível literal:

- 📖 Por que o autor citou uma estação do ano no início da história?
- 📖 Por que a cigarra passou o verão cantando?

- ✚ Por que a formiga não deu comida para a cigarra?

São perguntas que as respostas estão explícitas no texto, mas para responder, o leitor tem que interagir, mesmo que minimamente, porque a resposta exige do leitor o entendimento do texto.

Perguntas de nível inferencial:

- ✚ A atitude da formiga foi uma atitude correta? Porquê?
- ✚ Se a cigarra não estivesse cantado o verão todo, ela teria trabalhado para guardar comida para o inverno? Justifique.
- ✚ Sobre a moral da história “os preguiçosos colhem o que merecem”, a cigarra merecia passar fome? Porquê?

Para responder a estas questões, o leitor constrói as respostas, a partir de pistas deixadas no texto. O leitor ativa seus conhecimentos prévios e faz inferência com algo que está implícito e assim constrói sentido para o texto por meio da interação.

Perguntas de compreensão de nível interpretativo:

- ✚ De que modo a leitura da fábula *A cigarra e a formiga* pode Influenciar o leitor nas suas atitudes? Justifique sua resposta, citando trechos do texto e relacionando com exemplos do cotidiano.
- ✚ O que você pensa sobre o comportamento da formiga no final da história “E voltaram para o trabalho dando risadas”. As pessoas agem assim no cotidiano? Justifique sua resposta.

São perguntas em que as respostas não estão explícitas no texto. O texto é a base, mas para responder o leitor tem que, a partir da temática do texto, fazer relações com as experiências da sua vida pessoal. Assim, o leitor vai pensar sobre a temática do texto e relacionar com os conhecimentos prévios, com as experiências de sua vivência para construir uma resposta pessoal.

A terceira etapa, a interpretação, só acontece se o leitor conseguir atingir a etapa de compreensão, pois sem a compreensão é impossível a interpretação de um texto. Nessa etapa, além de compreender, fazer inferências e relacionar a temática

com a vivência do leitor e a sociedade atual, o leitor vai atribuir sua capacidade crítica, momento em que ele avalia, julga, considera, qualifica e reflete sobre o que lê. Dessa forma, Menegassi aponta que

O leitor ao compreender, faz uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligam aos conteúdos que o texto apresenta. No momento em que o leitor alia os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece, ele amplia seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto (MENEGASSI, 1995, p.88).

Nessa perspectiva, a compreensão é pessoal, em que cada leitor, considerando o texto, faz interpretações diferentes por causa da sua influência sociocultural, histórica e ideológica no ato da leitura.

Pergunta de leitura nessa perspectiva:

- ✚ Na fábula, as formigas criticam a cigarra por não ter trabalhado para se sustentar no inverno. Atualmente, há muitas pessoas que também não conseguem se sustentar. Porque isso acontece? Na sua opinião, que atitudes podem ser tomadas para resolver essa situação?

Para responder esta pergunta, o aluno tem que tomar um posicionamento perante a temática abordada no texto, fazer um julgamento de valor, por isso vai precisar ultrapassar os muros da etapa de interpretação de nível interpretativo, pois vai precisar utilizar sua capacidade crítica relacionando a temática do texto com as questões da sociedade em que vive. Desse modo, as questões de interpretação são apresentadas por fim numa sequência de questões:

Notemos que são apresentadas em uma ordem final, depois que as demais perguntas levaram o aluno-leitor a trabalhar com o texto (perguntas de resposta textual), a construir inferência (perguntas de resposta inferencial), chegando à possibilidade de construir sentidos próprios ao tema discutido (perguntas de resposta interpretativa). Essa estratégia demonstra como a construção, a ordenação e sequenciação de perguntas é uma noção essencial à prática de avaliação de leitura (MENEGASSI, 2010a, p. 182).

A produção de sentido de um texto está relacionada com as perguntas das etapas de leitura, mas é necessário seguir uma sequência para que o aluno

desenvolva a habilidade de construir sentido a um texto, a partir da interação. Nesse sentido, a interpretação é a última etapa no processo de leitura.

Pontuamos que a quantidade de perguntas elaboradas na perspectiva interacionista é bem maior que das outras concepções. “Isso acontece porque, no texto, há uma gama de implícitos que somente a interação do leitor com o autor, através do texto, possibilita a construção de sentidos possíveis” (MENEGASSI, 2010a, p.179). Nessa perspectiva, os vários sentidos atribuídos ao texto vão depender dos conhecimentos prévios do leitor.

A quarta e última etapa, a retenção, segundo Menegassi (1995), é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor e ocorre em dois níveis. O primeiro nível ocorre, por meio do processo de compreensão, em que o leitor não precisa pôr em prática a interpretação, pois apenas a compreensão do texto possibilita que o leitor retenha o tema do texto e seus principais tópicos. O segundo nível da retenção acontece com o processo de interpretação, neste nível a retenção de informações é maior, pois o processo é mais abrangente. Assim, é aconselhável que a retenção deve partir da interpretação e não somente na compreensão.

A partir do exposto, observamos que há quatro diferentes etapas no processo de leitura, que não funcionam isoladamente, mas em consonância. Contudo, é necessário o professor atribuir objetivo ao trabalho com leitura no espaço escolar, para que o aluno tenha possibilidade de chegar à etapa de interpretação e assim se tornar um leitor crítico.

