

O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS: ALGUMAS APRECIACÕES

The use of playful activities in Portuguese language teaching: some considerations

Guilherme da Silva Souza Garantini

Graduado em Letras-Português pela UFSJ

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3010-5917>

guihermegaranti123@aluno.ufsj.edu.br

Lívia Marília Souza Carvalho

Graduanda em Letras pela UFSJ

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3347-0557>

liviamarilia123@aluno.ufsj.edu.br

Lukas Chaves Oliveira Lara

Graduando em Letras pela UFSJ

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6393-1621>

lukscol96@aluno.ufsj.edu.br

Marília de Carvalho Caetano Oliveira

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UFSJ)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6393-1621>

mariliacarvalho@ufsj.edu.br

Artigo recebido em jun/2026 e aceito em jul/2026

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar em que medida as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento de multiletramentos em duas turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de Minas Gerais. Para tanto, serão analisadas as percepções dos alunos das mencionadas turmas e da professora, no que se refere à incorporação dessas atividades no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. O trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Português) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Buscamos não apenas avaliar a influência do elemento lúdico, mas também compreender de que maneira essa influência se manifesta no contexto educacional. Como suporte teórico, baseamo-nos na perspectiva sociointeracionista para o ensino de português proposta por Antunes (2003) e na abordagem dos multiletramentos defendida por Rojo e Moura (2019). Em relação à ludicidade, valemo-nos, principalmente, dos pressupostos de Vygotsky (1998), Almeida (2007) e Luckesi (2014). Em termos metodológicos, realizamos uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, cujos métodos foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação (Paiva, 2019). Os resultados desta pesquisa apontam que tanto os alunos quanto a professora enxergam com entusiasmo a adoção de uma abordagem lúdica no contexto do ensino de língua portuguesa, sinalizando que essa perspectiva pode ser facilitadora do ensino e da aprendizagem nessa área.

Palavras-chave: Multiletramentos; Ludicidade; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study aims to investigate the extent to which ludic activities can contribute to the development of multiliteracies in two eighth-year elementary school classes at a public school in the interior of Minas Gerais. To this end, the perceptions of both the students in the aforementioned classes and the teacher will be analyzed, regarding the incorporation of these activities in the Portuguese language teaching-learning process. This work was developed within the scope of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID/Portuguese) from the Federal University of São João del-Rei (UFSJ). We seek not only to evaluate the influence of the ludic element, but also to understand how this influence manifests itself in the educational context. As theoretical support, we are based on the socio-interactionist perspective for the teaching of Portuguese proposed by Antunes (2003) and on the multiliteracies approach defended by Rojo and Moura (2019). In relation to ludicity, we mainly use the assumptions of Vygotsky (1998), Almeida (2007) and Luckesi (2014). In methodological terms, we carried out an applied research with a qualitative approach, whose methods were bibliographical research and action research (Paiva, 2019). The results of this research indicate that both the students and the teacher enthusiastically view the adoption of a ludic approach in the context of the teaching of Portuguese language, signaling that this perspective can facilitate teaching and learning in this area.

Keywords: Multiliteracies; Ludicity; Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, produzida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - Português) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), abordaremos as percepções dos alunos dos oitavos anos A e B de uma escola pública de Minas Gerais e de sua professora de língua portuguesa. Como objeto de análise, daremos foco ao uso de atividades lúdicas que foram utilizadas para desenvolver os multiletramentos dos alunos em sala de aula, refletindo ainda sobre os obstáculos que perpassam a aprendizagem formal e tradicional escolar no ensino de português.

Nesse sentido, defendemos que a escola não pode se estagnar em métodos tradicionais de ensino, já que as novas necessidades dos alunos, em especial, a utilização das mídias, permite acesso a diversas linguagens de forma simultânea (Rojo; Moura, 2019). Sendo assim, a inovação é inevitável para desenvolvermos estratégias de ensino que sejam pautadas na democratização da cultura, visando a uma experiência educacional capaz de envolver o aluno de forma criativa, e o lúdico parece ser um caminho interessante a ser trilhado.

Já muito consolidado na Educação Infantil, ele ainda se encontra escasso em outras fases de aprendizagem, perdendo-se quase completamente a partir do momento em que se inicia o Ensino Fundamental II. Acreditando nisso, percebemos, a partir de observações e discussões realizadas dentro do Programa de Iniciação à Docência, e também de conversas com professores de língua portuguesa do ensino básico, com os alunos e com a orientadora do subprojeto, a existência de uma

demanda por novas estratégias para ensinar a língua portuguesa, visando despertar um maior interesse por parte dos alunos.

