

A habilidade leitora na escola básica: concepções lúdicas na língua materna e na língua inglesa

Reading proficiency in elementary school: playful conceptions in the native language and English language

La compétence de lecture à l'école primaire: conceptions ludiques dans la langue maternelle et la langue anglaise

Christine Sertã Costa

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Marianne Matos Magalhães

Fundação Municipal de Educação, Niterói/RJ – Brasil

Resumo

O presente artigo tem como objetivo abordar a importância de se desenvolver a habilidade leitora na escola básica incentivada pelo uso da ludicidade. O estudo apresenta reflexões sobre o tema e diálogos com referenciais teóricos e documentos oficiais, tanto na língua materna quanto na língua inglesa. Além disso, sugerem-se algumas atividades lúdicas com foco no aprimoramento da leitura em ambas as línguas. Acredita-se que o desenvolvimento desse tema reverbera em múltiplos saberes no chão da escola.

Palavras-chave: leitura, língua materna, língua inglesa, ludicidade.

Abstract

This article aims at addressing the importance of developing reading proficiency in elementary school encouraged using playfulness. The study presents reflections and dialogues with theoretical references and official documents, both in the native language and in the English one. Additionally, we suggested some playful activities focused on improving reading in both languages. We believe that the development of this topic reverberates with multiple insights on the school ground.

Keywords: reading, native language, English language, playfulness.

Résumé

Cet article vise à aborder l'importance du développement de la compétence de lecture à l'école primaire encouragé par l'utilisation du ludique. L'étude présente des réflexions sur le sujet et des dialogues avec des références théoriques et des documents officiels, tant dans la langue maternelle que dans la langue anglaise. De plus, il est suggéré quelques activités ludiques axées sur l'amélioration de la lecture dans les deux langues. On croit que le développement de ce sujet résonne avec de multiples connaissances sur le terrain de l'école.

Mots-clés: lecture, langue maternelle, langue anglaise, ludicité.

1 Introdução

Três temáticas fundamentam este estudo: a leitura na língua materna, a leitura na língua inglesa e a ludicidade no chão da escola básica. Impulsionadas pela prática em sala de aula, constatamos que a leitura e a interpretação de textos adquirem papéis relevantes em todas as disciplinas que compõem a grade curricular da educação básica. Decidimos direcionar o olhar para essa questão, tendo como perspectiva a ludicidade como instrumento motivador para o aprimoramento da leitura, tanto na língua materna como na língua inglesa.

Inspiramo-nos em Huizinga (2019), quando descreve o jogo, aqui visto como o lúdico. O autor menciona que

Há nele uma tendência para ser belo. Talvez esse fator estético seja idêntico àquele impulso de criar formas ordenadas que animam o jogo em todas as suas configurações. As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procurarmos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo vincula e desprende. Fascina. Ele conjura, quer dizer, cativa. Está investido das duas qualidades nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia (Huizinga, 2019, p. 12 e 13).

A nossa experiência docente corrobora as ideias do lúdico defendidas por Huizinga (2019). É notório o fascínio dos estudantes, de diversas faixas etárias, por jogos, desafios e brincadeiras no espaço escolar. Dinâmicas e passatempos tornam o processo de aprendizagem amistoso e prazeroso e ocupam lugar de destaque nas preferências dos alunos que, usualmente, demonstram mais apreço e se dedicam com mais afinco em aulas que incorporam essas estratégias conhecidas como atividades diversificadas. Então, por que não usá-las com uma intenção pedagógica bem planejada?

Respaldamo-nos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) para afirmar que as experiências com a língua oral e escrita na língua materna se aprofundam nos anos iniciais do ensino fundamental. As práticas letradas que o educando vivenciou na educação infantil (contação de histórias e músicas), aos poucos, tornam-se mais complexas.

Nos anos finais do ensino fundamental, os conhecimentos sobre a língua materna e sua norma padrão emergem como objetos de reflexão sobre como a

língua portuguesa funciona, através da participação de maneira mais crítica em situações comunicativas diversas. A ludicidade pode estar presente nesse processo de aprendizagem que se aprimora com o passar dos anos, com o intuito de o deixar mais prazeroso.

A utilização da ludicidade nas aulas de língua inglesa também é tratada no presente artigo. Ao fazer uso dessa estratégia, através de atividades diversificadas, percebem-se momentos importantes de interesse e entusiasmo por parte dos alunos que fomentam o aprendizado, a sedimentação de conhecimentos e a apropriação de novos conceitos.