Para que o aluno alcance a etapa da interpretação, compete ao professor aplicar estratégias, em sala de aula, que motivem o aluno durante todo o processo de leitura. Solé (1998) sugere estratégias para serem aplicadas antes, durante e depois da leitura, para que seja compreensivo e prazeroso ao aluno o decorrer de todo processo. “O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler” (SOLÉ, 1998, p.116).

As estratégias de pré-leitura de um texto, segundo Fuza; Menegassi (2017), relacionam-se a três fatores: primeiro, é a necessidade de se definir os objetivos para a leitura; segundo, é a ativação dos conhecimentos prévios do aluno; e, o terceiro, é a produção de previsões de leitura. Nesse primeiro momento, é necessário que o professor, mediador ao definir os objetivos, escolha o gênero a ser trabalhado, o autor, a temática, pois são ações que estão atreladas aos objetivos.

Feito isso, pode-se elaborar uma atividade de motivação que estabeleça relações estreitas com o texto a ser lido. Sugerimos a exibição de um filme, de uma entrevista, exposição de fotos, de obras de arte, de uma música, aplicação de uma brincadeira, de um jogo entre outras, para que, por meio dela, o aluno acione seus conhecimentos prévios e desperte o interesse pela temática e em consequência disso, provoque a curiosidade e o gosto pela leitura do texto.

Após a motivação sugerimos uma socialização, mediada por perguntas, para que desperte no aluno seus conhecimentos internalizados sobre o assunto. Isso vai possibilitar ao professor fazer um diagnóstico prévio sobre os conhecimentos dos alunos a respeito da temática a ser trabalhada no texto.

Para Solé (1998, p. 114), a socialização antes da leitura proporciona ao aluno “recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura”. Para tanto, é necessário, também, que o professor escolha uma temática a qual os alunos possam fazer relações com assuntos do seu cotidiano, para que haja interação e o trabalho de leitura seja significativo.

Nesse processo, é importante que a leitura seja feita em dois momentos: um primeiro momento para a leitura silenciosa, seguida do segundo momento da leitura compartilhada em voz alta. A leitura silenciosa é importante, pois proporciona ao aluno um momento íntimo com o texto e estabelece relações mais diretas leitor-autor-texto. Assim, o leitor tem o primeiro contato com o mundo contido no texto. Para Solé (1998), é no momento da leitura que ocorre a maior parte da compreensão, pois quando as informações prévias instigadas no momento da motivação são encontradas com as informações do texto, no momento da leitura, a compreensão acontece.

Após a leitura é o momento de construção de sentido do texto “por meio da troca de opiniões, avaliação das informações expressas no texto lido etc.” (FUZA; MENEGASSI, 2017, p.266), que serão mediadas pelo professor e por meio das perguntas de leitura.

Para facilitar o entendimento das ideias colocadas até aqui, expõe-se o Quadro 1 elaborado por Fuza e Menegassi (2017) com as concepções de leitura e suas características, assim como as perguntas de leitura de acordo com as perspectivas de cada concepção:

Quadro 1 – Concepções de leitura: características e tipos de pergunta

Foco de Leitura	Características	Tipos de perguntas de leitura
Texto	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura como um processo de decodificação de letras e de sons; - leitura “ascendente” (<i>bottom-up</i>): processo vai do texto para o leitor; - leitor reconhece palavras e ideias e realiza cópia de informações do texto; - leitor passa os olhos pela superfície textual encontra partes com as mesmas palavras que constituem a pergunta; - texto concebido como completo, exato e único, não permitindo a atuação do leitor na construção do sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> Perguntas de extração de informações do texto; Perguntas de cópia
Leitor	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura como atribuição de informações ao texto; - leitura “descendente” (<i>top-down</i>): processo vai do leitor para o texto; - leitor tem o papel central para o processo; - valorização da leitura do aluno, toda e qualquer interpretação passa a ser considerada legítima. 	<ul style="list-style-type: none"> Perguntas de atribuição de informações ao texto; perguntas subjetivas, em que vale-tudo com resposta
Interação texto-leitor	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura como interação entre (autor) texto-leitor, promovendo o diálogo; leitura possibilita a construção da compreensão e da resposta ativa ao texto lido; - leitor constrói significados e produz sentidos, buscando extrair e atribuir sentidos; - leitor como coprodutor do texto; - texto é espaço de interação 	<ul style="list-style-type: none"> 1.Perguntas de resposta textual; 2.Perguntas de resposta inferencial; 3.Perguntas de resposta interpretativa

Fonte: Elaborado por Fuza, Menegassi (2017, p. 268).

Nessa perspectiva, a leitura se constitui como um processo, no qual as três concepções de leitura são necessárias, mas o foco para a leitura ter finalidade tem que ser na terceira concepção, a leitura na *perspectiva interacionista*. Por isso é

importante que o professor, mediador, seja conhecedor das etapas no processo de ensino e aprendizagem de leitura.

Nesta seção, procuramos refletir sobre a leitura e suas concepções, assim, como suas implicações no processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Mostramos como se comportam as perguntas de leitura pontuadas por Menegassi (2010a) dentro desse processo e também a importância das estratégias defendidas por Solé (1998), que podem ser utilizadas para facilitar o trabalho com leitura e compreensão textual. Já na próxima seção, abordamos o tipo e a natureza da pesquisa, em que discorreremos sobre o processo metodológico da nossa pesquisa.

3. OS MECANISMOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Após as reflexões teóricas, apresentamos nesta seção o tipo e a natureza desta pesquisa, o contexto da pesquisa e o material elaborado. Para realização dos procedimentos metodológicos nos sustentamos nos pressupostos de Marconi; Lakatos (2009), Oliveira (1982), Ohuschi (2006), Teixeira (2008), Gil (2008) e Pádua (2016).