Considerando o contexto apresentado, propusemos, então, os seguintes questionamentos: o uso de atividades lúdicas pode favorecer os multiletramentos de estudantes de duas turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental II? Quais percepções esses alunos e sua respectiva professora manifestam sobre o uso de atividades lúdicas no ensino de língua portuguesa?

A fim de cumprir os objetivos aqui propostos, este artigo foi organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresentamos o referencial teórico da pesquisa, seguido da metodologia, das análises e discussão dos resultados e, por fim, apresentamos nossas conclusões e referências.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de defender um ensino mais atual, amplo e democrático, em que os alunos possam receber uma educação crítica e (trans)formadora, nesta seção, abordaremos o ensino de língua portuguesa sob a perspectiva dos multiletramentos e discutiremos como a ludicidade para contribuir nesse processo.

2.1 . O ensino de língua portuguesa sob a perspectiva dos multiletramentos

O ensino de língua portuguesa, há muito tempo, vem sendo questionado, estudado e revisitado. Pensando nisso, partimos de Antunes (2003), que há mais de duas décadas critica os métodos tradicionais e propõe formas mais eficazes e menos reducionistas de ensino. A autora faz uma reflexão importante e necessária sobre como essas práticas tradicionais podem repercutir em um insucesso escolar dos alunos e mostra o quanto elas ainda são, infelizmente, muito atuais.

Seguindo esse raciocínio, a pesquisadora afirma que um ensino de português defasado se reflete na dificuldade do aluno em se apropriar da língua. Se esse estudante não domina a leitura, por exemplo, “se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas” (Antunes, 2003, p. 20). Isso pode trazer enormes consequências, como falta de perspectiva em se manter na escola, acarretando uma baixa autoestima intelectual e um desgosto em se aprofundar nos estudos da própria língua.

Antunes (2003) traz importantes reflexões voltadas ao ensino das práticas da oralidade, leitura, escrita e gramática. Segundo a autora, a oralidade, muitas vezes, não é trabalhada em sala de aula por ser um ato comum do dia a dia, visto apenas como algo informal. Esse entendimento, portanto, desconsidera as necessidades dos alunos em aprenderem os gêneros orais que são constantemente exigidos nos diversos contextos de comunicação, inclusive os mais formais.

Em relação à escrita, a referida professora aponta que esse processo é tratado de forma artificial, por meio de exercícios feitos com frases fora de contexto, construindo uma “linguagem ao contrário,

ou seja, uma linguagem que não diz nada” (Antunes, 2003, p. 26), afastando os alunos do verdadeiro objetivo, que seria construir textos adequados para atender às diversas demandas.

O trabalho com a leitura, segundo a pesquisadora, é realizado apenas para avaliação, em que raramente se pensa no desenvolvimento do aluno como um leitor-fruidor, que seja capaz de compreender todos os pontos centrais do texto como, por exemplo: o que foi argumentado, qual a tese defendida, a condução do narrador, a influência que ela tem no texto, entre outros. Outro fator importante abordado é a falta de tempo para trabalhar a leitura em sala de aula, como se esse processo fosse menos importante.

Por último, Antunes reflete sobre o ensino da gramática, constatando que ela é, muitas vezes, trabalhada de forma descontextualizada, ou seja, uma gramática fragmentada e com pouca relevância para o uso social dos alunos. Nesse sentido, o ensino estaria voltado apenas para a busca do “certo” e do “errado”, com a proposição de exercícios de fixação para decorar conceitos gramaticais e nomenclaturas. A autora questiona também sobre como vem sendo abordado esse tema, já que, segundo ela, parece que “[...] falar e escrever bem é apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se tem algo a dizer” (Antunes, 2003 p. 33). A fim de que isso seja evitado, é premente que haja um aprendizado significativo da língua, o que envolve, na medida do possível, a leitura e a produção de textos em contextos reais de uso.

Ao discorrermos sobre as impropriedades mencionadas por Antunes, percebemos que, ainda hoje, é bastante comum nos depararmos com esse tipo de ensino devido a diversos fatores que contribuem para que não haja uma melhoria efetiva, como, por exemplo, a falta de incentivo e valorização do professor e de sua formação.

