

# ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE LEITURA E LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup>

## ANALYSIS OF SCIENTIFIC PRODUCTIONS ON READING AND PLAYFULNESS IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Rosinéia Wroenski Dall Agnol\*\*  
Eliane Aparecida Galvão dos Santos\*\*\*

### RESUMO

No presente artigo, tem-se como objetivo fazer um levantamento sobre produções que delineiam o tema Leitura e Ludicidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de realizar um mapeamento e discussão sobre essa temática em produções acadêmicas e sua respectiva relevância em âmbito científico. Esse levantamento foi realizado no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período entre 2013 e 2019. Com esse intuito, esta pesquisa possui, como suporte metodológico, a abordagem qualitativa do tipo *estado do conhecimento*, com base em um estudo descritivo-analítico, em que os descritores, utilizados para o levantamento, são *Hábito de leitura*, *Leitura e Ludicidade* e *Projetos de Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Os resultados apontam que a pesquisa sobre o *Estado do Conhecimento* certificou novos saberes a partir de produções científicas, enriqueceu a produção de conhecimento e reforçou o quão é imprescindível a leitura para construir saber. Em síntese, entende-se que esta pesquisa contribuiu para a valorização de obras relacionadas ao tema, para o aprofundamento da leitura, para a qualificação do estudo e para um melhor direcionamento de pesquisas científicas na atualidade.

**Palavras-chave:** CAPES. Estado do Conhecimento. Leitura. Ludicidade.

### ABSTRACT

In the present article, the objective is to make a survey on productions that outline the theme Reading and Playfulness in the Early Years of Elementary School, in order to carry out a mapping and discussion on this theme in academic productions and their respective relevance in the scientific sphere. This survey was carried out at the Bank of Dissertations and Theses of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), in the period between 2013 and 2019. With this aim, this research has, as methodological support, the qualitative approach of the state of knowledge type, based on a descriptive-analytical study, in which the descriptors, used for the survey, are Reading habit, Reading and Playfulness and Reading Projects in the Early Years of Elementary School. The results show that research on the State of Knowledge certified new knowledge from scientific production, enriched the production of knowledge and reinforced how essential reading is to build knowledge. In summary, it is understood that this research contributed to the valorization of works related to the theme, to the

---

<sup>1</sup> O presente artigo faz parte de uma pesquisa de Mestrado sobre Leitura e Ludicidade: um estudo em duas escolas da Rede Municipal de ensino de Santa Maria/RS.

\*\* Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens (Universidade Franciscana - Santa Maria/RS). [r.o.s.i.n.e.i.a@hotmail.com](mailto:r.o.s.i.n.e.i.a@hotmail.com)

\*\*\* Orientadora, Docente do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (Universidade Franciscana - Santa Maria/RS). [elianegalvaol@gmail.com](mailto:elianegalvaol@gmail.com)

deepening of reading, to the qualification of the study and to a better direction of scientific research nowadays.

**Keywords:** CAPES. State of Knowledge. Reading. Playfulness.

## **Introdução**

Refletir sobre leitura gera certa subjetividade, por estar diretamente ligada a gostos e preferências pessoais, em que o hábito contribui diretamente à construção pessoal, à formação cidadã, à aquisição de novos saberes cujos reflexos sociais ligam-se à forma de sentir, pensar e agir.

A leitura, sem sombra de dúvida, vincula-se ao acesso às aquisições culturais, tendo em vista que o mundo social é regido por um universo léxico, semântico e fonológico, possibilitado pelo bom desempenho na língua escrita e falada, uma espécie de divisor de águas no exercício de seu papel social.

A leitura deve fazer parte da história do indivíduo, não só a escolarizada, mas também a do entretenimento, realizada de forma espontânea àqueles que, realmente, compreendem a sua importância, enquanto atividade social.

A ação de ler é uma necessidade humana, seja a partir da leitura de mundo seja pela leitura da palavra. Goulemot (2011, p. 108) afirma que “[...] ler é dar sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. [...]. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário”.

No contexto escolar, o ato de ler colabora para ampliar os conhecimentos e a aprendizagem dos alunos, com o propósito de mostrar a sua relevância para a vida do sujeito, compreendida não apenas como repetição, mas também como estímulo à conceitualização, interação e diálogo com o outro, isto é, um ato que leve o leitor a refletir e transformar-se.

A concepção de leitura veiculada pelos documentos das políticas públicas, nas últimas décadas, interpreta o ato de ler como decodificação e como fluência, envolvendo uma série de outras estratégias, como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas (BRASIL, 1997, 2018).