3.1 Tipo e natureza da pesquisa

A pesquisa, em qualquer segmento, é um elemento indispensável para o desenvolvimento da sociedade, pois ela nos ajuda a compreender o mundo e a transformar a comunidade em que vivemos. A pesquisa se configura como uma busca para se obter conhecimentos e resoluções sobre determinado problema, pois “ toda investigação nasce de algum problema...” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 97), desse modo, a pesquisa surge de um questionamento, de uma insatisfação de como algo funciona, da curiosidade, entre outros, no qual se configura um problema e se busca, então, uma resolução.

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa do tipo qualitativo-interpretativa de natureza aplicada. Para compreendermos as características que norteiam pesquisas desse tipo, explanamos a seguir sobre elas dialogando com alguns teóricos.

O pesquisador qualitativo organiza sua pesquisa em interpretações de situações, que ocorrem na sociedade. Assim como aponta Oliveira (1982, p. 08), na “pesquisa qualitativa, os investigadores imergem no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam”. Dialogando com as ideias de Oliveira, Pádua (2016) aponta que

(...) pode-se dizer que as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o *significado* dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, as crenças, os valores as representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais (PÁDUA, 2016, p.40).

Então, nessa perspectiva, alguns autores como Ohuschi (2006), com base em Erickson (1988), preferem denominar esse tipo de pesquisa de qualitativo-

interpretativa, por entender que ela se sustenta não na dicotomia qualidade versus quantidade, mas na condição da relação do homem com a comunidade em que vive.

Em relação à pesquisa qualitativa, Teixeira (2008) apresenta algumas características fundamentais sobre a pesquisa

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica de análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados (TEIXEIRA, 2008, p.137).

Assim, em nossa pesquisa, procuramos interpretar os dados levando em consideração as teorias e os conhecimentos sobre a compreensão textual. Além disso, nós, enquanto pesquisadoras, atuamos como o sujeito principal do processo de coleta de dados, da análise dos dados e no desenvolvimento do material, o jogo didático, procurando descrever todo processo envolvido na construção do material, assim como abordam Ludke e André (1986) em seus estudos, nos quais apontam que neste tipo de pesquisa a preocupação é maior com o processo do que com o produto.

Nessa perspectiva, ao produzirmos o material para uma atividade lúdica para ser trabalhada nas dificuldades de compreensão de leitura, procuramos interpretar a própria produção desse material baseada nas teorias a esse respeito, e também nas possibilidades que esse material pode ter para o trabalho em ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Em relação à natureza da pesquisa, sustentamo-nos a partir dos pressupostos apontados por Gil (2008) que nos apresenta duas vertentes: a pesquisa pura, que “busca o progresso da ciência procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e conseqüências práticas” GIL (2008, p.45); e a pesquisa aplicada que, apesar de amparar nas descobertas da pesquisa pura, “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e conseqüências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2008, p.46).

Desse modo, consideramos a nossa pesquisa como de natureza aplicada, porque o interesse é diretamente no processo de elaboração do material, cuja finalidade é a aplicação em sala de aula, para que de alguma forma possa auxiliar o trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Assim, podemos dizer que a nossa pesquisa se configura como uma proposta de intervenção para metodologia de ensino, por meio da implementação do material elaborado, o jogo didático.

Feitas as explicações a respeito do tipo de pesquisa e suas implicações no desenvolvimento do nosso trabalho, passamos a apresentar o contexto da pesquisa.

3.2 O contexto da pesquisa e o material elaborado

O interesse pela pesquisa surgiu da problemática observada no período escolar e também acadêmico a respeito da dificuldade no processo de ensino e aprendizagem de leitura, especificamente, na compreensão textual. Desse modo, despontou o interesse em participar do grupo de estudos coordenado pela professora doutora Zilda Paiva *A ludicidade no ensino e aprendizagem de língua portuguesa*. O projeto tem como objetivo refletir sobre o trabalho com ludicidade no espaço escolar, por meio dos jogos didáticos, com a finalidade de utilizar o jogo didático como estratégia para melhoria do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

No projeto, foram feitas discussões e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa, em que foram observados que o ensino de forma lúdica, através do jogo didático, pode contribuir significativamente para o ensino em língua portuguesa, seja na leitura, na escrita ou na análise linguística. Nesse sentido, como proposta para intervenção, elaboramos um jogo didático voltado para o trabalho com leitura.

Dessa forma, escolhemos trabalhar com gênero fábula, a fim de auxiliar os alunos a refletirem sobre as características dos animais nas fábulas, que nos remetem às ações humanas. Assim, essa característica do gênero pode contribuir para a reflexão sobre valores sociais, uma vez que, no final de cada fábula, percebe-se uma “moral da história” que traz ao aluno a possibilidade de perceber um conflito moral ou comportamental, o qual pode motivar seu crescimento no que diz respeito à cidadania.

A partir do exposto, elaboramos um jogo didático denominado CONFABULANDO que é composto por oitenta cartas de oito animais diferentes, em que todos são personagens de fábulas, cada animal possui quatro características diferentes. Para jogar é necessário o mínimo de duas pessoas e no máximo seis.

Na próxima seção, abordamos o passo a passo da elaboração do jogo e as reflexões oriundas dessa elaboração.

4. ANÁLISE E REFLEXÃO DO MATERIAL ELABORADO

Nesta seção, apresentamos a análise do material elaborado, o *jogo Confabulando*, realizando reflexões, a partir das teorias abordadas anteriormente, que propõem o lúdico como estratégia no processo de ensino e aprendizagem.