Em relação ao ensino, acreditamos que devemos olhar para a escola como um lugar voltado para descobertas, em que podemos reinventar constantemente, tirando o professor do papel de repetidor de conteúdos de frases já formuladas. Dessa forma, o meio social não pode ser desconsiderado, para que se construa um ensino proveitoso e contextualizado, que contribua para tornar os alunos agentes criadores de seus próprios textos, com segurança enunciativa para se expressarem de forma coerente (Antunes, 2003).

Nesse sentido, precisamos continuar a busca por formas de superar as práticas tradicionais de ensino de português e entendemos que a perspectiva dos multiletramentos pode nos oferecer caminhos para isso na atualidade.

O termo letramento surge em 1980 sob um contexto de mudanças, todavia o termo não é restrito ao ato de ensinar, ele é “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Rojo; Moura, 2019, p. 14).

Dessa forma, o conceito de letramento é diferente da alfabetização, que inicialmente tinha como premissa o ensino do alfabeto, visando à leitura e à escrita para o desenvolvimento próprio e social. Posteriormente, o letramento passou a ser definido como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte das formas de se apropriar da linguagem, que vão além da leitura” (Rojo; Moura, 2019, p. 14). Essas formas podem se encontrar tanto no cotidiano quanto no entorno cultural de uma sociedade, seja essa pessoa alfabetizada ou não.

Por essa razão, necessitamos nos atentar sobre as várias formas de letramento que se expandem, assim como as sociedades e comunidades. Essas expansões “variam desde ver o preço de uma mercadoria na feira ou retirar dinheiro no caixa automático até a escrita ou leitura de um tratado, enciclopédia ou romance” (Rojo; Moura, 2019, p. 18).

Ao utilizarmos essa perspectiva no ensino de língua portuguesa, conseguimos trabalhar de forma mais significativa as atividades de leitura e escrita, para levar aos alunos as possibilidades de múltiplas formas de produção e compreensão, exigidas pelos diferentes gêneros textuais na atualidade.

Isso porque, devido ao grande crescimento das mídias, ocasionado pelo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC), foi necessário propor o conceito de multiletramentos, que aponta para a diversidade de culturas e de textos. Os multiletramentos foram propostos pelo Grupo Nova Londres em 1996, um grupo de pesquisadores ingleses, australianos e americanos que se reuniu na cidade de Nova Londres, para discutir as mudanças que os textos vinham sofrendo em virtude das novas mídias digitais.

Sendo assim, verificamos que os textos não são mais produzidos apenas por escrito, mas podem conter recursos imagéticos, verbais, gestuais, sonoros, entre outros. Esses textos, por exemplo, são os que mais estão presentes nos *feeds* pela internet, por meio de vídeos, memes, charges e são diversos os assuntos que podem abordar, o que abre muitas possibilidades para o ensino da língua.

Por fim, pensando nos (multi)letramentos e nas mudanças anteriormente mencionadas, que envolvem tanto os alunos quanto os professores, discutiremos, a seguir, sobre a ludicidade em sala de aula, no sentido de considerá-la um fator importante para a educação linguística.

2.2. A ludicidade na escola

A palavra “lúdico” origina-se do latim clássico *ludus*, que, de acordo com o *Dicionário escolar latino-português* (Faria, 1962), significa jogo, divertimento, passatempo. Contudo o termo vem ganhando uma ampliação semântica e atualmente é empregado para se referir às atividades que envolvem diversão, entretenimento e prazer, com o objetivo de promover a aprendizagem, o

desenvolvimento físico e mental, bem como facilitar a interação social entre os participantes (Almeida, 2007).

Segundo Kishimoto (2002), qualquer conduta pode se tornar um jogo, desde que o participante tenha consciência de que está jogando, concordando com a situação. Quando nos referimos aos jogos, também são necessárias determinadas regras que estabeleçam os limites da interferência na situação. Essas regras garantem que a competitividade não fique injusta. Os participantes do jogo devem concordar com essas regras por meio de um acordo coletivo.

Pensando nisso, é justamente esse conjunto de regras que estabelece a distinção entre um jogo e uma brincadeira. Na brincadeira, predomina a liberdade, não precisando de regras ou objetivos específicos. A criança, ao brincar, cria um mundo no qual ela tem total controle. É um momento em que interferências são mais bem aceitas. No jogo, o espírito de competitividade não permite interferências internas, não sendo bem aceita a violação das regras (Almeida, 1995).