Acreditamos que a vinculação de atividades lúdicas a propostas de leitura e interpretação de textos traz ganhos pedagógicos notáveis, que serão percebidos não só no desenvolvimento de aspectos das línguas materna e inglesa, mas também em todas as disciplinas escolares, colaborando para a formação global dos estudantes.

2 A importância da leitura

O desenvolvimento da compreensão de textos na língua materna é uma habilidade que ocupa um papel importante na vida do estudante e precisa ser exercitada.

Com o propósito de compreender o que está posto em textos diversos, José Morais (1997) sustenta que trabalhamos três diferentes competências: as lexicais (nosso conhecimento do sentido das palavras), as de conhecimento do mundo e as que contemplam nossas experiências individuais.

Todos esses processos e entendimentos estão ativos quando compreendemos a língua falada e se desenvolvem na criança, muito antes de ela aprender a ler. A compreensão de um texto, portanto, envolve habilidades que começam a tomar forma na infância, antes mesmo da leitura, de fato, ocorrer.

O autor também defende que ouvir histórias é o primeiro passo para a leitura. Essa ação desempenha uma tripla função no desenvolvimento da criança: cognitiva, linguística e afetiva. No nível cognitivo, há o estímulo para uma melhor interpretação e melhor organização das informações.

No nível linguístico, as histórias oportunizam o contato com as relações entre a escrita e a fala, permitindo que as crianças vivenciem momentos em que as letras e os sons ocorrem e como a pontuação interfere nesse processo, por exemplo.

Já no nível afetivo, os benefícios da contação de histórias para crianças versam na descoberta da leitura em voz alta, que traz entonação e significado, levando também em consideração quem está lendo: os pais ou responsáveis ou um professor, pessoas com quem a criança tem uma relação de confiança e identificação.

Ainda segundo José Morais (1997, p. 165), ao ouvir histórias,

A criança habitua-se a parafrasear, a dizer de outra forma, a compreender e a utilizar figuras de estilo. Estas capacidades serão particularmente úteis após os dois primeiros anos de aprendizagem da leitura, durante os quais os textos são ainda relativamente simples. Com efeito, os conhecimentos linguísticos adquiridos no decurso da audição de histórias fornecem-lhe um trunfo considerável para fazer face a uma leitura progressivamente mais sofisticada.

A contação de histórias na infância colabora para que a criança tenha melhor compreensão de um texto e se torne um leitor ativo. Cabe mencionar que a família pode ser uma grande aliada nesse processo, ao promover a contação de histórias e possibilitar que a criança adquira o hábito da leitura.

Já no que diz respeito ao processo de alfabetização na língua materna, nos respaldamos em Cafiero (2010, p. 88), que afirma que

Existem formas para ensinar o leitor iniciante a aumentar a competência em leitura ao longo da vida, isto é, o ensino de leitura não é uma etapa pontual que se esgota na alfabetização. Ensinar a ler pressupõe ações sistematicamente orientadas com os diversos textos que circulam socialmente. Então, nas aulas de leitura, que devem ocupar a maior parte de nossa carga horária, começamos pelos textos com estrutura sintática mais simples, com palavras conhecidas, com temas próximos do universo do aluno, para ir gradativamente ampliando as possibilidades de leitura com a introdução de textos mais complexos.

A autora também defende que a escola deve continuamente incentivar o contato do leitor com textos diversos, como livros, músicas, jornais e revistas, pois tal pluralidade auxilia o aumento do grau de letramento do discente, fazendo com que ele se torne um leitor-cidadão.

Cabe ressaltar a importância dos momentos reservados ao planejamento docente, para que haja a atenção e o cuidado necessários a fim de que a seleção dos materiais utilizados seja feita de forma eficaz, considerando a realidade dos educandos e os diversos gêneros textuais (anúncio, artigo de opinião, biografia, diário, conto, crônica, fábula, notícia, poema, quadrinhos, charge, entre outros) que podem ser explorados.

Nesse ponto também se faz relevante pensar na utilização das bibliotecas escolares como espaços privilegiados para que as aulas de leitura se tornem diversificadas e prazerosas, bem como promover a articulação com a família, para incentivar o hábito de leitura também fora do ambiente escolar.

A respeito da leitura e das capacidades envolvidas no ato de ler, Rojo (2004) sustenta que, por volta de 1950, ler era visto como um processo de percepção e associação da decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se compreender um texto. O objetivo era focar na decodificação desse texto para que o acesso à leitura se solidificasse.