4.1 Análise e reflexão do jogo

Ao elaborarmos o *jogo Confabulando*, pensamos em seu uso como estratégia para o trabalho com leitura, por acreditar que o trabalho no espaço escolar de forma lúdica proporciona uma aula mais atrativa, prazerosa e significativa. Além disso, o jogo pode proporcionar “uma relação mais harmoniosa entre alunos e professores, transformando o ensinar e aprender numa atividade colaborativa e divertida” (RIBEIRO, OLIVEIRA, 2017, p.48), através da interatividade por meio das regras, dos objetivos e das ações propostas no ato de brincar.

Esse jogo foi elaborado para uma proposta de intervenção no ensino e aprendizagem de leitura e para isso, como já mencionamos, foi escolhido o trabalho com o gênero fábula. Esse gênero foi escolhido pelo valor significativo na educação, pois normalmente são demonstradas atitudes positivas/negativas, as quais podem ser identificadas em pessoas que fazem parte do mundo do aluno.

O objetivo do jogo é formar três trincas, em que cada trinca tem que ser formada por um mesmo animal, mas com características diferentes. O número máximo de pessoas que podem jogar é de seis pessoas. O jogo discorre em uma sequência de jogadas que ocorre até que um participante “bata” o jogo, ou seja, forme as três trincas. Para entendermos melhor sobre o jogo, vamos apresentar o passo a passo da sua elaboração.

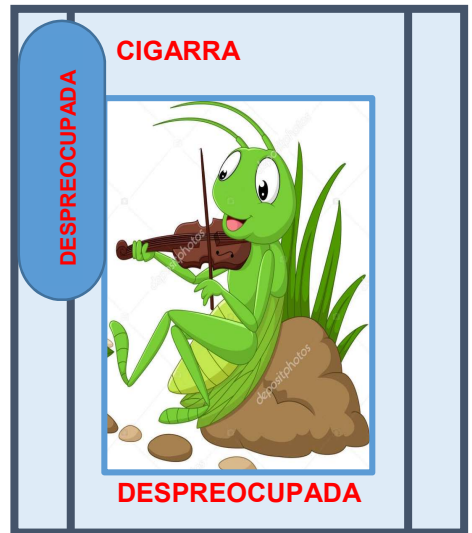
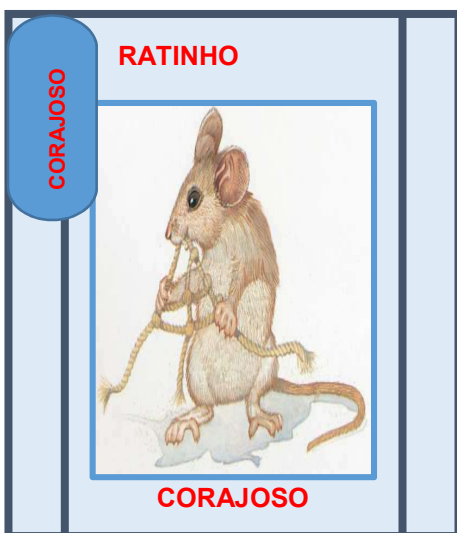
4.1.1 passo a passo da construção do material

Para compor o jogo, escolhemos alguns animais que compõem personagens de fábulas: a tartaruga, a lebre, a cigarra, a cegonha, o ratinho, a formiga, o leão e a raposa. Feito isso, denominamos quatro características diferentes para cada animal, assim como mostraremos a seguir:

- ✚ Tartaruga → lenta, concentrada, dedicada, focada
- ✚ Lebre → debochada, desatenta, competitiva, veloz
- ✚ Cigarra → despreocupada, humilde, cantadeira, ordeira
- ✚ Cegonha → inteligente, vingativa, esperta, sarcástica
- ✚ Ratinho → corajoso, bondoso, frágil, exibido
- ✚ Formiga → trabalhadeira, organizada, disciplinada, líder
- ✚ Leão → ágil, valente, perigoso, autoritário
- ✚ Raposa → astuta, esperta, malandra, inteligente

Dando segmento à construção do jogo, elaboramos o jogo no estilo jogo de baralho. Utilizamos papel cartão, no qual colocamos a imagem de cada animal e a característica correspondente. O jogo se constitui de oitenta cartas, as quais são compostas por dez cartas do mesmo animal em que cada característica desse animal pode se repetir até três vezes. Segue apresentação das cartas do jogo.





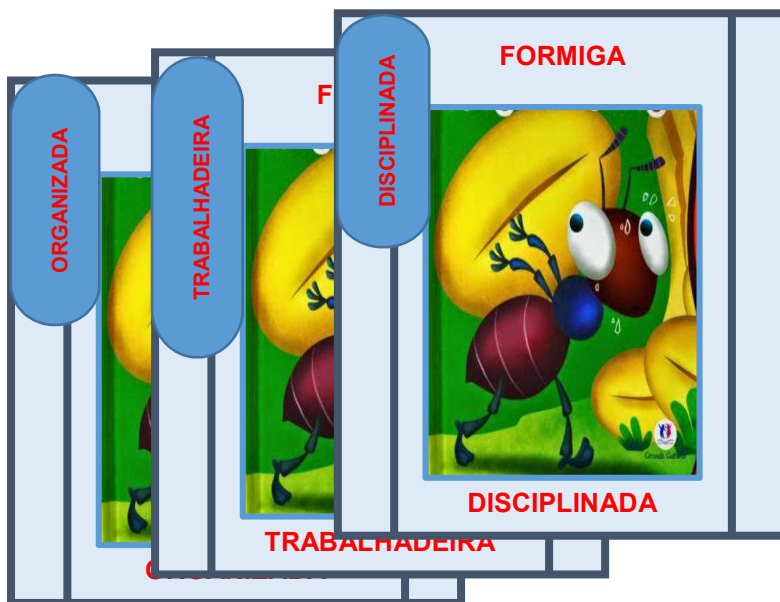
Confeccionamos as cartas com o propósito de ser uma atividade que, além de prazerosa, seja significativa, por isso tivemos o cuidado de colocar as imagens de forma clara e objetiva, de colocar a característica tanto do lado quanto embaixo da carta para que, quando o jogador segurar a carta na mão, a posição não impeça de ele perceber a informação.