Patto (1990) denuncia a distância entre o que o aluno aprende em sala e sua realidade social. Esse tradicionalismo acaba por excluir o aluno como sujeito pensante, relegando-o ao papel de mero espectador, em vez de um participante ativo no processo de aprendizagem. Nesse contexto, "[...] a escola é vista por grande parte dos alunos como algo pesado, amargo, e que eles são obrigados a digerir" (Almeida, 2007). Acreditamos, porém, que isso não se deve ao grau de complexidade dos conteúdos, mas sim pela forma como eles são apresentados aos alunos, sendo a abordagem adotada a principal responsável por afugentá-los do ambiente escolar.

A reflexão sobre esse cenário apontou a necessidade de que a escola proponha uma abordagem menos enfadonha, e o universo do lúdico se volta justamente para as funções de aliviar as tensões, aspecto que consideramos importante para a construção de um ambiente saudável e preocupado com a saúde mental dos envolvidos. Consideramos importante repensar o modo de agir em sala de aula e o lúdico nos parece uma alternativa que vai nessa direção.

Vários estudiosos pensam sobre a apropriação do jogo pela educação. Uma das referências é Vygotsky (1998), pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais. Ele acreditava que o brincar é mais do que uma atividade recreativa; é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social infantil. Vygotsky via o brincar como uma atividade na qual as crianças podem explorar e interagir com o mundo ao seu redor. Um dos conceitos criados por ele é o da Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro um pouco mais velho (Vygotsky, 1998).

Nesse sentido, Almeida (2007) defende que a aplicação do lúdico torna a dinâmica dentro de sala de aula mais envolvente. O aluno se sente desafiado, e esse sentimento é ainda mais exacerbado quando é uma atividade competitiva. Porém, se o desafio da competição, por um lado, apresenta aspectos positivos, por outro, pode também adquirir um caráter negativo. Ao se propor uma atividade competitiva, é preciso tomar cuidado com as atitudes de cada aluno. A competição não pode nunca se tornar um conflito pessoal. É por isso que, numa dinâmica lúdica, é fundamental a mediação do professor. O jogo não pode extrapolar a aula. O propósito é buscar formas mais agradáveis de transmitir o conteúdo das aulas, promovendo a interação amistosa entre os alunos.

É importante salientar que os jogos exigem um planejamento prévio e uma mediação durante e depois da realização da atividade. O professor deve deixar claro que a aula foge da tradicional, mas ainda deve ser tratada com seriedade, pois contém regras.

Sigiliano e Berno (2021) apresentam uma série de jogos e atividades lúdicas concebidos para serem utilizados por professores do ensino básico. De acordo com as autoras, com frequência, os alunos não conseguem perceber que os gêneros textuais desempenham um papel fundamental na comunicação e na sociedade em geral. Sendo assim, a ausência de análise crítica desses gêneros contribui para uma compreensão reducionista de como a língua é usada no mundo real.

Procurando um maior envolvimento dos alunos para uma reflexão sobre os usos da língua, o lúdico surge nesse sentido de romper com essa visão descontextualizada da rotina escolar. A incorporação do lúdico no ensino dos gêneros textuais é apenas um exemplo dos caminhos possíveis. Esse aspecto promove uma compreensão mais profunda e significativa da língua portuguesa para os alunos, criando um ambiente estimulador para a reflexão ativa, capacitando-os a se comunicarem com eficácia e compreenderem a linguagem em toda sua complexidade e relevância social.

Enfim, ao sugerirmos o uso de atividades lúdicas para o desenvolvimento de (multi)letramentos, temos o objetivo de ampliar, de modo mais atrativo aos alunos, a discussão sobre a imensa gama de possibilidades de análise e produção de textos na escola.

Na próxima seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa.

3. METODOLOGIA DE TRABALHO

Para cumprir os objetivos aqui propostos, realizamos uma pesquisa de natureza aplicada com abordagem qualitativa, cujos métodos foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Segundo Paiva (2019, p. 72), a pesquisa-ação se caracteriza por uma “intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto”.

Dessa forma, os instrumentos que utilizamos para a geração de dados foram a observação sistemática e dois questionários. Os participantes da pesquisa foram 15 alunos do oitavo ano B e 12

alunos do oitavo ano A do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de Minas Gerais, e sua respectiva professora de português. Ao todo, foram 27 participantes.

Como bolsistas do PIBID, antes da aplicação do questionário, acompanhamos as turmas por vários dias, fazendo observações sistemáticas da comunidade escolar, bem como de suas aulas de língua portuguesa, a fim de nos familiarizarmos com o contexto social da escola.