Com o passar do tempo, pesquisas e estudos foram sendo realizados e outras capacidades envolvidas no ato de ler vieram à tona. Por exemplo, a capacidade de ativação, de reconhecimento, lógica, de interação social, entre outras.

Assim, a leitura passou a ser vista como um ato de compreensão que engloba conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, além do conhecimento dos fonemas. Deixou de ser um ato apenas de mudança de um código (escrito) para outro (oral). Houve, portanto, mudança no modo como o processo de leitura vinha sendo visto ao longo dos tempos, ampliando as capacidades envolvidas no ato de ler.

Ainda de acordo com Rojo (2004), diversos tipos de letramento, diversas práticas de leitura e em diversas situações vão exigir diferentes combinações de capacidades de leitura de várias ordens. As capacidades de decodificação incluem compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas, conhecer o alfabeto, saber decodificar palavras e textos escritos e saber ler reconhecendo globalmente as palavras.

As capacidades de compreensão incluem a ativação de conhecimento de mundo, a antecipação ou predição de conteúdo ou de propriedades dos textos, no sentido de que, a partir da situação da leitura, de suas finalidades, de sua

disposição na página, de seu título, de fotos, de legendas e de ilustrações, o leitor levante hipóteses, tanto sobre o conteúdo, quanto sobre a forma do texto.

As capacidades de compreensão que incluem a checagem de hipóteses, uma vez que, ao longo da leitura, o leitor continuamente está confirmando-as ou desconfirmado-as e buscando novas hipóteses mais adequadas. E, finalmente, as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto que incluem sua interpretação e a interação do leitor consigo mesmo.

A autora sustenta a importância do ambiente escolar na formação global do estudante. Segundo Rojo (2004, p. 7),

A escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos – mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão.

Corroborando essas ideias, defendemos que deve haver incentivo à formação do leitor cidadão também na escola, definindo-a como um espaço de formação do sujeito social, do sujeito global. Esse espaço pode, e deve, fornecer aos discentes o suporte necessário ao pleno exercício da compreensão.

Na esteira da BNCC (Brasil, 2017), apontamos que, como já exposto anteriormente, as habilidades de leitura na língua materna são desenvolvidas de forma contextualizada, através de textos que pertencem a diversos gêneros que fazem parte do cotidiano.

Segundo o documento, a demanda cognitiva dessas atividades de leitura deve aumentar gradativamente, à medida que o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental percorre sua trajetória escolar e ascende até o fim da educação básica. Tais atividades contextualizadas podem ser aliadas à ludicidade para que as aulas sejam motivadoras tanto no primeiro segmento do ensino fundamental, quanto no segundo segmento e no ensino médio. Segundo Moraes (1997, p. 272),

Muitas crianças já não gostam de ler depois dos nove ou dez anos porque ler já não é uma aventura no imaginário, mas apenas um meio de satisfazer as exigências do sucesso. A leitura na escola ou para a escola transforma-se rapidamente a partir do momento em que se atinge a idade de ser sério, numa

leitura obrigatória, numa pura demonstração de conhecimento, e os pais tornam-se cúmplices desta medida excessivamente pragmática. Ler é, pelo contrário, alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha.

Assim, manter o prazer da leitura na língua materna, desde o momento da primeira infância até a adolescência, não é uma tarefa simples mas um importante desafio da escola. Acreditamos que atividades lúdicas se configuram como um caminho que pode ser de grande valia nesse processo, e a seção seguinte aborda essa questão.

3 A leitura na língua materna e a ludicidade

Para estabelecer essa relação, nos pautamos em Luckesi (2002) que conceitua a ludicidade como uma experiência interna de quem a vivencia. Segundo o autor, a atividade lúdica não é necessariamente divertida, pois o que pode ser divertido para um sujeito pode não ser para outro. Ela é representada pelo estado de plenitude vivenciado por esse sujeito, pois, para que a atividade se configure como lúdica, as atenções devem estar completamente voltadas para esse momento, de modo que ele seja pleno.

Nas próximas linhas, procuramos estabelecer referenciais e sugestões de dinâmicas que construam um diálogo entre a leitura e a ludicidade nas diferentes fases da escola básica.

Kishimoto (2006) é uma importante referência que trata a questão da ludicidade, especialmente, no momento anterior à fase escolar. A autora declara que

É a ação comunicativa que se desenrola nas brincadeiras entre mãe e filho, que dá significado aos gestos e que permite à criança decodificar contextos e aprender a falar. Ao descobrir as regras, nos episódios altamente circunstanciados, a criança aprende ao mesmo tempo a falar, a iniciar a brincadeira e alterá-la. A aprendizagem da língua materna é mais rápida quando se inscreve no campo lúdico. A mãe, ao interagir com a criança, cria um esquema previsível de interação que serve de microcosmo para a comunicação e o estabelecimento de uma realidade compartilhada (2006, p. 33 e 34).