A escola é um espaço que pode mobilizar estudantes e educadores a se autoconhecerem, pois ela é um meio de diálogo, de acesso a novos contextos, apresentados gradativamente aos sujeitos, de forma a levá-los à compreensão, ao reconhecimento, à significação e ao desvendamento do novo, mediado pelos professores.

Dessa forma, atividades desenvolvidas, por intermédio de projetos de leitura, são meios importantes para a promoção da leitura, auxiliados pelos recursos existentes, na perspectiva da ludicidade e no entendimento dos seus benefícios na formação humana. Neste estudo, o foco são as crianças de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, por conta desse importante intuito, procura-se certificar que os projetos de leitura constituem-se como importantes estratégias de aprendizagem, porque são substratos para o desenvolvimento da linguagem escrita, da produção de textos, da formação do hábito de leitura (MENDONÇA, 2016).

O domínio da leitura pelo indivíduo acontece ao longo do processo educativo, percebe-se que não há meio de comunicação eficaz que não tenha um texto, uma rede de ideias em que as palavras comunicam e pelas quais o indivíduo se expressa. Assim, a leitura é um meio de convergência das multilinguagens, e a ludicidade exerce papel fundamental para isso (COELHO, 2000).

Assim sendo, a partir dos documentos oficiais acerca do currículo escolar e de referenciais como os de Mendonça (2016) e Coelho (2000), a ludicidade contribui significativamente como elemento articulador para o desenvolvimento da leitura, pois se apresenta como uma rica possibilidade de reflexão e de vivências para as práticas na sala de aula. Porém, precisa estar contextualizada com a realidade de cada instituição de ensino, constituindo-se, assim, em grande potencial de desenvolvimento individual e social dos estudantes.

A partir dessas considerações, é importante conhecer como vem sendo tratada a temática Leitura e Ludicidade nas produções científicas, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante do exposto, neste artigo, tem-se como objetivo mapear e discutir a produção acadêmica sobre a presente temática. Para isso, utilizou-se, como principal referencial de busca, o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos 2013 a 2019.

O Estado do Conhecimento é definido como identificação, registro, categorização que leva à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço e tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre temática específica (FERNANDES; MOROSINI, 2014).

Neste trabalho, optou-se pelas dissertações de Mestrado para composição do Estado do Conhecimento, visto que há maior proximidade com a pesquisa produzida pela autora e também maior número de produções nesse contexto.

## Metodologia

Aprende-se a escrever escrevendo e, na pesquisa, essa constatação torna-se requisito essencial para análise de dados coletados e para a própria explicitação das conexões entre os elementos que constituem uma dissertação ou tese. Ferreira (2002, p. 257) defende que as pesquisas definidas como Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm caráter bibliográfico, pois propõem

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

O estudo envolve a abordagem qualitativa do tipo *Estado do Conhecimento*, configurando uma pesquisa descritivo-analítica. Pesquisas desse tipo caracterizam-se por realizar “[...] a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica” (FERNANDES; MOROSINI, 2014, p. 154). Em complemento, segundo os autores, o trabalho com o *Estado do Conhecimento* se dá como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura da realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo.

Assim, utilizou-se, como principal referencial de busca, o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), portal elaborado com a pretensão de fortalecer os programas de pós-graduação no Brasil, por intermédio da democratização do acesso *on-line* à informação científica, contendo acesso a conteúdo em formato eletrônico, como textos disponíveis em mais de 45 mil publicações periódicas, nacionais e internacionais; diversas bases de dados com trabalhos acadêmicos e científicos, além de patentes, teses e dissertações, entre outros tipos de materiais, cobrindo todas as áreas do conhecimento. Seu acesso é livre e gratuito a toda a sociedade (CAPES, 2020).

A seleção dos trabalhos orientou-se pelo seguinte critério: as dissertações, disponibilizadas eletronicamente, entre 2013 a 2019, abordando os descritores *Hábito de*

*leitura, Leitura e Ludicidade e Projetos de Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, como critérios para a seleção, foram identificadas a partir dos títulos, palavras-chave e resumos.

Ao total, foram utilizadas dez (10) dissertações para compor o *corpus* de análise desta pesquisa: seis (6) para o descritor *Hábito de Leitura*; duas (2) para *Leitura e Ludicidade*; e duas (2) para o descritor *Projetos de Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Esse levantamento possibilitou conhecer a quantidade de produções, a relevância das obras, as principais discussões e ausências na compreensão das principais finalidades, seus enfoques e a percepção dos pesquisadores de diferentes regiões, de distintas instituições e de outras áreas de formação.