Inicialmente, foi realizado um estudo bibliográfico, que teve por objetivo construir o embasamento teórico da pesquisa. A partir desse estudo e das observações da turma, foram produzidos dois questionários (Apêndices 1 e 2), ambos elaborados com cinco perguntas, as quais provocavam reflexões sobre a relação entre o ensino de português e a ludicidade. Um dos questionários foi direcionado aos alunos e o outro para a professora. O questionário dos alunos foi impresso e distribuído a cada um deles em setembro de 2023, data em que os pesquisadores estavam na escola para orientar e acompanhar seu preenchimento; já o questionário da professora foi feito em formato *on-line*, via *Google Forms*.

Após essa etapa, realizamos as análises dos dados, relacionando a fundamentação teórica com as respostas dos alunos e da professora, a fim de que pudéssemos verificar as percepções sobre o uso de atividades lúdicas no ensino de português.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

À luz do referencial teórico aqui adotado, começamos nossa análise pelos questionários respondidos pelos estudantes e, em seguida, analisamos as respostas da professora. As respostas das turmas foram tomadas em conjunto, com exceção de algum dado que fosse relevante por turma.

4.1. Respostas dos alunos

A primeira pergunta teve como objetivo verificar a importância (ou não) dada pelos estudantes à disciplina de língua portuguesa. A respeito disso, a maioria das respostas foram positivas (92,6%). Separamos algumas respostas para ilustrar a discussão:

Pergunta: Você considera importante a disciplina de língua portuguesa? Por quê?

Estudante 1: “Para mim é importante para escrever e falar corretamente”.

Estudante 2: “Eu acho importante para escrever e ler corretamente”.

Estudante 6: “Sim, para arrumar um bom emprego”.

Estudante 7: “Acho importante porque é necessário para trabalhar e para conseguir entrar na universidade”.

Os principais motivos apontados pelos alunos foram sobre a necessidade da disciplina para que eles possam aprender a “falar e escrever corretamente”. Antunes (2003) aponta a existência e consequências desse ensino pautado apenas em erros e acertos, que, segundo ela e como já mencionado anteriormente, pode criar ou ampliar uma baixa autoestima intelectual do aluno, resultando em uma falta de perspectiva em se manter na escola.

Outra resposta que também apareceu de forma recorrente, foi a importância do ensino de português para o ingresso na universidade e no mercado de trabalho, ou seja, uma visão utilitarista da língua.

Em relação aos dois alunos que responderam de forma negativa, verificamos:

Estudante 11 - “Não gosto.”

Estudante 12 - “Já sei falar português.”

Com base nessas respostas, retomamos Antunes (2003), que discute o quanto a abordagem tradicional pode resultar no insucesso escolar. Assim, o fato de estudantes não gostarem e não entenderem a importância da disciplina de português merece investigação, escuta e, muito provavelmente, mudança de rotas por parte da docente em questão.

A resposta do estudante 12, que não considera a disciplina de língua portuguesa importante pois “já sabe falar português” nos mostra um posicionamento interessante por parte do aluno, já que, de fato, já ele sabe falar português. Sua resposta pode ter sido motivada pela falta de clareza sobre a existência de diferentes modalidades de uso da língua e seus diversos contextos. Esse posicionamento pode ser, inclusive, uma consequência do ensino descontextualizado, denunciado por Patto (1990).

Na questão seguinte, foi perguntado sobre quais práticas são mais trabalhadas no ensino de língua portuguesa e de qual(uais) eles mais gostam. A indicação dessas práticas é feita abaixo, considerando que alguns estudantes apontaram mais de uma possibilidade:

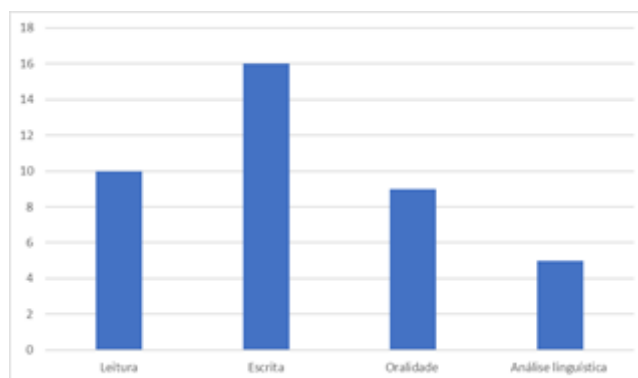


Gráfico 1 - Práticas de linguagem mais trabalhadas em sala.