A interação da criança com a mãe (pai ou responsável) de forma lúdica vem alavancar a aprendizagem da língua materna, exercitando a interação e a

comunicação. Segundo Kishimoto (2002), Froebel¹ foi o primeiro a colocar o jogo como parte fundamental do trabalho pedagógico e criar o conceito de jardim de infância com o uso de brinquedos e de jogos. Reconhecidamente, na primeira etapa da educação básica, os brinquedos e as brincadeiras são fundamentais, uma vez que as crianças, nessa fase, se expressam e exercitam sua criatividade prioritariamente através deles, em situações imaginárias e no faz-de-conta, em momentos carregados de espontaneidade e sentido.

Nessa fase, a criança ainda não sabe ler, porém corroboramos as ideias de Dias (2006), ao mencionar que é necessário que a criança desfrute de uma educação que permita que ela se desenvolva nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música, tendo seu processo de construção do pensamento respeitado. Também segundo a autora, essas dinâmicas funcionam como

Instrumentos simbólicos de leitura e escrita de mundo, e articulam-se ao sistema de representação da linguagem escrita, cuja elaboração mais complexa exige formas de pensamento mais sofisticadas para sua plena utilização (Dias, 2006, p. 55).

Ao ingressar no ensino fundamental I, a representação da linguagem escrita começará a ser elaborada. Nessa etapa, o aluno aprende a ler de fato, e a ludicidade pode ser uma grande aliada para que o gosto pela leitura seja construído, criando bases sólidas para estabelecer como uma habilidade prazerosa durante toda a vida.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), nos anos iniciais do ensino fundamental, a alfabetização é sistematizada (principalmente, nos dois primeiros anos), e o letramento é ampliado através da inclusão de estratégias de leitura em textos cujo nível de complexidade aumenta progressivamente.

O mesmo ocorre na produção textual, em que há progressiva inclusão de estratégias para o aluno produzir um texto. Nessa fase, há diversas atividades lúdicas que podem ser aplicadas com o intuito de tornar o momento da leitura e da escrita prazerosos.

¹ Friedrich Froebel (1782 – 1852) foi o primeiro educador a enfatizar o brinquedo e a atividade lúdica. Valorizava também a utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, assim como o contato com a natureza. Fonte: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br. Acesso em: 28 de junho de 2022.

Gomes e Ferlin (2011) sugerem uma série delas, por exemplo, as atividades intituladas de Alfabeto Concreto e Eu sou Poeta. Ambas têm como público-alvo alunos das séries iniciais do ensino fundamental I.

A atividade Alfabeto Concreto tem início com a escolha de um texto conhecido pela turma (por exemplo, uma música) e deve ser realizada uma leitura compartilhada. O desenvolvimento da atividade se dá com a turma sendo dividida em pequenos grupos.

Cada aluno sorteia uma letra do alfabeto e, em seguida, o professor pede para os alunos desenharem, em uma folha, um objeto qualquer que comece com a letra sorteada. Cabe ressaltar que as letras disponibilizadas para o sorteio serão a inicial de uma palavra que está em um texto, previamente compartilhado.

Os componentes do grupo ajudam uns aos outros, para que, ao final, todos tenham desenhado seu objeto e identificado no texto uma palavra iniciada pela letra do alfabeto que recebeu. Tal atividade tem como objetivo trabalhar estratégias de leitura e escrita e estimular a criatividade. Também pode ser desenvolvida com alunos das séries finais do ensino fundamental I, realizando adequações em função do grupo.

Já a atividade Eu Sou Poeta, tem como objetivo desenvolver a criatividade e aguçar o gosto pela leitura de poemas. Textos com vários poemas conhecidos pelas crianças são utilizados nessa dinâmica, cujo desenvolvimento consiste, primeiramente, na divisão da turma em duplas.

Cada dupla lê um poema e elabora uma apresentação sobre a sua leitura para a turma. Um componente da dupla declama o poema, e o outro o interpreta. As autoras sugerem também outras possibilidades, como usar letras de músicas ao invés de poemas. Ressaltamos a importância do trabalho com parlendas², poemas e músicas nessa fase, uma vez que tais produções textuais auxiliam o processo da leitura com prazer e impulsionam o desenvolvimento criativo.