Dessa forma, percebe-se uma ampla e atual visão das pesquisas ligadas ao objeto da investigação, maior exatidão para itens a serem explorados, abrindo, assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento ao estudo. A construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, oferta segurança sobre fontes de estudo e análise dos artigos existentes, nos mais variados canais de produção acadêmica, fornece uma visão panorâmica, abrangente e atual, permitindo a melhor interpretação da estrutura da pesquisa, de forma mais coerente e consistente (FERNANDES; MOROSINI, 2014).

### **Análise de produções científicas retiradas do catálogo de dissertações da capes acerca do tema *leitura e ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental***

Tabela 1 – Demonstrativo do número de dissertações analisadas com base em descritores e ano de publicação, entre o período 2013 a 2019

<i>Hábito de Leitura</i>			<i>Leitura e Ludicidade</i>			<i>Projetos de Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i>		
Total de dissertações encontradas	Ano de publicação	Trabalhos que se aproximam da temática	Total de dissertações encontradas	Ano de publicação	Trabalhos que se aproximam da temática	Total de dissertações encontradas	Ano de publicação	Trabalhos que se aproximam da temática
	2013	1		2017	2		2018	2
	2014	1						
8.228	2015	1	8.218			8.230		
	2016	2						
	2018	1		<b>Total</b>	<b>2</b>		<b>Total</b>	<b>2</b>
	<b>Total</b>	<b>6</b>		<b>utilizadas:</b>			<b>utilizadas:</b>	

**Fonte:** Banco de Dissertações e Teses da CAPES

No descritor *Hábito de leitura*, foram levantados, no total, 8.228 trabalhos de dissertação. Nesse levantamento, foram utilizadas seis (6) dissertações quanto ao tema Hábito da leitura como habilidade imprescindível para a aprendizagem na Educação Básica. Nesses trabalhos, percebe-se a defesa da leitura como elemento norteador à formação e ao protagonismo das crianças e ao desenvolvimento das suas principais habilidades. Por meio da leitura, como hábito, segundo os temas desenvolvidos, haverá propagação do conhecimento para uma consciência crítica e consequente transformação da realidade, melhora na dignidade como cidadão e, por fim, e não menos relevante, oportunidade segura e permanente de ação social.

No que se refere ao descritor *Leitura e Ludicidade*, foram levantadas 8.218 dissertações, mas analisadas, com mais ênfase, duas (2), para que se pudesse observar a forma como era avaliada, pelos autores, o tema sobre promoção de atividades lúdicas em prol do aprendizado e do hábito da leitura. Neste estudo, não se limita a conceitualização da ludicidade como um fim em si, mas em múltiplas e diferentes possibilidades, como a revisão de conceitos, de paradigmas quanto ao fomento do trabalho em sala de aula, conforme propõem os objetivos aqui propostos.

Quanto aos *Projetos de Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, foram levantadas 8.230 dissertações de mestrado na área de Educação, porém duas (02) foram analisadas mais detalhadamente, com o propósito de destacar a importância dos projetos de leitura quanto à potencialização de sujeitos leitores autônomos e protagonistas cujo enfoque está na melhora da aprendizagem e na construção de novos conhecimentos, de forma contínua.

Toda pesquisa, com base no *Estado de Conhecimento*, contribui em diferentes frentes, desde a valorização de obras relacionadas ao tema, obras que sinalizam o aprofundamento da leitura, a ampla visão sobre o assunto estudado, os direcionamentos das pesquisas na atualidade, a fundamentação teórica com base na cientificidade, evidenciando, enfim, o quão uma boa leitura é imprescindível à construção individual e coletiva, diante de múltiplas possibilidades, formas e recursos.

## A influência do hábito da leitura para a formação do sujeito

Tabela 2 – Dissertações analisadas quanto ao descritor *Hábito de leitura*

Ano	Autores	Título	IES
2016	Michelly Ferreira de Mendonça	Histórias de leituras dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas práticas pedagógicas	Universidade Federal do Acre-UFAC
2014	Tamara Vêras de Bitencourt	Protagonismo da Leitura: escola e formação de leitores (Alvorada/RS)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUC-RS
2016	Marilane Gregory Maria	O desenvolvimento da competência leitora, da memória e das funções executivas em crianças antes e durante a alfabetização	Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC
2013	Janete Bridon Reis	Entre um texto e outro, o leitor em formação	Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI
2018	Elaine Doroteia Hellwig Braz	Ensino da Compreensão Leitora: práticas pedagógicas e programa de intervenção	Universidade Federal Do Paraná-UFPR

