



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA ALUNOS DE 6 A 9 ANOS POR MEIO DO LÚDICO

Flávia Ive Mitzuiama Laureano¹

RESUMO

O presente artigo apresenta subsídios teóricos e práticos para o uso do lúdico na educação, para assegurar que jogos e brincadeiras possam fazer parte do planejamento metodológico da disciplina de língua portuguesa para crianças de 6 a 9 anos, para que haja alfabetização e letramento. Há que se prever que a criança aprende aquilo que lhe seja devidamente direcionado pelos devidos pilares, estimulação, sensibilização, assimilação, acomodação do saber, por meio da internalização do conhecimento em meio à sua reflexão, fruir e execução. O professor necessário faz de suas aulas um jogo contínuo entre a imaginação e a percepção.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Lúdico. Aprendizagem.

LITERACY AND LETTERING FOR STUDENTS FROM 6 TO 9 YEARS THROUGH THE PLAYER

ABSTRACT

This article presents theoretical and practical subsidies for the use of the play in education, to ensure that games a play can be part of the methodological planning of the Portuguese language course for children 6 to 9 years, so there is meaning literacy. It is necessary to provide that the child learns what is it properly directed by appropriate pillars, stimulation, awareness, assimilation, accommodation of knowledge through internalization of knowledge in the midst of his reflection and enjoy running. The teacher must make his classes a continuous game between imagination and perception. world.

Keywords: Literacy. Literacy. Playful. Learning.

¹Graduada em Letras pela Fafima, Pedagogia pela Uninove, Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Gama Filho. flaviaive@yahoo.com.br



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da alfabetização e Letramento, mais especificamente o uso do lúdico na língua portuguesa para crianças de 6 a 9 anos. É um tema que não é original, mas é importante para as professoras do ensino fundamental I saberem como a alfabetização vem se desenvolvendo ao longo do tempo até os dias atuais. É viável, pois tem vasta bibliografia de autores conhecidos e renomados sobre o assunto.

Lança-se a seguinte pergunta: como querer entender mais sobre o assunto alfabetização e letramento no contexto do ensino fundamental e desejar saber como usar o lúdico para o aluno de 6 a 9 anos aprender a língua portuguesa para se comunicar com eficácia.

A hipótese a ser testada é que a criança descobre as regras da escrita por si mesma (letramento), sem mesmo ter frequentado a sala de aula. Noções como reconhecer as letras e ler da esquerda para a direita são adquiridas espontaneamente, ou seja, quanto mais a criança viver em um ambiente onde a leitura e a escrita estejam sempre presentes, mais ela tem chances de alfabetizar-se sozinha, isto é, apresentará um maior grau de letramento.

O objetivo é propor estratégias lúdicas para alfabetizar e letrar alunos de 6 a 9 anos, no ensino fundamental.

A pesquisa se justifica pelo fato de que se conhecer os pressupostos de uma alfabetização eficaz amplia as possibilidades de praticar um ensino de qualidade, em que a formação do aluno seja integral, para a vida.

O presente trabalho tem como metodologia a pesquisa bibliográfica e apresentação de práticas de alfabetização e letramento para alunos de 6 a 9 anos por meio do lúdico, no ensino fundamental.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Saber e ler e escrever possibilita a criança a ser um sujeito ativo na sociedade em que vive, a fazer parte de um sistema do qual ela tenha conhecimento e participação. Por isso a alfabetização tem sido um dos assuntos mais comentados e discutidos nas últimas décadas na trajetória da educação do Brasil (GROSSI, 1998).

A alfabetização é um processo de construção da língua escrita, institucionalmente aceita por uma sociedade funcionalmente letrada. Esse processo é construído cognitivamente por cada indivíduo em interação



com os membros da sociedade a que pertencem. Tem como objetivo levar o indivíduo a perceber, analisar, questionar suas reais condições de vida transformando sua realidade e ampliando sua visão de mundo (SOARES, 2000, p. 54).

O foco das teorias de Ferreiro baseia-se na competência linguística da criança e suas capacidades cognitivas. Emília Ferreiro é uma grande colaboradora para a revolução do método de alfabetização e aquisição da escrita, mas antes de suas pesquisas serem reconhecidas e estudadas no Brasil, a maneira de alfabetizar estava relacionada ao uso de cartilhas como instrumento para o sucesso na alfabetização. Havia a concepção de que somente uma boa cartilha em mãos, o professor era capaz de fazer uma criança ler e escrever (MOLL, 1998).