É importante destacar que a ludicidade não deve ser deixada de lado nos anos finais do ensino fundamental. Segundo Priotto (2008, p. 15),

Brincar é uma forma de comportamento infantil e geralmente traz implícitas as primeiras noções do partilhar, aceitar e se divertir.

² São pequenos versos, com ou sem rimas, e não necessariamente com algum sentido. Entretanto, o que a diferencia é o seu caráter lúdico, importante para entreter e aguçar a imaginação das crianças. Fonte: www.leiturinha.com.br. Acesso em 29 de junho de 2022.

O ato de brincar adquire diferentes significados durante a vida, mas durante a adolescência torna-se expressão pública da palavra interação e a manifestação verdadeira do conceito de liberdade.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), nessa etapa da educação básica, o adolescente vivencia diversas situações comunicativas de maneira mais crítica e interage com um número maior de pessoas (inclusive professores). No âmbito da leitura, os gêneros textuais que circulam por esse público são introduzidos e aprofundados, como textos jornalísticos, publicitários (anúncio, propaganda), redes sociais, regimentos e estatutos. Estabelecer hábitos de leitura que tragam significado a esse público pode ser uma forma de solidificar a leitura como uma habilidade imprescindível.

A ludicidade pode, e deve, fazer parte do universo dos jovens e adolescentes no contexto escolar. Ao mencionar a leitura, Priotto (2008) sugere uma dinâmica envolvendo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujos objetivos são despertar nesse público o conhecimento sobre os direitos e deveres do cidadão, estimular a expressão dos conhecimentos sobre o tema, favorecer a discussão e analisar o referido documento.

No desenvolvimento da dinâmica, o professor deve solicitar que sejam formados grupos de cinco ou seis alunos e entregar aos grupos textos com trechos do ECA. O grupo então deve ler, refletir e debater sobre as seguintes questões: A comparação entre os direitos e deveres expostos com a nossa realidade, como estão? No seu bairro, essa lei é respeitada? Quais ações o grupo poderia realizar em prol dessa lei? Após trinta minutos, o professor deve requisitar que o grupo elabore um pequeno roteiro para uma apresentação teatral com base nas questões discutidas pelo grupo.

Além das apresentações teatrais, outras atividades e dinâmicas podem ser viabilizadas nessa faixa etária, como paródias de músicas com apresentação dos alunos e show de talentos, criação de *blogs*, redes sociais e jornal escolar no formato *on-line*.

Cabe ressaltar que as referidas atividades também podem ser realizadas em turmas do ensino médio, que, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), é a etapa na qual os discentes aprofundam a análise sobre as linguagens, acentuando o ponto de vista crítico da leitura e produção textual.

Ao finalizarmos a presente seção, nos respaldamos em Priotto (2011), que defende que o convite a jovens e adolescentes para brincar e jogar proporciona momentos de reflexão, despertando conscientização sobre assuntos diversos. A associação de tais momentos à leitura possibilita que ela seja vista como algo prazeroso e estabelece uma relação entre o leitor e a leitura que tende a se sustentar e crescer na idade adulta.

4 A leitura na língua inglesa e a ludicidade

À luz da BNCC (Brasil, 2017), cabe salientar que a inserção dos alunos em um mundo cada vez mais plural é proporcionada pela aprendizagem da língua inglesa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE, Brasil, 1998), é imprescindível que, desde o início da aprendizagem da disciplina, o professor desenvolva com os educandos um trabalho que faça com que eles tenham confiança na própria capacidade de aprender e interajam de forma cooperativa com os colegas.

Dessa forma, é importante que o docente esteja atento às suas atitudes e práticas durante as aulas, fazendo o possível para estabelecer relações entre os conteúdos estudados e a realidade dos educandos. O documento ainda acrescenta que

É importante ajudar o aluno a relacionar propriedades e regularidades presentes na língua materna, explorando-as ao máximo. Nessa perspectiva, destaca-se o trabalho com a leitura e interpretação de textos, uma vez que sendo a escrita um conhecimento já adquirido em língua materna, representa um apoio importante para a compreensão dos significados, funcionamento e uso da língua estrangeira. (PCN – LE, 1998, p. 55).

É relevante considerar o conhecimento prévio que os alunos apresentam ao chegar à aula de língua estrangeira, uma vez que já possuem informações advindas da língua materna. Tais informações irão exercer papel importante no aprendizado da segunda língua, indicando que seja explorado através da interpretação de textos.