**Fonte:** Banco de Dissertações e Teses da CAPES, período de 2013 a 2019

Na dissertação de mestrado *Histórias de leituras dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e suas práticas pedagógicas*, de Michelly Ferreira de Mendonça, da Universidade Federal do Acre (UFAC), de 2016, a autora realiza um retrospecto sobre a leitura, tarefa que requer conhecimento sobre a *História da Leitura* em diferentes sociedades, pois, no princípio, estava associada à invenção da escrita. Assim, em seu trabalho de pesquisa, Mendonça (2016) defende que, para ler, é necessário apreender o que está escrito, registrado, sejam letras ou apenas imagens. Segundo a pesquisadora (2016, p. 11):

A leitura da palavra deve ser precedida de um conhecimento de mundo que permita interpretar não somente a linguagem verbal, como também a linguagem não verbal, que eventualmente pode estar implícita em símbolos ou por meio de gestos, por exemplo. Por essa perspectiva, ela vai além da leitura do texto escrito, inclusive, amplia a compreensão do mundo e das distintas situações que acontecem.

Para a autora, apesar de as experiências de leitura vivenciadas no interior da família contribuírem para essa aprendizagem, somente a partir de um ensino mais específico, com métodos e técnicas adequadas, é que, de fato, ocorre a aprendizagem das habilidades que facilitam o seu usufruto, em colaboração com a formação adequada dos professores leitores, como possibilidade de aprendizagem mútua.

A leitura é uma importante ferramenta para a aquisição de novos saberes, muito necessários para o processo de formação integral do sujeito, pois o conhecimento produzido dessa forma se constituirá em um conhecimento de mundo, que subsidiará a interpretação de diferentes leituras. Assim, sua importância se dá em articular o pensamento e a linguagem verbalizada e escrita, de forma a permitir a ação na sociedade, a interação social em espaços que dependem de um conhecimento de mundo mais aprofundado e, por que não dizer, conquistado a partir da leitura e de sua interpretação.

Nesses termos, a leitura não se limita apenas à linguagem verbal, pois existem várias formas de linguagem que necessitam de apreensão e de compreensão dos indivíduos, aí incluídas as linguagens corporais, plásticas, audiovisuais, que precisam de interpretação por conterem características colaborativas e atribuírem sentidos ao que está sendo lido. Conforme enfatiza Mendonça (2016), os projetos de leitura são momentos que proporcionam o desenvolvimento da aprendizagem da leitura pelo aluno, permitem a contextualização da linguagem escrita, leitura e produção de textos; atividades sequenciadas; atividades permanentes de leitura; leitura pelo professor e prática de produção de textos.

A dissertação de mestrado, intitulada *Protagonismo da Leitura: escola e formação de leitores (Alvorada/RS)*, de Tamara Vêras de Bitencourt, defendida em 2014, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), traz para a contextualização na Educação Básica alguns discursos docentes recorrentes de que os alunos não leem e/ou não sabem ler. Na evidência de como a leitura aparece no cotidiano escolar, sua prática acontece não somente pela dimensão informativa, mas também por ser entendida em todas as perspectivas e responsabilidades, especialmente, de todos os envolvidos no processo.

A autora enfatiza, em suas ponderações, que é evidente que se lê na escola, talvez até mais do que em qualquer outro lugar, mas o que se lê, como se lê e como se ensina a leitura parece não estar muito claro. Assim, insiste-se na importância da escola como formadora de leitores, em outros termos, “formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura” (PCN, 1997, p. 71).

Tendo em vista que hoje se lê mais por necessidade, é importante que os alunos sejam ensinados a ler, compreender e usar as informações com propósitos variados. De acordo com Leffa (1996, p. 45):



O leitor eficiente sabe também o que fazer quando está tendo problemas com o texto. Sabe até que ponto está ou não preparado para atender as exigências encontradas, qual é a tarefa necessária para resolver o problema e, o que é mais importante, se o esforço a ser dispendido vale ou não a pena em função dos possíveis resultados.

Bitencourt (2014) contribui sobre a ação de ler para compreender por assegurar que o texto deve ser percebido em suas intenções, relações e possibilidades, realizando toda a sua análise da aprendizagem leitora e não simplesmente do pronunciado.