Nessa concepção de ensino, o aluno era considerado uma tábua rasa, onde se percebe a passividade do educando frente à aprendizagem e a detenção do saber estava nas mãos do professor que irá partilhar do conhecimento com o aluno de forma compartimentada e pouco significativa devido à incoerência nas atividades. A memória e a cópia eram recursos muito utilizados na realização de exercícios, sendo produzido de maneira mecânica sem significado nem compreensão do que era proposto na atividade (SOARES, 2000).

As cartilhas foram usadas por anos no Brasil e ajudou a alfabetizar milhares de crianças, mas seu método nem sempre conseguia atingir a todos os alunos com a mesma eficiência e o índice de repetência começou a aumentar de maneira drástica. Com o fracasso escolar se tornando visível ao mundo, houve a necessidade de repensar a educação para avaliar o motivo de tantos problemas. Os níveis de fracasso escolar se tornaram inaceitáveis tanto política quanto socialmente falando (GROSSI, 1998).

À medida que um contingente maior de crianças passou a ter acesso à educação, os números do fracasso foram se tornando mais alarmantes. Diante todas as dificuldades que a educação vinha enfrentando, as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro incentivaram as reflexões sobre a educação e a maneira de se alfabetizar. Ferreiro aponta um novo olhar para a aquisição da escrita em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita* e com isso tornou-se referência em alfabetização (MOLL, 1998).

Para Geraldi (2006), no mundo contemporâneo se considera alfabetização como o aprendizado da língua materna, centrado em três atividades: a prática de leitura de textos variados, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística. A análise linguística,



terceira atividade apontada, acontece ao mesmo tempo em que se lê e se escreve, deixando de ser uma leitura mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor.

Para Tfouni (2002, p. 45), “a alfabetização é o processo inicial de aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, que busca o domínio da linguagem, suas variações, levando à construção de um escritor e leitor de textos variados, ricos e criativos.”

Veraszto, Silva e Simon (2005) colocam que a alfabetização tecnológica tem a ver com a inserção da tecnologia dentro da sala de aula “(...) que vai desde a potencialização dos conhecimentos tecnológicos, baseados desde suas dimensões técnicas até aos aspectos éticos (...) (p. 3).” Na verdade, muitas escolas possuem uma sala de informática que pode ser usada para a alfabetização digital, durante as aulas e na Escola da Família. Ao aproximar a alfabetização das tecnologias de informação e comunicação, a escola contextualiza a sociedade atual e permite que os alunos se convençam que existe utilidade dos conhecimentos que perpassam a prática escolar.

Considerando que há diferença entre alfabetização e letramento, Kleiman (2001) afirma que em sociedades tecnológicas e industrializadas, a escrita é onipresente. Ela integra cada momento do cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar de fazer sentido da realidade que seu uso passa despercebido para os grupos letrados (é a rotina, o fazer diário). Para realizar uma atividade rotineira como uma compra no supermercado, por exemplo, escreve-se uma lista de produtos que se precisa comprar; no local onde se realiza as compras, lê-se e compara-se rótulos, preços, datas de validade, ingredientes e cartazes promocionais, faz-se contas, etc.

Para a mesma autora, essas atividades para um sujeito letrado são apenas mais uma forma de se comunicar com os outros e de agir sobre o meio de maneira quase tão automática como falar e que não requerem de forma consciente, grandes esforços de concentração e interpretação, enquanto que representam verdadeiros obstáculos para os grandes grupos de brasileiros não-escolarizados.

Kleiman (2001, p. 19) define o letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”



Soares (2000) defende que se deve valorizar a importância de ensinar o letramento, ou seja, não é suficiente alfabetizar; o professor precisa propiciar interação do aluno com o meio, com a cultura, com a política, com a economia, com a comunidade, enfim, a formação do aluno deve ser global, direcionada para a vida em sociedade. A escola inclusiva deve alfabetizar os alunos considerando seu letramento.