Fonte: elaborado pelos autores

Essas respostas nos mostram que, felizmente, a análise linguística não tem sido a prioridade, como normalmente acontece no ensino de português, ao passo que a escrita, na visão dos estudantes, recebe maior relevo. Esses dados revelam, assim, que já tem havido mudanças significativas na forma de lidar com as práticas de linguagem em sala de aula.

Quanto às justificativas apresentadas para as preferências em relação a essas práticas de linguagem, os alunos disseram que:

Estudante 9: “Prefiro a leitura e a oralidade, porque são mais fáceis”.

Estudante 10: “A oralidade, com ela é mais fácil aprender”.

Estudante 14: “Com a oralidade entendo melhor e é legal”.

Dentre os que apontaram as justificativas, destaca-se a oralidade, porque, segundo eles, ela faz parte do cotidiano e por isso esse trabalho seria mais fácil de ser desenvolvido.

Defendemos, portanto, que o ensino de língua deve buscar um equilíbrio entre todas essas práticas, buscando expandi-las para atender às diversas modalidades de gêneros textuais da atualidade, desenvolvendo, assim, os multiletramentos apontados por Rojo e Moura (2019).

Em continuidade, a terceira pergunta questionava se eles já tinham aprendido como ler e produzir textos que contêm imagens, sons e movimentos, ou seja, textos multimodais, e se eles consideravam isso importante. A maioria dos alunos (77%) respondeu que sim, mas precisamos destacar alguns posicionamentos: dois deles, apesar de terem respondido positivamente, disseram que não acham essa prática importante; outros dois estudantes responderam que não aprenderam, mas que consideram importante essa aprendizagem; por fim, quatro alunos disseram que não aprenderam e não consideram importante o estudo sobre os gêneros multimodais:

Estudante 1: “Sim, mas não acho que seja importante.”

Estudante 2: “Não aprendi, mas acho importante. Seria legal.”

Estudante 9: “Não muito, mas acredito que sim.”

Estudante 13: “Sim, fizemos um trabalho sobre isso, acho muito bom aprender por imagens e sons.”

Essas respostas nos mostram que muitos alunos entendem a importância e sabem como produzir esses textos, mas alguns ainda não percebem esse valor em suas vidas. Pensando no que propõem Rojo e Moura (2019) sobre a importância do ensino dos textos multimodais e em como a multimodalidade está presente na vida atual, acreditamos que seja necessária a ampliação da educação

linguística por meio do estudo desses textos, a fim de que os estudantes estejam mais bem preparados para os novos desafios, principalmente num contexto de globalização.

A quarta pergunta que fizemos dizia respeito à participação dos estudantes em atividades lúdicas para a aprendizagem da língua portuguesa e como eles se sentiram, caso tivessem participado. Das vinte e sete respostas que recebemos, a maioria (85,1%) foi positiva em relação à participação nesse tipo de atividade. Dois alunos responderam que nunca participaram e um aluno respondeu que nunca participou, mas acredita que se sentiria bem ao realizá-la, afirmando a potencialidade do lúdico de atizar a curiosidade dos alunos, como defende Almeida (2007).

As muitas respostas positivas dos alunos demonstram que a turma se sente confortável com esse tipo de dinâmica:

Estudante 2: “Sim, me senti bem, é uma forma diferente e legal de aprender.”

Estudante 9: “Sim, acho mais fácil para aprender português.”

Estudante 11: “Me sinto melhor aprendendo dessa forma, é divertido e mais interessante.”

Estudante 14 “Sim, me senti leve e achei legal.”

Os posicionamentos dos estudantes nos revelam a possibilidade que o lúdico tem de tornar um momento, que é considerado por muitos um tanto enfadonho, em um momento mais descontraído, mais saudável e um tanto mais atrativo para os envolvidos.

A quinta pergunta indagou os alunos se eles aprendem mais sobre o português quando este é ensinado de maneira tradicional ou quando ele é ensinado de maneira lúdica. A esse respeito, a maioria (70,3%) respondeu que prefere a forma lúdica para aprender, seis alunos responderam que preferem a forma tradicional e apenas dois alunos responderam que gostam de ambas as metodologias, como pode ser observado abaixo:

Estudante 2 - “Aprendo mais de forma lúdica, pois acho mais legal e mais fácil para aprender.”

Estudante 6 - “De forma lúdica, pois aprendo mais e todos se divertem.”