Outra preocupação foi com o tamanho da carta (as cartas impressas são bem maiores que estas dos exemplos), para que o aluno, mesmo que seja menorzinho, consiga estruturá-las na mão.

4.1.2 O “como jogar”

Para jogar o Confabulando, é necessário serem distribuídas seis ou nove cartas para cada jogador, fica a critério do professor escolher uma dessas duas quantidades (por entender que vai depender da idade dos alunos que irão jogar, as crianças menores terão dificuldades de segurar nove cartas em uma só mão). Vamos trabalhar aqui com a distribuição de nove cartas.

Para o jogador ganhar, é necessário formar três trincas, em que cada trinca tem que ser formado por um mesmo animal, mas com características diferentes. Assim como no exemplo:



Para melhor compreensão, as regras do jogo são:

- ✚ Deve haver no mínimo dois jogadores e no máximo seis;
- ✚ Serão distribuídas nove cartas para cada jogador;
- ✚ O jogo discorre numa sequência seguindo uma ordem;
- ✚ Para se ganhar, é necessário formar três trincas;
- ✚ A trinca tem que ser formada por um mesmo animal, mas com características diferentes;
- ✚ Só haverá um ganhador.

No decorrer do jogo, o aluno tem a possibilidade de conhecer até oito animais diferentes com variadas características que remetem a suas ações na fábula. Em cada sequência de jogada, independente das ações dos outros jogadores, ele vai poder ver as cartas dos descartes de todos os jogadores. Isso proporciona ao aluno perceber variadas características que ele pode encontrar na leitura da fábula e assim ajudá-lo na compreensão da leitura trabalhada.

O ato de “comprar” e “descartar” cartas durante o jogo proporciona ao aluno uma ação importante que é a interação entre os jogadores, visto que ele precisa ser jogado em grupo de no mínimo duas pessoas e no máximo seis pessoas (testamos o jogo com até seis pessoas) que discorre em uma sequência, em que os jogadores “compram” e “descartam” cartas dependendo da jogada efetuada pelo jogador respeitando uma ordem. Sobre a interação, Almeida (2007) aponta que

As ações lúdicas mantêm relações profundas entre as crianças e as fazem aprender a viver e crescer conjuntamente nas relações sociais (meio), pois o jogo, a brincadeira e o brinquedo não são atividades isoladas da pessoa ou de um grupo de pessoas formado ao acaso, pelo contrário, essas atividades são oriundas de uma cultura lúdica que reflete experiências, valores e conhecimentos da própria comunidade (ALMEIDA, 2007, p. 79).

Dessa maneira, observamos que o jogo didático *Confabulando*, se aplicado nos espaços escolares, possibilita aos educandos construir e não apenas adquirir conhecimentos para a vida. Nessa perspectiva, nesse jogo, o fato de apenas um jogador ganhar a “partida” desperta o espírito competitivo dos alunos. Isso possibilita ao professor ultrapassar as barreiras do trabalho com leitura e compreensão, visto que, “a questão da competição traz uma complexidade para as crianças e adolescentes: expostos à cultura mundial da competitividade, ficam, ao mesmo tempo, expostos as questões éticas e antiéticas” (ALMEIDA, 2007, p. 82).

Contudo, com a mediação do professor, essa ação se torna significativa, por acreditarmos que é possível fazer relações com situações parecidas que ocorrem no cotidiano como, por exemplo, a concorrência na disputa para uma vaga de emprego, a concorrência nas vagas para universidades públicas, entre outros. Desta forma, ocorre, reflexões sobre a formação moral e ética do leitor.

Outro ponto observado que o jogo elaborado pode propiciar ao jogador é o despertar da curiosidade e do raciocínio, já que o jogo discorre em uma sequência de jogadas, nas quais o jogador vai se utilizar de estratégias para tentar ganhar a rodada.

O jogador ficar na expectativa de qual animal vai puxar e com que característica esse animal virá, vai refletir se a característica de um mesmo animal não está se repetindo e se ele conseguirá, nessa rodada, já formar uma trinca. Além disso, há a expectativa de poder “prender” a carta que, talvez, o jogador do lado esteja precisando para ganhar a rodada. Observamos assim que essas estratégias utilizadas no ato de jogar proporcionam ao aluno adquirir competências e habilidades importantes para formação pessoal e escolar.

Para exemplificar a implementação do jogo como estratégia de leitura, escolhemos trabalhar com a fábula *A raposa e a cegonha*, por ser composta de personagens que apresentam características que fazem parte das ações humanas. Apresentamos a seguir a referida fábula:

A RAPOSA E A CEGONHA

Um dia a raposa foi visitar a cegonha e convidou-a para jantar. Na noite seguinte, a cegonha chegou na casa da raposa. - Que cheiro bom! – Disse a cegonha ao ver a raposa a fazendo o jantar.