Os pesquisadores de aquisição de linguagem oral tendem hoje a reconhecer que o processo de letramento está em estreita relação com a construção social do discurso oral, isto é, a criança ao desenvolver o letramento adquire potencial para se comunicar verbalmente, mais e melhor (SOARES, 2000).

Soares (2000, p. 42) afirma que:

Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos.

De acordo com Tfouni (2002), para poder aprender a ler e escrever na forma de letramento é preciso entrar em contato com o padrão de escrita que se apresenta na sociedade, sob diferentes formas: rótulos, bulas, jornais, sinais de trânsito, pinturas, sons, bandeiras, cartazes, histórias em quadrinhos etc. Quanto mais material de leitura for criado pelo professor e seus alunos, mais sentido terá quando for utilizado. Isto é processo de letramento.

O mesmo autor afirma que é muito importante que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e até da pré-escola, principalmente das escolas públicas – os alunos de escolas particulares estão em contato permanente com revistas, Internet, etc. – perceba o uso social do letramento, e não veja apenas como algo exclusivo da escola, com textos desligados da realidade, sem sentido.

LÍNGUA, LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

Torna-se importante compreender os conceitos que se relacionam com a língua, linguagem e comunicação na época atual, em que se está submetido a um grande número de informações, por meio de variados canais de comunicação. Sendo assim, seguem alguns



conceitos básicos da equação linguística da comunicação humana: língua + linguagem = comunicação.

“A língua é uma instituição social, ela é parte social e não premeditada da linguagem; o indivíduo, por si só, não pode nem a criar nem a modificar, trata-se essencialmente de um contrato coletivo para se comunicar (SAUSSURE, 1994, p. 23).”

O português é a Língua Materna do povo brasileiro, aprendido no meio em que se vive (família, Igreja, clube, escola etc.).

Língua viva: Português, Inglês, Italiano, etc.

Língua morta: Latim, Sânscrito etc.

Língua mãe: Latim é a língua mãe da língua portuguesa.

Língua irmã: o francês, o italiano, o espanhol são línguas-irmãs do português.

Dialeto: forma de língua que tem seu próprio sistema léxico, sintático e fonéticos, e é usado num ambiente mais restrito que a própria língua.

A língua é o modo pelo qual um povo expressa seus pensamentos, ideias e saberes, ou seja, a língua é um produto social. Biologicamente, a língua humana tem a função de articulador de sons para a produção de sons na execução das palavras. Em outros termos, a língua oferece palavras e sons que possibilitam que as pessoas formem na mente, significados, que são pessoais e que podem ser transmitidos pelas linguagens verbal e não-verbal (RABAÇA; BARBOSA, 1997).

Portanto, para os mesmos autores, a fala é um modo de linguagem verbal, na qual as pessoas exprimem suas ideias por meio de frases que envolvem o léxico (conjunto de palavras de uma língua, normalmente existentes em um dicionário), a sintaxe (disposição das palavras na frase para que haja comunicação) e a fonação (emissão de sons inteligíveis para se comunicar oralmente).

“Linguagem é qualquer sistema de signos – não só vocais ou escritos, como também visuais, fisionômicos, sonoros e gestuais – capaz de servir à comunicação entre indivíduos (RABAÇA; BARBOSA, 1997, p. 23).” Pode-se citar a LIBRAS, isto é, a Linguagem Brasileira de Sinais.

Para Bronckart (1997), a linguagem é instrumento, conteúdo e forma de pensamento de um povo, ou seja, têm-se ideias de conteúdo, mas é importante dar forma para elas, para que se possa transmiti-las a outras pessoas, de modo que conteúdo e forma são determinantes



do processo de comunicação. Um texto é lido quando apresenta uma forma atraente e estimulante, ou seja, uma linguagem que permite a articulação de sentidos da coletividade e compartilhá-los em sistema arbitrários de representação.

Em outras palavras, a linguagem possibilita as práticas sociais da escrita, leitura, fala, gestos, sons, mímica, sotaque, entonação, em que as pessoas se comunicam, enviam e produzem mensagens e buscam compreender os conteúdos existentes, dando significados pessoais.