Estudante 10 - “Da lúdica, pois a forma tradicional não está funcionando muito bem”

Estudante 11 - “Quando são ensinados de forma tradicional é melhor pra entender.”

Foi interessante observar que a maioria dos alunos não consegue ou tem dificuldade em apreender os conteúdos de forma tradicional, por isso, preferem a forma lúdica. Como defende Freire (1980), novas práticas de ensino são fundamentais para tornar o ensino democrático, portanto, também é importante oferecer abordagens de ensino que atendam não só às demandas sociais, mas

que considerem também as necessidades individuais dos estudantes, criando, assim, um ambiente mais inclusivo e saudável, o que pode ser viabilizado pelo uso de atividades lúdicas.

4.2. Respostas da professora

Fizemos também cinco perguntas para a professora de língua portuguesa das turmas, procurando correlacioná-las às respostas dos alunos e às abordagens aqui propostas sobre a relação entre (multi)letramentos e ludicidade.

A primeira pergunta dizia respeito ao objetivo do ensino de língua portuguesa no oitavo ano e o que ela considera como mais importante de ser ensinado. A resposta que obtivemos foi:

Professora: “O ensino de Língua Portuguesa é fundamental em todos os anos escolares, pois se apropria das regras e normas que envolvem a língua para saber usá-la nos diferentes contextos em que estamos inseridos é essencial. Acredito que não tem como definir o que é mais importante, levando em consideração que todo o conteúdo de língua portuguesa é importante.”

A resposta da professora enfatiza as “regras e normas” da língua, porém é preciso ressaltar que o processo de aquisição da escrita não pode ignorar a interferência do sujeito aprendiz, já que as normas e regras são mais importantes quando aplicadas num contexto comunicativo significativo (Antunes, 2003).

A segunda pergunta foi focada em quais práticas a professora mais trabalha (leitura, escrita, oralidade e análise linguística), questionando o porquê e de qual forma elas são desenvolvidas. A professora que se manifestou foi:

Professora: “Trabalho leitura com trabalhos literários. Os alunos pegam livros na biblioteca, faço um roteiro e eles entregam dentro de um determinado prazo. Para cada bimestre peço trabalhos diferentes. Dou produção de texto de acordo com o gênero trabalhado em sala. Levo textos para os alunos analisarem em grupos, também escrevo no quadro, dou interpretação de textos diversos, utilizo o livro didático. Faço a escuta atenta das turmas. E costumo levá-los no laboratório de informática. Escrita e leitura são as práticas mais trabalhadas.”

Essa afirmação vai ao encontro das respostas dos alunos, que apontaram que a leitura e a escrita são as práticas mais trabalhadas em sala de aula. Essa ênfase é extremamente importante, como já apontou Antunes (2003).

Outra questão que levantamos foi se a professora ensina português explorando também textos multimodais, como ela aborda esses conteúdos e quais gêneros são mais trabalhados. A resposta foi a seguinte:

Professora: “Utilizo textos, trechos de textos, charges, histórias em quadrinhos que pesquiso na internet e os presentes no livro didático. Trabalho diversos gêneros em sala. A turma viu até o presente momento os gêneros: resenha, poema, crônica, conto, cartas pessoais, de reclamação, de solicitação e do leitor, trabalhei com eles também o artigo de opinião e o mito.”

Entendemos o trabalho da professora como apropriado, pois ela propõe aos alunos um estudo de gêneros textuais variados, elaborados com múltiplos recursos, o que é recomendado por Rojo e Moura (2019), considerando um ensino focado nos (multi)letramentos.

O quarto ponto levantado foi se a professora costuma utilizar atividades lúdicas para ensinar português e por quê. Eis a resposta:

Professora: “Não costumo utilizar jogos no ensino de Língua Portuguesa, mas estou começando a utilizar essa forma de ensinar. Tenho feito atividades propondo aos alunos que eles criem jogos para fixarem os conteúdos e também tenho usado sites que possuem diversos jogos com variedade de assuntos, que podem ser aplicados no laboratório da escola.”

A partir da própria experiência, a professora começou a entender a importância de trabalhar com jogos no ensino de português, como defende Sigiliano e Berno (2021). Como 70,3% dos alunos apontaram que preferem a abordagem lúdica, então, talvez, seja recomendável que ela explore mais esse tipo de atividade em suas aulas.