A autora cita a proposta de leitura, conforme Giardinelli (2010, p. 69), em que “a prática da leitura é uma prática de reflexão, meditação, ponderação, balanço, equilíbrio, comedimento, bom senso e desenvolvimento da sensatez. [...] Ler é um exercício mental excepcional, um precioso treinamento da inteligência e dos sentidos. Correlativamente, as pessoas que não leem estão condenadas à ignorância, à improvisação e ao desatino”.

Marilane Maria Gregory, em sua dissertação de mestrado, defendida em 2016, intitulada *O desenvolvimento da competência leitora, da memória e das funções executivas em crianças antes e durante a alfabetização*, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), complementa dizendo que a ação de ler pode ser entendida como um processo cognitivo complexo, dinâmico e criativo, envolvendo vários fatores, alguns deles relacionados ao texto em si, outros, ao seu contexto de produção, e outros, ainda, ao próprio leitor, como a percepção, a memória, o pensamento, a linguagem, bem como a capacidade de produzir inferências com base no conhecimento prévio do indivíduo. “Para um bom desempenho na leitura, é necessário o envolvimento de componentes da memória, os quais facilitam o acesso ao léxico mental, à organização e ao processamento das informações visuais, à retenção e à manipulação das informações” (GREGORY, 2016, p. 16).

Para a autora, conforme a pesquisa realizada, há três níveis de leitura: a leitura objetiva, a leitura inferencial e a leitura avaliativa. A leitura objetiva aborda o que está explícito no texto, fazendo um levantamento do léxico contextualizado. A leitura inferencial leva o leitor a construir significados, a fazer suas inferências de acordo com sua visão de mundo, suas experiências e seu contexto sociocultural, ação recíproca entre leitor/texto. E a leitura avaliativa é aquela em que o indivíduo extrapola o texto, manifestando sua postura crítica, baseando-se nas suas ideologias, seus julgamentos pessoais e suas reações diante das ideias expressas pelo autor.

Gregory (2016, p. 50 *apud* LEFFA, 1996), enfatiza a leitura não como um produto, mas como uma construção, sendo produzida à medida que o leitor interage com

o texto, na construção de significado e compreensão, envolve processos ativos, criativos e reconstrutivos do indivíduo.

Durante a transformação de um leitor proficiente, a decodificação não é mais um obstáculo, mas resultado para a produção de sentido por meio de um processo contínuo que vai modificando a forma como se vê o código. Conforme o aprimoramento da prática da leitura, a tarefa de decifrar o código escrito vai sendo automatizada, ou seja, transformada em memória procedural, de tal forma que o leitor não tem mais consciência das letras, mas sim das palavras e significados, pois a decodificação automatizada é tão rápida que o leitor dirige sua atenção intencional para o significado e a compreensão do texto.

Essas questões somam-se ao pensamento de Soares (2006, p.29), quando ela afirma que “não basta simplesmente saber ler”, é necessário que o indivíduo incorpore essa prática de leitura a seu viver, adquira competência e envolva-se nas demandas sociais.

Na pesquisa de mestrado realizada por Janete Bridon Reis, intitulada *Entre um texto e outro, o leitor em formação*, defendida em 2013, na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), a mestranda demonstra alguns dados como base para o hábito da leitura no Brasil, inferindo que apenas 28% da população investe seu tempo livre em leituras variadas: jornais, revistas, livros, textos da internet. Segundo sua pesquisa, uma das razões para o baixo número de leitores é a dificuldade em ler – leitura vagarosa, falta de compreensão, analfabetismo funcional. Para isso, Failla (2012, p. 51) destaca que esses sujeitos “não dispõem de habilidades essenciais para se tornarem leitores”. E, conseqüentemente, sem essas “habilidades”, as chances de o indivíduo tornar-se leitor reduzem-se muito.

O SAEB/Prova Brasil, de 2011, aponta que 45,95% dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, 73,04% do 9º e 70,8% do 3º ano do Ensino Médio encontram-se abaixo do nível esperado em leitura. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) não revela um resultado muito diferente, quando aponta que 76,7% dos discentes brasileiros avaliados alcançaram níveis básicos de proficiência, isto é, muito aquém dos índices de países desenvolvidos ou em desenvolvimento.

Dessa forma, Reis (2013) expõe que o leitor não depende apenas da disposição de habilidades, mas principalmente do gosto pela leitura; quanto mais o sujeito lê, mais competências ele adquire, conseqüentemente, maior fluência e mais leituras. Para ser um

leitor produtivo, é preciso compreender, apreciar, interagir com o texto de forma que possa fazer uso de suas leituras na vida social, profissional e acadêmica.