- Vem, vamos comer. – Disse a raposa.

A raposa, que tinha feito uma saborosa sopa, serviu-a em dois pratos rasos e começou a lamber a sua. A cegonha não conseguiu comer: e voltou para casa cheinha de fome. Claro que a raposa achou montes de piada à situação! A cegonha pensou, voltou a pensar e achou que a raposa merecia uma lição. E convidou-a também para jantar. Fez uma apetitosa e bem cheirosa sopa, tal como a raposa tinha feito. Porém, desta vez serviu-a em jarros muito altos e estreitos.

- Anda, vamos comer amiga Raposa, a sopa está simplesmente deliciosa. - Incitou a cegonha, fazendo o ar mais inocente deste mundo. E foi a vez de a raposa não conseguir comer nada: os jarros eram demasiado altos e muito estreitos. - Muito obrigado, amiga Cegonha, mas não tenho fome nenhuma. - Respondeu a raposa com um ar muito pesaroso. E voltou para casa de mau humor, porque a cegonha lhe tinha retribuído a partida.

Moral da história - Quem com ferro fere, com ferro será ferido.

Autor: La Fontaine (adaptada pelas autoras)

Ao utilizar o jogo como estratégia no trabalho com leitura da fábula *A raposa e a cegonha*, o professor pode explorar sobre a temática fazendo reflexões sobre as características da raposa e da cegonha contidas nas cartas que discorreram sobre mãos dos alunos no decorrer do jogo. Assim, o aluno pode fazer atribuições das ações dos animais na fábula com as atitudes humanas que criam situações corriqueiras do seu dia a dia como, por exemplo, o comportamento da cegonha ao ter retribuído a “peça” da raposa.

No momento da leitura, as informações implícitas contidas no texto não serão mais alheias aos leitores, uma vez, que os animais e suas ações na história já estão conectados ao seu cognitivo a partir do jogo, pois “no ato da leitura, o leitor ativa ou reativa recursos em sua memória, são os conhecimentos prévios, a formação cultural, familiar, religiosa, são as várias vozes que o constituem” (ESTEVEZ, 2013, p.05). Desse modo, o jogo contribui com um conjunto de ações para que o leitor seja capaz de construir sentido ao texto, assim, como defende a concepção de leitura na perspectiva interacionista.

Temos que pontuar que esse jogo trabalhado, isoladamente, no processo de leitura não conseguirá efeito algum no ensino e aprendizagem de leitura. Nesse sentido, o jogo precisa ser trabalhado como estratégia. Solé (1998) sugere estratégias a serem aplicadas antes, durante e depois da leitura, pois “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler” (SOLÉ, 1998, p.116).

Assim, acreditamos que o *jogo confabulando* pode atuar como uma estratégia de motivação, na pré-leitura, para o trabalho com o gênero fábula, para facilitar a compressão no processo de ensino e aprendizagem.

4.1.3 Pré-teste sobre o jogo

Tivemos a oportunidade de testar o jogo em alguns momentos. Primeiramente foi no ambiente familiar, em que reunimos seis jogadores para fazer um teste, o objetivo era perceber quais sentimentos e sensações o jogo despertaria no jogador. Verificamos que os sentimentos pontuados anteriormente – a alegria ao se ganhar o jogo, tristeza ao se perder o jogo, a ansiedade ao esperar a sua vez na sequência para jogar, a decepção, quando não descartam ou compram a carta esperada entre outros - fizeram-se presentes no decorrer do jogo.

Um caso nos chamou a atenção e achamos interessante expor aqui: um jogador (a) começou a jogar dizendo que só participaria de uma partida, porque tinha muitos afazeres, mas com o passar do tempo só foi embora depois que ganhou uma partida.

Aplicamos o jogo também para uma turma do 5º ano com o objetivo de observar o que o jogo seria capaz de proporcionar a eles. Observamos a mesma situação citada no caso anterior, em que os alunos buscavam, concentrados, estratégias para ganhar o jogo. Houve também o despertar dos mesmos sentimentos e emoções observados no caso anterior.

Assim, observamos que o jogo elaborado pode contribuir tanto na aprendizagem quanto na formação do indivíduo para a vida, na qual ele será capaz de interagir nas diferentes situações sociais. Além de:

Talvez abrir o conceito de educar com todas as suas metáforas, permitindo exercer um aprendizado que venha do acordo que sentimos quando esse poder é exercido enquanto ato espontâneo, tomando para si a parte mais delicada do encargo educativo: o apelo não só a princípios e normas, mas também a sentimentos e arte (JUNIOR, 1999, p.16).

Acreditamos que o jogo elaborado atende também a essa expectativa de educação apontada por Junior (1999), uma vez que ele pode provocar uma aprendizagem prazerosa por meio dos sentimentos e emoções. No decorrer do jogo, percebemos que podem ocorrer vários sentimentos carregados de emoções: a alegria ao se ganhar o jogo, tristeza ao se perder o jogo, a ansiedade ao esperar a sua vez na sequência para jogar, decepção quando não descartam ou compram a carta esperada entre outros. Todas essas ações, no jogador, pode vir à tona na hora da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa discorre sobre a reflexão do trabalho com o lúdico no espaço escolar, como possibilidade para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de leitura, especificamente, na compreensão textual. Observamos, no decorrer da pesquisa, que trabalhar com o lúdico não é tarefa fácil, envolve muito trabalho, mas o resultado é recompensador.