O importante na comunicação é que haja compreensão da mensagem, de modo que o canal de comunicação (portador de texto, sistemas áudios-visuais, diálogo, etc.) e o código utilizado (diferentes linguagens), permitam que o emissor crie um discurso que possa ser compreendido pelo receptor, de modo que ele concretize o que se deseja dele, por meio de reprodução ou criação. Portanto, o homem só se torna social quando utiliza alguma linguagem coletiva, que permita que ele se comunique com o outro (SAUSSURE, 1994).

Cabe ressaltar, com base nos conceitos apresentados, que uma pessoa com pouco domínio da sua língua materna terá maiores dificuldades de se comunicar, ou seja, fazer-se entender e entender o outro. Assim, quanto mais uma pessoa conhece sua língua materna, suas línguas-irmãs, as variadas línguas vivas e mortas, mas ela se torna uma pessoa universal e globalizada (RABAÇA; BARBOSA, 1997).

A base dos estudos sobre a aquisição da linguagem foi psicológica e seu representante maior foi Skinner (BRONCKART, 1997), que considerou a linguagem como um instrumento comportamental que estimulava a pessoa a responder adequadamente, ou seja, a linguagem é aprendida na escola por meio de memorização, em que a criança imita o adulto e vai recebendo reforços positivos ou negativos, para que se comporte adequadamente na vida social. Assim, a aprendizagem da linguagem seria um treinamento, quer deve ser planejado e programado. Nesta perspectiva, crianças de várias idades podem adquirir a linguagem por meio de atividades direcionadas e pré-estabelecidas, independentemente de sua bagagem cultural.

Chomsky (1999) introduziu a perspectiva linguística para a aprendizagem da linguagem, considerando que ela é aprendida por meio da motivação interna da criança, ou seja, a criança já nasce com a capacidade de perceber regras de linguagem e, assim, busca



compreendê-las e adicioná-las ao seu repertório de conhecimentos, para poder se comunicar melhor, quando se interessa em aprender.

Nesta visão inatista, quanto mais oportunidades de contato com as linguagens, mais a criança adquire habilidades de comunicação, independentemente de sua idade ou maturidade.

Na visão interacionista, que se baseia na teoria psicológica piagetiana, Sinclair (1991) defende que a aquisição da linguagem está relacionada com o desenvolvimento cognitivo da criança, isto é, a criança aprende algo novo a partir de conhecimentos já adquiridos (assimilação), que servem como motivadores. A linguagem só será adquirida quando a criança já estiver com uma estrutura mental que a permita pensar, comparar, tirar conclusões, sem necessitar do contato concreto com os objetos.

Assim, primeiro a criança aprende a se comunicar por gestos, comportamentos, vocalização, olhares, para depois começar a assimilar a linguagem, ou seja, a inteligência da criança vem antes da linguagem, que possibilitará a socialização, interiorização da palavra (pensamento, intuição, representação, dar sentido às coisas) e interiorização das ações, que permitem que a criança vá ficando cada vez mais rápida para pensar e resolver problemas (SINCLAIR, 1991)..

De Lemos (1996), com base em Vygotsky e Wallon, valoriza a presença do adulto para que haja aprendizagem significativa da linguagem (práticas sociais), ou seja, através dos adultos, permite-se que a criança faça com auxílio, o que fará com autonomia, no futuro.

Em resumo, pode-se colocar que as diferentes correntes teóricas apresentadas são complementares e representam um avanço na compreensão da maneira como as crianças adquirem a linguagem e que os avanços levam a uma maior complexidade, pois a compreensão da aquisição da linguagem deve ser multidisciplinar (psicologia, pedagogia, linguística, neurologia etc.).

LEITURA E PRÁTICA SOCIAIS

Verifica-se, conforme Lajolo e Zilberman (1998), que o processo de aquisição da leitura como um dos elementos essenciais para a formação integral do educando, da formação de sua autonomia e cidadania. Nesta perspectiva, a ação do professor precisa cumprir o papel fundamental de organizar ações que possibilitem a todos os alunos o contato



significativo, estimulante e eficaz com práticas de leitura, para que a aprendizagem se concretize, da melhor forma possível.