Além do mais, segundo a BNCC (Brasil, 2017), uma das competências específicas de língua inglesa a ser desenvolvida pelos alunos, durante o ensino

fundamental II, é identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade. Vemos, então, a importância de estabelecer conexões entre a língua materna e a língua estrangeira, levando em consideração também a identidade dos educandos e suas dimensões sociais e culturais.

Assim, é necessário levar em consideração a motivação e o interesse dos estudantes, ao selecionar um texto de língua estrangeira para trabalhar em sala de aula, procurando trazer significado ao alunado.

Lewis (2002) sustenta que os docentes exercem influência no ambiente de aprendizagem, ao incluir, nos seus planejamentos, o fator motivação de seus alunos. Segundo o autor, a motivação na aprendizagem de uma língua é um fator mais relevante do que em disciplinas do currículo mais baseadas em conteúdo.

Corroboramos suas concepções, quando afirma que os professores podem estimular o uso da língua inglesa por meio de motivações intrínsecas e extrínsecas. Na primeira, os discentes conhecem as vantagens de aprender uma língua e, na segunda, a motivação pode vir por meio de materiais interessantes que os professores podem oferecer.

Sendo assim, a ludicidade pode vir a contribuir para a motivação extrínseca do educando, ao trabalhar com atividades diversificadas e motivadoras. A respeito da motivação, pautamo-nos nas concepções de Ellis (2015), que reflete sobre a importância de se trabalhar a autoconfiança dos aprendizes.

A motivação, que desempenha um papel relevante na aprendizagem da segunda língua, é influenciada por outros discentes e pela dinâmica da sala de aula, de forma geral e durante a execução de tarefas. Citamos, mais uma vez, as atividades lúdicas como possíveis instrumentos motivadores para realizar tarefas em língua inglesa, principalmente, aliadas à leitura e interpretação de texto. A dinâmica da sala de aula se modifica e a motivação de um aprendiz pode ser influenciada por outros aprendizes, com o professor incentivando os discentes a se sentirem confiantes durante esse processo.

Um fator importante, ao trabalhar com a leitura de textos em língua estrangeira, é a contribuição dos discentes sobre eles, suas interpretações e

seus pontos de vista. Isso pode ser estimulado, por exemplo, ao solicitar aos alunos que se sentem organizados na forma de um círculo na sala de aula, para expor suas opiniões acerca de um tema abordado. Cabe ao docente ouvi-los e incentivá-los a participar.

Reforçando tal afirmação, Ellis (2008) menciona que diversos estudiosos indicam que a maneira mais eficaz de fazer com que os aprendizes desenvolvam com sucesso competências em uma segunda língua é oferecer-lhes possibilidades de trocar informações. Segundo o autor, uma sala de aula comunicativa sucede um aprendizado eficiente.

É notável a importância de incentivar a troca de ideias durante as aulas e os debates a respeito dos textos lidos, estimulando, de maneira compreensiva e positiva, os discentes. Tal fato está diretamente relacionado com a ludicidade, através dos diversos gêneros textuais que podem ser escolhidos, carregados de significados para os estudantes e que possibilitem valiosas trocas de ideias.

Dessa forma, o ambiente escolar, e mais precisamente a sala de aula, torna-se um local de interesse, diálogo e comunicação, favorecendo uma aprendizagem ativa e eficaz.

Em algumas redes de ensino, a disciplina língua inglesa faz parte da grade curricular do aluno desde o primeiro ano de escolaridade do ensino fundamental. Nessa etapa, a ludicidade tem um papel importante, e o professor especialista pode usá-la ao seu favor através de jogos, passatempos e músicas.

A faixa etária dos alunos que estão nessa etapa da educação básica vai, em geral, dos seis aos onze anos de idade. São adequadas, então, atividades iniciais sobre vocabulário e atividades que envolvam histórias, canções e brincadeiras divertidas e motivadoras.

Tílio e Rocha (2009) ressaltam que, nessa fase, os alunos estão se desenvolvendo linguisticamente, cultural, física e emocionalmente, o que demanda formação profissional adequada aos docentes que atuam nesse segmento, principalmente, pela carência de livros didáticos.

Já no segundo segmento do ensino fundamental, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 244), o eixo leitura versa a respeito das práticas de linguagem que resultam da interação do leitor com o texto escrito, principalmente, com como alvo na construção de significados. Esses terão como base a interpretação

dos gêneros escritos em língua inglesa que circulam na sociedade. Ainda segundo o documento,

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar de maneira significativa e situada diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc.