Outro ponto muito importante a ser mencionado é sobre as habilidades de leitura do professor, isto é, se o docente não for um leitor que se envolve profundamente com os textos, estes acabam trabalhados em sua superfície, ou seja, ele será apenas decodificado e compreendido literalmente tanto pelo docente quanto pelos alunos. É preciso, no mínimo, colocar a leitura como meta, ampliar os acervos de leitura das escolas, estimular a formação continuada dos professores quanto à formação de leitores.

É preciso levar em conta a influência da leitura na vida do sujeito. A partir do momento em que a criança passa a interessar-se, ela deixa de ler só por obrigação e passa a ler, porque quer, começa a fazer conexões, a buscar significados, a criar sentidos, a transportar o leitor de um texto para outro, a conhecer o desconhecido, a ler o não dito, a ver o que não está explícito. Para Reis (2013, p.19), “não nos devemos esquecer de que ler é conhecer, ler é refletir, ler é dialogar, ler é viajar, ler é crescer, ler é passar o tempo, ler é voltar no tempo, ler é aprender - como aprender sem ler?”.

Com a leitura, possibilitam-se novos mundos, novas pessoas, novas cores, novos cheiros, até tornar-se um “devorador” de histórias que percebe o mundo de outra forma, pelos olhos do outro. Por meio da leitura, um indivíduo pode observar, analisar e avaliar suas próprias experiências, ou seja, o leitor passa a ser um fruidor na exposição de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, contendo relação com as múltiplas linguagens existentes.

Na pesquisa realizada por Elaine Doroteia Hellwig Braz, *Ensino da Compreensão Leitora: práticas pedagógicas e programa de intervenção*, defendida em 2018, na Universidade Federal Do Paraná-UFPR, a pesquisadora entende que, para compreender um texto escrito, é necessário saber ler. Assim, há o entendimento de que ler é diferente de aprender a ler, pois não é um processo natural, aprender a ler é um grande desafio para as crianças. Solé (1998, p.50) contribui dizendo que “o domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem) e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos[...]” (SOLÉ, 1998 p. 50).

Na aprendizagem leitora, o(a) estudante se depara com um processo mais amplo, precisa ter consciência de todas as propriedades da língua a serem aprendidas, numa relação direta com o conhecimento das habilidades metalinguísticas necessárias, por exemplo, a consciência fonológica. Conforme cita Braz (2018), aprender a ler está

diretamente ligado à aprendizagem do sistema de escrita alfabético, ressaltando que esse processo necessita de um trabalho sistematizado.

Para que haja compreensão efetiva na leitura, o leitor deve conhecer o significado das palavras, compreender as frases, realizar inferências, monitorar a compreensão e compreender a estrutura dos textos. Dessa forma, o leitor se utiliza de diferentes estratégias e de determinados comportamentos leitores que auxiliam na compreensão do que está sendo lido.

Braz (2018) ressalta a necessidade de contemplar estratégias de ensino cujos instrumentos, como coleta, registro das informações, observações, direcionam à compreensão leitora, a fim de serem trabalhados em maior quantidade e intensidade. A base leitora está no desenvolvimento do trabalho pedagógico, que deve estar focado na organização das informações no texto e estimular a compreensão inferencial e crítica, pois significados e processos metacognitivos não estão explicitamente no texto, precisam ser construídos, possibilitando ao leitor, nesses termos, a gestão consciente da sua compreensão.

Adriana da Cruz Diniz, em sua dissertação *O ato de ler no Ensino Fundamental: da construção de sentidos à constituição do sujeito leitor*, defendida em 2015, na UniRitter, a autora propõe que o significado para a leitura está no favorecimento e na construção dos sentidos, a partir de um processo responsivo ativo e numa relação interativa e de prazer. Em sua pesquisa, Diniz (2015) trata a leitura como contribuição à afetividade e como fator de vontade no desenvolvimento das estruturas cognitivas. A partir da vontade de ler, pode-se suscitar o prazer e, assim, fazer surgir o gosto por essa atividade e posterior influência ao conhecimento.

Segundo a autora, a possibilidade de acesso a diversos formatos de textos e de obras temáticas possui um caráter atrativo aos alunos e favorece, consideravelmente, o interesse por leituras mais complexas. Com a transformação em hábito, por meio da leitura, haverá propagação do conhecimento para leituras críticas, proficientes e autônomas, gerando um indivíduo protagonista na transformação da realidade e do contexto em que vive.