A escola precisa priorizar o desenvolvimento do educando em direção a uma competência para a leitura do seu mundo, pois, é nele que o dia a dia acontece, de modo que, somente preparado para se comunicar, para compreender a mensagem deste mundo, o educando poderá ser autônomo, livre para produzir sua cultura, para seu bem e da sociedade. Desde os primeiros contatos com o mundo, a partir de experiências iniciais de vida, começa-se a compreender e dar sentido ao que cerca as pessoas e assim inicia-se o processo de leitura (MARTINS, 2000).

Com base em Bamberger (2001) defende-se que todo aluno aprende a ler, mas este aprendizado pode ser significativo ou não, isto é, a criança, jovem ou adolescente em uma escola contextualizada, numa luta contra as diferenças sociais, com ofertas básicas necessárias, submetidas a uma pedagogia de construção, envoltas em um conteúdo curricular flexível e articulados com o projeto político-pedagógico e o meio, aprendem a leitura mais e melhor.

Conforme Lerner (2002, p. 73): “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta da cidadania no mundo da cultura escrita.”

Segundo Jolibert (2000), a maioria pensa que ler é uma atividade simples, num processo passivo, que envolve decodificação de palavras de um jeito linear, em que se internaliza significados num só tempo. Contudo, ler é muito mais, ou seja, é um processo complexo que requer participação ativa como leitor formador de sentidos.

Para Martins (2000), as investigações interdisciplinares vêm enfatizando que, para se conseguir realizar a leitura de um texto escrito e compreendê-lo, é necessário fazer relações de conhecimentos de várias experiências vividas, ou seja, relacioná-lo a sua leitura de mundo; os pesquisadores dizem que se aprende a ler, lendo, mas na verdade, se aprende é vivendo.

O mesmo autor afirma que as pessoas que têm condições sociais e pessoais restritas, têm uma leitura mais constrangida do mundo, isso deixa claro que as crianças devem ter acesso a vários tipos de materiais escritos e leitura como revistas, jornais, livros infantis, entre outros, e se não for assim, não haverá estímulos necessários para o desenvolvimento da



leitura e escrita na criança da educação infantil. Ressalta-se que a educação infantil não é para alfabetizar e sim iniciar o letramento.

Nesta visão, conforme Góes (1998, p. 23), o leitor de literatura infantil que se pretende formar é aquele que, “atribuindo significação às imagens (gráfica/letra/desenho/tipos grafo-tipográficos/espacamento), segundo o sentido dado pelo autor, estabelece diálogo com sua própria vivência.”

Caracterizará essa leitura a diversidade que brota do leitor, do texto, do diálogo entre os dois, e em sala de aula de uma sinfonia de leitura. Para Góes (1998, p. 17) “O leitor infantil for formado nesse processo será um homem que pensa, avalia, critica, escolhe. Quem sabe fazer suas escolhas é um ser livre.”

Kleiman (2001) considera que as estratégias de leitura eficazes estão relacionadas com materiais curriculares e seu uso adequado. Ressalta-se que a criança de educação infantil é lúdica e usa a imaginação para aprender as coisas, num mundo de faz-de-contas, em que se aprende brincando.

Bamberger (2001, p. 56) trata da Sala de Leitura:

Que é um centro de incentivo ao desenvolvimento da leitura, um lugar para gostar dos livros, investigar, estudar, usar toda a classe de materiais (livros, jornais, folhetos, mapas, revistas, entre outros), um lugar para estimular o aprendizado, enriquecer e despertar a criatividade; um espaço que propicia ao leitor condição de crescer, sendo um cidadão participante e um elemento transformador da sociedade.

Para o mesmo autor, o plano de trabalho da Sala de Leitura deve estar em consonância com o Plano Geral da Escola, para que haja integração das atividades desta sala com as demais atividades curriculares. Para isto, é preciso que a participação do pessoal envolvido seja efetuada num clima de equipe, onde todos saibam o que todos estão fazendo, de modo a permitir troca de opiniões, colaborações, avaliações e mudanças, visando o aprimoramento do trabalho.

O objetivo principal de uma Sala de Leitura é despertar o prazer de ler: condição primordial para a formação do indivíduo. Dentro desse princípio, a leitura servirá como instrumento de aprendizado e, também, fonte de lazer. Para isto, a relação de obrigatoriedade, comumente associada ao ato de ler, passará a inexistir enquanto imposição, tornando-se com o tempo um compromisso assumido, livremente, pelo educando (BAMBERGER, 2001).