Desse modo, através desta pesquisa, buscamos incentivar o professor, mediador, a adotar, em sua metodologia de ensino, o trabalho com o lúdico, por meio do jogo didático. Para tanto, buscamos provocar reflexões sobre o jogo construído, a fim de mostrar que as ações provocadas no ato de jogar são pontos importantes para o processo de ensino e aprendizagem de leitura, assim como na atuação para a formação do sujeito para a vida em sociedade.

Sabemos que ainda há muita resistência em trabalhar o lúdico em sala de aula. Os professores ainda são atrelados à forma tradicional de ensino. Desse modo, o trabalho com leitura, muitas vezes, atua apenas com função avaliativa, em que o professor propõe aos alunos a leitura apenas para responder atividades de decodificação e extração de informações com objetivo apenas de saber se o aluno entendeu o texto.

Dessa maneira, o processo educativo se torna enfadonho, mecânico e sem significado. Isso ocorre muitas vezes, porque muitos professores desconhecem as etapas no processo de leitura, outros desconhecem sua importância para o ensino, outros desprezam por ser um processo mais trabalhoso, visto que requer tempo, organização e disposição para o trabalho com a terceira concepção de linguagem e em consequência o trabalho com a leitura na perspectiva interacionista.

Nesse sentido, delimitamos como nosso objetivo geral “refletir sobre o jogo didático como estratégia no processo de ensino e aprendizagem de leitura” e como objetivos específicos: a) elaborar um jogo para auxiliar no processo de compreensão textual; b) verificar se o jogo didático possibilita uma aprendizagem prazerosa, atrativa e reflexiva no trabalho com a compreensão de textos.

Sobre o primeiro objetivo específico, elaborar um jogo para auxiliar no processo de compreensão textual, desenvolvemos o jogo Confabulando que acreditamos poder contribuir significativamente para o trabalho do professor em sala de aula. Com relação ao segundo objetivo específico, verificar se o jogo didático possibilita uma

aprendizagem prazerosa, atrativa e reflexiva no trabalho com a compreensão de textos, pudemos perceber que o jogo didático elaborado pode possibilitar um trabalho mais significativo no processo de ensino e aprendizagem de leitura, já que a proposta em questão procura estimular a curiosidade, a interação, o raciocínio, a reflexão entre outras ações que acreditamos serem importantes para que esse processo seja mais significativo.

Nosso trabalho foi elaborado diante de algumas limitações dentre elas, o tempo, pois antes da aplicação do jogo o professor precisa fazer uma abordagem sobre a temática trabalhada e também organizar a turma para jogar explicando sobre o jogo e suas regras, entre outras. Portanto, o professor pode adaptá-lo e utilizá-lo de acordo com as necessidades da turma.

Percebemos a importância de continuar a pesquisa para construção de novos jogos didáticos para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa seja para o trabalho com leitura, escrita e análise linguística, assim como para outras disciplinas, por percebermos que há uma carência no trabalho com o lúdico no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Língua portuguesa e ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

BAKHTIN, M./ VOLOCHÍNOV, M **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. 3ª reimpressão, - São Paulo: Contexto, 2014.

ESTEVES, M. C. **Estratégias de leitura no contexto escolar. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE** Artigos. 2013. Disponível em: <
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_port_artigo_serli_rech_moleta.pdf> Acesso em: 03 de Maio de 2019.

FAILLA, Z. **Retratos na leitura no Brasil**. Organização Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade: Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica**. Porto Alegre, 2011

FUZA, A.F.; MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A.R. **Práticas de letramento em língua portuguesa**. UEM2009/2010.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. **Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional**. Diálogo das letras, Pau dos Ferros, v. 06, n.01, p.259-286, jan/jun.2017.

GERALDI, J. W (org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JUNIOR, W. C. **A brincadeira de corpo e alma numa escola sem fim: reflexões sobre o belo e o lúdico no ato de aprender**. Motriz – Volume 1, Número 1, 15 -24, junho/1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. E. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. – 7. Reimpr. – São Paulo: Atlas 2009.

MENEGASSI, R. J. **Perguntas de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. (Org). **Leitura e ensino**. 2.Ed. Maringá: Eduem, 2010a, p.167-190.

_____ **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Revista UNIMAR, 17,1, p. 85-94, 1995.

[Museu]'. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/museu/>> /acesso em 14 de Julho de 2019.

NASSAR, S. E. **Identidade e saberes: corporeidade no espaço sala de aula**. Programa de Extensão Universitária – PROEXT 2011 – MEC/SESu.

OHUSCHI, M. C. G. **A produção de texto no curso de Letras : diagnóstico do ensinar a escrita** / Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá -PR. 2006.

_____ **Projetos de leitura e escrita: possibilidades de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

OLIVEIRA, C L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista Travessias, ed. 04. Educação, Cultura, Linguagem e Arte. 1982.

OLIVEIRA, A.D. S.; RIBEIRO, M. C. M. A. **Ensino de língua portuguesa por meio do desenvolvimento de um jogo didático: Uma proposta para o ensino de produção de textos orais e escritos**. *Leia Escola*, Campina Grande, v.17, n 1, 2017- ISSN2358-5870.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 18ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Papyrus, 2016. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PEREZ, Luana Castro Alves. **"Analfabetismo funcional"; *Brasil Escola***. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>. Acesso em 14 de julho de 2019.