Várias estratégias de leitura podem ser utilizadas com alunos desse segmento. A estratégia *skimming* requer que o aluno leia com o objetivo de ter uma ideia geral do texto. Segundo Fry (2000), nessa proposta, o aluno deve fazer uma leitura rápida para identificar as principais ideias do texto, sem foco nos seus detalhes.

Já a estratégia de leitura em que o discente busca compreender detalhes do texto com o intuito de identificar informações específicas é denominada de *scanning*. De acordo com Qismullah *et al.* (2017), nessa estratégia, os leitores não estão preocupados com o significado amplo do texto, mas, sim, com os detalhes, pois procuram por informações específicas.

Além das estratégias, atividades lúdicas diversificadas podem ser aplicadas, com foco na leitura em língua inglesa. Uma delas, conhecida como *Wanted: the perfect student*³, tem por objetivo elevar a autoestima dos alunos, trabalhando estratégias de leitura em língua inglesa e incentivando a produção escrita de uma forma amistosa. No primeiro momento, o professor coloca o texto abaixo em um pôster ou apenas o escreve no quadro:

³ Retirada do livro *Classroom Dynamics* de Jill Hadfield.

Wanted: The Perfect Student⁴

Busy but affectionate teacher seeks ideal student to join hardworking group. The job is challenging, rewarding and enjoyable. The successful applicant will be adventurous, sensitive, generous, talkative, uninhibited, punctual, tolerant, warm-hearted, witty, extremely hard-working, amusing, friendly and willing to buy drinks at Friday lunchtimes.

Hours of work: 9 am – 1 am, Mondays to Sundays

Pay: None

Em seguida, podem ser aplicadas atividades envolvendo as estratégias de leitura já mencionadas (*skimming* e *scanning*), com o intuito de compreender o texto de forma global ou específica.

Após a leitura, os discentes são convidados a escrever uma carta de intenções, candidatando-se ao cargo e expondo suas qualidades. Quando todos acabarem, é escolhido um “juiz” que irá escrever no verso de cada carta se o respectivo candidato está apto ou não ao cargo pretendido e acrescentar outras qualidades que identifique no candidato.

Assim, além de realizar uma atividade diversificada com intuito pedagógico de aprimorar a leitura, expande-se o vocabulário dos alunos envolvidos. Na culminância da atividade, o professor pode promover um debate com a turma, com o objetivo de concluir que o *perfect student* (estudante perfeito) não existe, já que ninguém é perfeito, mas todos possuem atributos que devem ser valorizados.

O clássico passatempo conhecido como caça-palavras também é uma atividade diversificada que pode ser utilizada em sala de aula atrelada a um texto, com intuito pedagógico de desenvolver a habilidade leitora (e não apenas utilizando palavras “soltas” para exercitar vocabulário). Ele possibilita um trabalho interessante de desenvolvimento da leitura. As Figuras 1 e 2 compõem uma atividade que serve de exemplo nesse contexto.

⁴ Tradução para o português: Procurado: o aluno perfeito. Professora ocupada, porém afetuosa, procura estudante ideal para se juntar a um grupo que trabalha bastante. O trabalho é desafiador, recompensador e agradável. O candidato bem-sucedido será aventureiro, sensível, generoso, extrovertido, desinibido, pontual, tolerante, gentil, inteligente, extremamente trabalhador, divertido, amigável e disposto a comprar bebidas no horário de almoço, às sextas. Horário de trabalho: de 9 da manhã até 1 da manhã, de segunda-feira a domingo. Pagamento: nenhum.

Escola: _____ Turma: _____

Nome: _____

Wordsearch (Presente Simples)

Sugestão de aplicação: Aulas cujo tópico gramatical estudado seja o presente simples.

Instrução: Leia o texto abaixo e procure no caça-palavras os quinze verbos que estão no presente simples:

A life in the day of an Inuit woman

At 7am I get up and have coffee, white bread and raspberry jam. At the weekend I make a batch of bannock, traditional Inuit bread, and white loaves [...] We live in a community of about 550 in Qikiqtarjuaq, Baffin Island, in the Arctic.

[...]

I work for the Qikiqtani Inuit Association as the community liaison officer and I'm at my desk by 8.30 am. It's my job to promote Inuit rights and assist with work programmes.

[...]

At 10am, we have a morning break for fresh coffee and bannocks from the Co-op. [...] At midday I go home for lunch. [...] I buy cheap food because i'm the only earner in the house. Juilie is a full-time hunter and away on the land a lot. He hunts for seal, caribou, narwhal, polar bear and fish.

[...]

When I have time in the evenings I like sewing and baking. [...] If my husband returns from hunting with some caribou or seal, we celebrate with family and friends. [...] I go to bed between 10:30 and midnight.