Cunha (1999) defende a importância da leitura na formação e desenvolvimento dos processos de aprendizagem da criança está na promoção de experiências significativas de aprendizagem da língua, constituindo-se em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças, relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Bamberger (2001, p. 11) defende que:

A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo.

Para o autor, ler é compreender o mundo pelos olhos dos outros, na interação entre quem lê e quem escreve, de modo a se ampliar a percepção de mundo.

Para Jolibert (2000), com a convicção de que não se ensina uma criança a ler, mas que ela se ensina a ler, a questão que surge é a do apoio que pode ser proporcionado a ela no decorrer desse longo autoaprendizado. Em suma: Para que servem a escola, em geral, e o professor em particular? Precisamos partir do pressuposto que se deve colocar no marco de uma pedagogia ativa, uma pedagogia da confiança nas potencialidades das crianças, de todas as crianças, uma pedagogia do acompanhamento, e não no quadro de uma pedagogia de compensação ou recuperação.

O mesmo autor defende que sua hipótese de partida é que as intervenções de apoio, quando pertinentes e suficientemente individualizadas, acabam com a razão de ser de um ensino de apoio que complementa as atividades normais de aprendizado. Lembra-se que a ajuda principal, primordial, é a que consiste em fazer as crianças viverem num meio estimulante, gerido por elas, onde elas têm projetos, onde necessitam *pra valer* da leitura para seu prazer e informação, onde encontram livros e revistas no canto de leitura da sua sala de aula, na biblioteca, entre outros lugares.

Kato (1999) afirma que os apoios na compreensão imediata são formas discretas no momento em que uma criança ou grupo de crianças está questionando um texto e construindo seu sentido, o qual se esclarece, cada vez mais, graças às perguntas, aos indícios coletados, às hipóteses formuladas e verificadas, partindo-se do contexto.

Neste sentido, a presença do professor é muito discreta, ele não formula perguntas



intempestivas, deixa realizar-se plenamente o confronto e as contradições entre as diversas proposições das crianças, lembra a existência de um instrumento, espera pelo pedido de apoio, pode ocorrer que forneça uma palavra ou uma informação que permita desbloquear uma situação (KATO, 1999).

Para o mesmo autor, em todos os casos, suas intervenções são pontuais, curtas: ele evita substituir-se às crianças, evita *se fazer de professor*. Freia seu desejo de ensinar, para escolher um papel de facilitador do aprendizado.

O professor, junto aos grupos, ajuda a: aproveitar as oportunidades de leitura; entender as situações, os papéis; definir as sequências de uma história; organizar a vida de um grupo; repartir as tarefas.

APRENDENDO PORTUGUÊS COM O LÚDICO

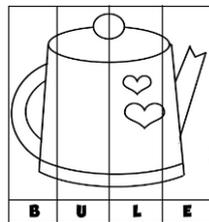


Figura 1 – Atividade para criança de 6 anos.
Fonte: Arquivo da autora.



Figura 2 – Atividade para criança de 7 anos.
Fonte: Arquivo da autora.



Figura 3 – Atividade para criança de 7 anos.
Fonte: Arquivo da autora.



Figura 4 – Atividade para criança de 9 anos.
Fonte: Arquivo da autora.

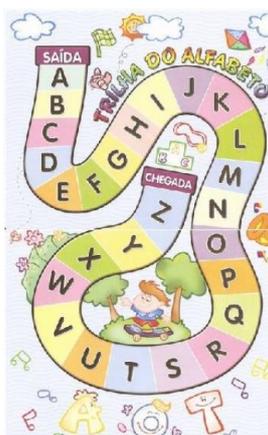


Figura 5 – Atividade para criança de 6 anos.
Fonte: Arquivo da autora.



Figura 6 – Atividade para criança de 7 anos.
Fonte: Arquivo da autora.



Figura 7 – Atividade para criança de 8 anos.
Fonte: Arquivo da autora.



Figura 8 – Atividade para criança de 9 anos.

Fonte: Arquivo da autora.