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

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ANEXO – Jogo “Confabulando”

FORMIGA

ORGANIZADA



ORGANIZADA

This card features a central illustration of a cartoon ant with a red body and blue legs, carrying a large yellow leaf fragment. The ant is positioned in the center of the card. The word "FORMIGA" is written in red at the top, and "ORGANIZADA" is written in red on a blue vertical oval on the left side and at the bottom of the card.

FORMIGA

TRABALHADORA



TRABALHADORA

This card features a central illustration of a cartoon ant with a red body and blue legs, carrying a large yellow leaf fragment. The ant is positioned in the center of the card. The word "FORMIGA" is written in red at the top, and "TRABALHADORA" is written in red on a blue vertical oval on the left side and at the bottom of the card.

FORMIGA

LÍDER



LÍDER

This card features a central illustration of a cartoon ant with a red body and blue legs, carrying a large yellow leaf fragment. The ant is positioned in the center of the card. The word "FORMIGA" is written in red at the top, and "LÍDER" is written in red on a blue vertical oval on the left side and at the bottom of the card.

FORMIGA

DISCIPLINADA



DISCIPLINADA

This card features a central illustration of a cartoon ant with a red body and blue legs, carrying a large yellow leaf fragment. The ant is positioned in the center of the card. The word "FORMIGA" is written in red at the top, and "DISCIPLINADA" is written in red on a blue vertical oval on the left side and at the bottom of the card.

AUTORITÁRIO


LEÃO



AUTORITÁRIO

VALENTE

LEÃO



VALENTE

PERIGOSO


LEÃO



PERIGOSO

ÁGIL

LEÃO



ÁGIL

INTELIGENTE

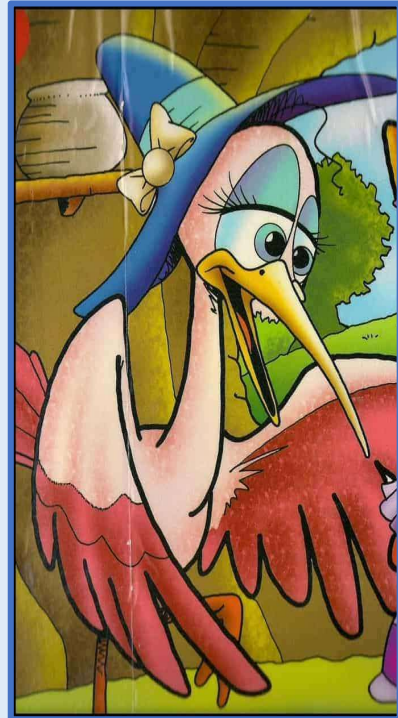
CEGONHA



INTELIGENTE

VINGATIVA

CEGONHA



VINGATIVA

ESPERTA

CEGONHA



ESPERTA

SARCÁSTICA

CEGONHA



SARCÁSTICA

ASTUTA

RAPOSA



ASTUTA

INTELENTE

RAPOSA



INTELENTE

MALANDRA

RAPOSA



MALANDRA

ESPERTA

RAPOSA



ESPERTA

DEDICADA

TARTARUGA



DEDICADA

FOCADA

TARTARUGA



FOCADA

CONCENTRADA

TARTARUGA



CONCENTRADA

LENTA

TARTARUGA



LENTA

DEBOCHADA

LEBRE




DEBOCHADA

A cartoon rabbit character with long yellow ears, wearing a yellow shirt, blue pants, and a red scarf. He is standing in a green field with a purple object in the background. The word 'DEBOCHADA' is written vertically on the left side of the card and horizontally at the bottom.

VELOZ

LEBRE



VELOZ

A cartoon rabbit character with long yellow ears, wearing a yellow shirt, blue pants, and a red scarf. He is standing in a green field with a purple object in the background. The word 'VELOZ' is written vertically on the left side of the card and horizontally at the bottom.

DESATENTA

LEBRE



DESATENTA

A cartoon rabbit character with long yellow ears, wearing a yellow shirt, blue pants, and a red scarf. He is standing in a green field with a purple object in the background. The word 'DESATENTA' is written vertically on the left side of the card and horizontally at the bottom.

COMPETITIVA

LEBRE



COMPETITIVA

A cartoon rabbit character with long yellow ears, wearing a yellow shirt, blue pants, and a red scarf. He is standing in a green field with a purple object in the background. The word 'COMPETITIVA' is written vertically on the left side of the card and horizontally at the bottom.

FRÁGIL

RATINHO



FRÁGIL

BONDOSO

RATINHO



BONDOSO

CORAJOSO

RATINHO



CORAJOSO

EXIBIDO

RATINHO



EXIBIDO

DESPREOCUPAD

CIGARRA




DESPREOCUPADA

A cartoon illustration of a green grasshopper sitting on a mound of brown soil with some green grass blades. The grasshopper is holding a brown violin and a bow, appearing to play. The background is white with a faint watermark.

CANTADEIRA

CIGARRA



CANTADEIRA

A cartoon illustration of a green grasshopper sitting on a mound of brown soil with some green grass blades. The grasshopper is holding a brown violin and a bow, appearing to play. The background is white with a faint watermark.

HUMILDE

CIGARRA



HUMILDE

A cartoon illustration of a green grasshopper sitting on a mound of brown soil with some green grass blades. The grasshopper is holding a brown violin and a bow, appearing to play. The background is white with a faint watermark.

ORDEIRA

CIGARRA



ORDEIRA

A cartoon illustration of a green grasshopper sitting on a mound of brown soil with some green grass blades. The grasshopper is holding a brown violin and a bow, appearing to play. The background is white with a faint watermark.