Ainda, a pesquisadora menciona que a ênfase dada à pesquisa sobre leitura visa ao estímulo para um trabalho escolar prazeroso e inspirador na busca pelo conhecimento, deixando de ser apenas uma tarefa a ser cumprida pelas crianças ou jovens, como pretexto para atividades obrigatórias ou cumprimento de determinado currículo.

Diniz (2015) enfatiza, em suas conclusões, a necessidade de o professor conhecer o gosto leitor dos alunos, para maior aproximação, maior encantamento, sempre em busca de uma relação dialógica, dinâmica e lúdica, como meio capaz de despertar o interesse pela busca de novos conhecimentos.

### A ludicidade como contribuição ao hábito da leitura

Tabela 3 – Dissertações analisadas quanto ao descritor *Leitura e Ludicidade*

Ano	Autores		Título	IES	
2017	Silvia Nilcéia Gonçalves		“Uma dica pra ti... quando a sora fizer brincadeiras, tu não vai só brincar... tu vai aprender brincando...” Um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professora	Universidade Federal de Pelotas-UFPEL	
2017	Sandra Popoff	Constantin	Como nascem as fadas da leitura? Experiências lúdicas de leitura e mediação didática de professores no Ensino Fundamental II	Universidade Federal da Bahia	

**Fonte:** Banco de Dissertações e Teses da CAPES, período de 2013 a 2019

Realizada em 2017, por Silvia Nilcéia Gonçalves, a pesquisa, intitulada *Uma dica pra ti... quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só brincar... tu vai aprender brincando... - Um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professora*, na Universidade Federal de Pelotas-UFPEL, esclarece que o lúdico serviu, por muitos anos, como elemento de captura de alunos para fomentar o desejo de aprender, servindo de ferramenta ou de recurso para ensinar, porém, aos poucos, passou a se transformar no meio pelo qual se ensina. Segundo a autora, o lúdico que se defende é muito mais que um momento da aula, que uma estratégia de ação para ensinar um conteúdo, é o que, na verdade, conduz toda a aula.

Nota-se visivelmente que o lúdico, no estudo de Gonçalves (2017), é contemplado como algo maior, como potencialização ao ensino. Conforme a pesquisadora, o lúdico deve ser pensado como as experiências de plenitude, como qualquer atividade em que nos envolvemos por inteiro, povoada pela fantasia/imaginação e rica em fruição (LUCKESI, 2005; SANTIN, 1994). Assim, são lúdicos os jogos, as brincadeiras, os brinquedos ou qualquer situação em que as crianças exerçam, com liberdade, sua imaginação, fruição, e tudo o que percebam e aceitem como lúdico.

Para Brainer *et al.* (2012, p. 11),

[...] nesse sentido, diversos estudos abordam a ludicidade e a aprendizagem como ações complementares, ressaltando a ideia de que o lúdico, no seu papel de instrumento auxiliar e complementar da educação, representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar.

A preocupação está na forma como se compreende a ludicidade, no modo como é revelada na escola, pois considerar o brincar apenas como passatempo, como atividade ligada ao ócio e ao prazer, descompromissado com o aprender, faz com que sua interpretação se limite a momentos como o recreio, o brincar livre, a pracinha ou o brincar depois da tarefa escolar, na boa e velha perspectiva do “se der tempo a gente brinca” (REDIN, 2004). Conforme frisa Gonçalves (2017), o lúdico, na escola, também é influenciado pela forma como os professores, gestores e demais profissionais da educação o interpretam e como se processa isso na aprendizagem. Escolas mais tradicionais, que prezam pelo silêncio, a ordem, a gradação dos conteúdos e a memorização para provas, não encontrarão, no lúdico, uma boa possibilidade de aprendizagem.

Assim, destacam-se as práticas pedagógicas como uma forma de reformular ações, abrir maior espaço aos jogos e às brincadeiras e funcionar como importantes elementos na formação cognitiva dos alunos, pois a ludicidade deve servir como facilitador do desenvolvimento da inteligência, investigando os processos intelectuais e sociais envolvidos no brincar e jogar. Conforme Gonçalves (2017, p. 71), “criar um ambiente lúdico, respeitar a cultura lúdica infantil demandam a criação de um vocabulário comum entre professor e crianças, a confiança e a cumplicidade, assim como a liberdade de ação em sala de aula”.