ALFABETIZANDO E LETRANDO COM AS FÁBULAS

Para Lajolo e Zilberman (1998), fábulas são histórias curtas que ilustram uma determinada moral e ensina uma lição para as crianças. O tema e os personagens apelam para as crianças e as histórias são muitas vezes bem-humoradas e divertidas. Fábulas têm uma mensagem na sua narrativa como uma parábola e muitas vezes pode passar para a cultura como mitos e lendas e usadas para ensinar sobre moral e o que fazer e não fazer.

Os personagens de fábulas são geralmente animais que agem e falam como pessoas, enquanto mantêm seus traços de animais. Este tema é especialmente atraente para as crianças (LERNER, 2002).

Cunha (1999) argumenta que as fábulas de Esopo proporcionam uma grande diversão para as crianças e são todas curtas de modo a manter a atenção das crianças e as fábulas de Esopo apresentam animais familiares e queridos pelas crianças.

Cada uma das fábulas de Esopo tem uma lição ou moral, para ensinar às crianças, mas apenas como uma parábola ou alegoria. A moral é adicionada na parte final de cada uma das fábulas de Esopo. Muitas das lições de moral presentes nas fábulas de Esopo são bem conhecidas hoje (CUNHA, 1999).

Martins (2000) afirma que a fábula é uma narrativa figurada, na qual as personagens são geralmente animais que possuem características humanas. Pode ser escrita em prosa ou em verso e é sustentada sempre por uma lição de moral, constatada na conclusão da história.

Seguem algumas lições das fábulas de Esopo, conforme Cunha (1999), Lerner (2002) e Lajolo e Zilberman (1998).

Moral - "As aparências muitas vezes enganam." - As fábulas de Esopo: o Lobo em pele de Cordeiro.



Moral - "A familiaridade gera o desprezo". - As fábulas de Esopo: A Raposa e o Leão.
Moral - "Devagar e sempre se ganha a corrida." - As fábulas de Esopo: A Lebre e a Tartaruga.

Moral - "Carne de uma pessoa é veneno para o outro." - As fábulas de Esopo: O Burro e o Gafanhoto.

Moral - "As coisas nem sempre são o que parecem". - As fábulas de Esopo: O Urso e as Abelhas.

Moral - "Nunca confie em um adulator." - As fábulas de Esopo: A Raposa e o Corvo.

Moral - "Amigos pequenos podem tornar-se grandes amigos." - As fábulas de Esopo: O Leão e o Rato.

Alguns podem dizer que Esopo não foi famoso na vida que ele levou mais de 2000 anos atrás e, principalmente, para as centenas de fábulas que têm sido atribuídas ao seu nome. As fábulas de Esopo atingiram inúmeras gerações, e continuam a ser uma parte da vida de muitas crianças e adultos. A tradição de contar histórias também é responsável pela sobrevivência das fábulas de Esopo e se elas não existissem, seria menos alegre contar histórias para crianças (PAULINA, 2001).

Seguem fábulas de Esopo para serem contadas na roda de leitura, na educação infantil, podendo usar ilustrações ou o contador caracterizado como um dos personagens!

Um lobo estava encontrando grande dificuldade em chegar perto das ovelhas devido à vigilância do pastor e seus cães. Um dia ele encontrou a pele de uma ovelha e colocou como se fosse sua própria pele e passou entre as ovelhas. Atraiu uma pequena ovelha e levou-a para longe e fez dela a sua refeição.



Figura 9 – Atividade para crianças de 6 a 9 anos.
Fonte: Arquivo da autora.

Lição: As aparências enganam.

No dia de verão no campo um gafanhoto estava saltitando e cantando de todo o seu coração. Uma formiga passou, tendo, juntamente com grande labuta para levar uma espiga



de milho para o ninho. O gafanhoto disse: larga a labuta e vem cantar comigo. Não. disse a formiga. Preciso reabastecer para o inverno. No inverno, o gafanhoto pereceu de fome.



Figura 10 – Atividade para crianças de 6 a 9 anos.
Fonte: Arquivo da autora.

Lição: É melhor se preparar para os dias de necessidade.

Era uma vez, todos os ratos se encontraram no conselho, para discutir a melhor forma de assegurar-se contra os ataques do gato. I leoa foi muito boa, colocar um sino no pescoço do gato, porém o problema é quem iria fazer esta admirável ação, com o risco de virar comida de gato.