Por fim, perguntamos se ela considera que os alunos se sentem mais engajados e motivados a aprender determinado conteúdo quando este é ensinado por meio de atividades lúdicas e ela nos respondeu:

Professora: “Acredito que ajude sim, mas primeiro o assunto deve ser tratado em aulas expositivas, com atividades e depois o jogo como forma de fixação do conteúdo. Porque não é preciso ensinar apenas de uma maneira, os alunos são múltiplos e cada um deles aprendem de uma maneira. E os jogos ajudam nessa tarefa, por ser algo diferente, mais descontraído.”

A visão da professora sobre o papel dos jogos dentro do ensino, tornando a dinâmica mais descontraída e prazerosa, também é defendida por Almeida (2007). Dessa forma, ao analisarmos as respostas dos alunos e da professora, observamos que a docente tem desenvolvido um ensino de português voltado aos (multi)letramentos.

Além disso, a professora, há pouco tempo, havia começado a implementar algumas atividades lúdicas, o que explica a resposta negativa de alguns alunos sobre esse tópico. Ademais, pudemos perceber que a maior parte dos alunos demonstrou que aprende mais quando são aplicadas alternativas para além do tradicionalismo, especialmente alternativas que contemplam o universo lúdico. Outra questão relevante foi que as preferências dos alunos iam ao encontro das atividades e dos métodos utilizados pela professora, mostrando-nos que as turmas e a professora estavam alinhadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do trabalho, após as análises das respostas dos alunos e da professora, ficamos satisfeitos em perceber que a maioria dos estudantes entende a importância de se aprender a língua portuguesa e já vivenciam práticas de ensino voltadas para os (multi)letramentos.

De maneira geral, os participantes entendem que a ludicidade facilita o acesso e o entendimento da língua portuguesa. Podemos verificar também que, apesar de alguns poucos alunos preferirem uma abordagem tradicional e até ficarem um pouco intimidados com métodos mais inovadores, a maioria considera que a ludicidade agrega e contribui tanto para a facilitação do aprendizado quanto para a interação entre os alunos.

Finalizando, esperamos que o resultado deste trabalho propicie reflexões sobre a necessidade da escola de reinventar suas práticas. O lúdico, aqui recortado para o ensino de português como língua materna no ensino básico, é apenas um dos caminhos possíveis na constante luta comum a todos: a luta por uma educação mais significativa e democrática.

6. AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, da qual somos gratos pela concessão das bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Também agradecemos à Universidade Federal de São João del-Rei pelo apoio, o compromisso com os graduandos e com os Programas de Iniciação à Docência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995. 296p.
- ALMEIDA, P. N. **Língua Portuguesa e ludicidade**: ensinar brincando não é brincar de ensinar. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003. 184p.
- FARIA, E. (Org.). **Dicionário escolar latino-português**. 3. Rio de Janeiro: MEC, 1962. 589p.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980. 53p.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002. 208p.
- LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**. v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. 160p.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A Queiroz, 1990. 454p.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo, Brasil: Parábola, 2019. 224p.
- SIGILIANO, N. S.; BERNO, L. R. (Org.). **Ensinar português de forma divertida**: Atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Juiz de Fora: UFJF, 2021. 94p.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 224p.

APÊNDICE 1 - Questionário para os alunos

1. Você considera importante a disciplina de língua portuguesa? Por quê?
2. Nas aulas de língua portuguesa, quais práticas são mais trabalhadas (leitura, escrita, oralidade e análise linguística)? De qual (quais) você mais gosta? Por quê?
3. Você já aprendeu como ler e produzir textos que contêm imagens, sons, movimento (p.ex. tirinhas, vídeos, memes etc)?
4. Você já participou de atividades lúdicas (jogos, brincadeiras etc) para aprender português? Como se sentiu?
5. Você aprende mais os conteúdos de língua portuguesa quando são ensinados da forma tradicional ou quando eles são ensinados de forma lúdica? Por quê?

APÊNDICE 2 - Questionário para a professora

1. Para você, qual o objetivo do ensino de língua portuguesa no oitavo ano? O que você considera como mais importante a ser ensinado?
2. Nas aulas de língua portuguesa, quais práticas você mais trabalha (leitura, escrita, oralidade e análise linguística)? Por quê? Como elas são desenvolvidas?
3. Você ensina português utilizando textos multimodais? Por quê? Quais gêneros você trabalha?
4. Você costuma utilizar atividades lúdicas para ensinar português? Por quê?
5. Você considera que os alunos se sentem mais engajados e motivados a aprender determinado conteúdo quando este é ensinado por meio de atividades lúdicas? Por quê?