JOHNCOX, L. A life in the day of an Inuit Woman. Disponível em www.lowisejohncox.com/inuit.html. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

Figura 1. Texto com sugestão de aplicação e instrução



Figura 2. Caça-palavras
Fonte: Magalhães (2022)

Além de a atividade lúdica supracitada promover um momento amistoso em sala de aula, há um estímulo para que os estudantes ampliem seus conhecimentos, ao ler um texto sobre a rotina de uma mulher inuíte⁵. Tal fato contribui para colocar em evidência a pluralidade existente na sociedade, incentivando o respeito ao diverso e aumentando o arcabouço cultural do alunado.

⁵ Localizados em regiões extremamente frias como algumas partes árticas da Groenlândia, do Alasca e do Canadá, os inuítes são uma nação indígena de esquimós. Fonte: www.infoescola.com. Acesso em 02 de julho de 2022.

6 Considerações finais

A ludicidade tem muito a contribuir para as aulas de línguas sob a perspectiva da leitura e da interpretação de textos. São inúmeras as possibilidades com jogos, dinâmicas em grupo e músicas que podem fazer parte do universo dessas aulas.

Especificamente no caso da apropriação da leitura em língua inglesa, o estudo *O ensino de inglês na educação pública brasileira* (2015) do British Council menciona que a referida língua tem um grande potencial para trazer novidades cativantes ao cotidiano escolar. Nesse estudo, a disciplina foi definida por muitos docentes como “lúdica” e “especial”, por ser ministrada de forma interativa, com os professores fazendo uso de jogos, músicas e filmes constantemente.

Faz-se útil usufruir dos benefícios supracitados para também apresentar a relevância da língua inglesa para além da escola, incentivando o aluno a adquirir conhecimentos que irão contribuir para sua formação como cidadão. Também é relevante citar que, ao aprimorar a leitura na língua materna e a interpretação de textos por meio da ludicidade, os ganhos serão notados também em outras disciplinas da grade curricular.

Também consideramos importante mencionar Sacristán (2013), ao reforçarmos que a habilidade leitora na língua materna e na língua inglesa podem ser aprimoradas através da ludicidade. O autor afirma que a educação é capaz de agir no desenvolvimento do ser humano como indivíduo e como cidadão de sua mente, de seu corpo e de sua sensibilidade.

Ele também destaca que é importante evitar fazer do ensino de conteúdos a única meta das escolas, reconhecendo que currículo se configura em algo muito maior do que isso. Dessa forma, o intuito da ludicidade também é o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, ao provocar reflexões, exercitar o diálogo, a escuta e o respeito às diferenças, que são pilares fundamentais para o bom convívio em sociedade.

Referências

- BRASIL. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. São Paulo: British Council, 2015.
- CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino). Volume 19 - Ensino Fundamental. p. 88.
- DIAS, M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. *In*. KISHIMOTO, T. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 55.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- LEWIS, M. Lesson planning. *In*. RICHARDS, J. C.; WILLY A. (Eds.). *Methodology in language teaching – An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p.41.
- FRY, E. *Skimming & scanning*. Jamestown's Reading Improvement. Jamestown: Jamestown Publishers, 2000.
- GOMES, D.; FERLIN, A. *90 ideias de jogos e atividades para sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- HADFIELD, J. *Classroom dynamics*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- KISHIMOTO, T. Froebel e a concepção do jogo infantil. *In*. KISHIMOTO, T. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 61.
- KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. *In*. KISHIMOTO, T. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 33 e 34.
- LUCKESI, C. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Bahia: Gepel; Faced, 2002.
- MAGALHÃES, M. M. *Brincar, jogar e aprender: a gramática da língua inglesa na perspectiva da ludicidade*. 2022. Dissertação (Mestrado em Práticas da Educação Básica) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.
- MORAIS, J. *A arte de ler – psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos, 1997.

PRIOTTO, E. *Dinâmicas de grupo para adolescentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

QISMULLAH, Y. *et al.* Skimming and scanning techniques to assist EFL students in understanding english reading texts. *Indonesian Research Journal in Education*, v.1, n. 1, p. 43 - 57, 2017.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: Rede do Saber;CENP_SEE – SP, 2004.

SACRISTÁN, J. O que significa currículo? *In.* SACRISTÁN, J. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo: Penso Editora, 2013.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. *Trab. Ling. Aplic.*, v.48, n.2, p. 295-315, jul./dez. 2009.

Enviado em: 09/07/2024