Figura 11 – Atividade para crianças de 6 a 9 anos.
Fonte: Arquivo da autora.

Lição: É fácil propor soluções impossíveis.

Um pai tinha filhos que estavam sempre brigando entre si. Quando ele não conseguiu eliminar as disputas por suas orientações, ele decidiu dar-lhes uma ilustração prática dos males da desunião; e para este fim um dia ele pediu um feixe de varas. Eles conseguiram partir a vara uma a uma, mas não conseguiram partir as varas juntas.



Figura 12 – Atividade para crianças de 6 a 9 anos.
Fonte: Arquivo da autora.

Lição: A união faz a força.

Por um acaso infeliz uma raposa caiu em um poço profundo do qual ele não podia sair. Uma cabra passou pouco tempo depois, e pergunto o que ele estava fazendo lá em baixo. "Oh, não ouviste?" disse: - lá vem uma grande seca, então eu pulei para cá a fim de ter a certeza de ter água para mim. Por que você não vem para baixo também?"

A cabra pulou e virou almoço e jantar da raposa.



Figura 12 – Atividade para crianças de 6 a 9 anos.
Fonte: Arquivo da autora.

Lição: Não confie na sugestão de um homem que está em apuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotando atividades lúdicas como proposta de trabalho articulados na construção de conhecimentos dos alunos de 6 a 9 anos, instiga-se o resgate da ludicidade brincante como uma abordagem metodológica que possibilita o processo de construção de conhecimentos, através do que lhe é real do que ela julga melhor para si e para seu grupo. Desta forma, as atividades lúdicas devem ser aplicadas no sentido de abrir espaços para o diálogo e a reflexão,



pois são necessários, sempre a partir do que é real para que o educando se sinta compreendido e respeitado.

O papel do professor atrela-se em instruir e valorizar o educando na interação humana, no desenvolvimento do seu raciocínio lógico e na acuidade com os demais colegas e às pessoas que a cerca. Assim a aprendizagem do seu efeito positivo se vincula ao prazer e a relação afetiva nas ações pedagógicas.

A instituição escolar, como parâmetro de formação, necessita ajustar sua proposta pedagógica direcionada às diversas alternativas de ensinar, de forma a auxiliar os alunos a desenvolverem suas capacidades e habilidades ajudando-os na adequação às múltiplas vivências a que são expostas no seu universo cultural, potencializando o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno.

Enfim, com tudo isso, há pelo menos uma constatação: existem diferentes tipos e níveis de letramento, e estão eles ligados às necessidades e exigências de uma sociedade e de cada indivíduo no seu meio social, assim, cabe a escola permitir que seus alunos alcancem este letramento, ao nível individual e coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 2001.
- BRONCKART, J. P. *Théories du langage: une introduction critique*. Liège, França, 1997.
- CHOMSKY, N. A. A review of B.F. Skinner's verbal Behavior. *Language*. 35 (1): 26-58, New York, 1999.
- CUNHA, M. A. A. *Literatura infantil: teoria e prática*. Ática. Edição: 18ª, 1999.
- DE LEMOS, C. T. G. Interacionismo e aquisição de linguagem. *Delta*, 2 (2): 231-248, São Paulo, 1996.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 2006.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *A aventura da Literatura para crianças*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- GROSSI, E. P. *A coragem de mudar em Educação*. Editora Vozes, Petrópolis, 1998.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. São Paulo: Ática, 2000.
- KATO, M. A. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- KLEIMAN, Â. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Mercado Aberto, 1998.



- LERNER, D. *É possível ler na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- MOLL, J. *Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PAULINA, I. *Quem conta um conto*. São Paulo: Ática, 2001.
- RABAÇA, C. A; BARBOSA, G. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Ática, 1997.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- SINCLAIR, H. Sensorimotor action patterns as a condition for the acquisition of syntax. In HUXLEY; INGRAM, *Language Acquisition: model and Methods*, 121-135. London, New York, Academic Press, 1991.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.
- VERASZTO, EE. V.; SILVA, D.; SIMON, F.O. *Tecnologias da Informação e Comunicação*. Campinas, 2005.