Com base nessas considerações, direcionar o olhar para uma prática pedagógica “ludicamente inspirada” (FORTUNA, 2012, p. 29) é propor-se a conviver com a aleatoriedade, com o imponderável; é romper com o paradigma de controle absoluto do professor; é reconhecer a postura ativa e reflexiva das crianças; é estimular a criatividade e espontaneidade; é constituir-se em uma pedagogia da escuta e da pergunta, no fomento à curiosidade; é reconhecer o prazer em aprender; é promover uma revolução lúdica na ação pedagógica; é abrir espaços para o novo, o inesperado, o contraditório.

Portanto, a ação da ludicidade assume o brincar como uma atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade; para isso, é necessário garantir tempo e espaço para esse brincar. Nessa ação, o professor observa as crianças brincando, procura “discernir os momentos em que

deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas” (OLIVEIRA *et al.*, 1992, p. 102).

Gonçalves (2017, p. 73) propõe que:

[...] optar pelo ensino lúdico, aqui, é promover práticas de ensino que respeitem a linguagem e expressão infantil. É ensinar em contextos que acolham a curiosidade, instiguem a pesquisa, promovam o jogo, o brincar e a livre expressão. É pensar tempos e espaços que garantam às crianças a sua inclusão no mundo e na cultura escolar letrada, de forma que respeitem suas necessidades, interesses e forma de aprendizagem e expressão. É promover atividades que as desafiem, que deem prazer, que ampliem seu conhecimento de mundo, que permitam pensar a leitura e a escrita de forma lúdica.

Portanto, na realização do trabalho lúdico com as crianças, faz-se necessário o desenvolvimento de uma postura diferente daquela em relação ao professor convencional, pois, para propor brincadeiras, é preciso brincar ou, pelo menos, colocar-se nessa dimensão, permitindo(-se) o barulho, a alegria, as respostas desviantes, as tentativas nem sempre exitosas.

Dentro do contexto da leitura, Bloom (2001, p. 20-21) considera que, para ser um bom leitor, “é preciso ser um inventor”. É preciso exercer, de forma plena, o domínio da palavra, da criação e da imaginação, ao mesmo tempo em que a ludicidade pode ser nutrida e ampliada pela literatura. Assim, a ideia de brincar com o livro, como objeto, é ampliada para brincar com o que o livro proporciona a partir da leitura, tomando a ludicidade como fio condutor das atividades.

Para Gonçalves (2017), tal junção também se justifica na medida em que literatura e ludicidade, por meio da cultura infantil, encontram-se no terreno da criação, da fantasia, do faz de conta e da imaginação, assim colocá-las em diálogo é assumir o potencial lúdico da literatura, o potencial de criação.

Em síntese, com base nessa perspectiva de Gonçalves, interagir de forma lúdica com as crianças, colocar-se como um adulto que brinca, que respeita, partilhar de seu universo e cultura, é estabelecer um diálogo produtivo com elas. É, por meio dessas experiências, que se permite aproximar e vencer a resistência de aprender (que muitos alunos apresentam), criando momentos significativos (MEIRIEU, 2002).

Sandra Constantin Popoff, em sua dissertação, intitulada *Como nascem as fadas da leitura? Experiências lúdicas de leitura e mediação didática de professores no Ensino Fundamental II*, defendida em 2017, na Universidade Federal da Bahia, direciona o estudo à ludicidade como premissa fundante da experiência com a leitura literária e com

partilhas espontâneas do saber. Os resultados apontam experiências de leitura como acionadoras de um perfil lúdico, afetivo, imaginário, coletivo e partilhado por meio de novas experiências.

A exposição às leituras e a todo um universo imaginado concretiza um perfil lúdico que, por sua vez, influencia a forma e a qualidade das mediações didáticas, porém estas ficam à mercê do estilo próprio de cada um dos professores, no que se refere diretamente às práticas pedagógicas utilizadas, como também à necessidade de educação integral do estudante. A partir de seu raciocínio, a autora infere uma postura política de diferença em relação a todo contexto, numa mediação lúdica que reverbera autoestima e cognição aos estudantes.

A ludicidade realmente mostrou-se um elemento fundante na mediação dos saberes, como expressão da satisfação e da necessidade de plenitude interior do ser humano, da mesma forma como as atividades livres que envolvem a leitura, sem cobrança de nota. Portanto, a adesão voluntária é de consequências imprevistas, o que revela uma característica peculiar, como se fosse um círculo mágico (POPOFF, 2017).

Nesses termos, o que o saber sensível, a ludicidade e a leitura literária podem gerar de transformação no processo de educação integral é incalculável. O fazer lúdico, transdisciplinar por natureza e político pela ética da alteridade, flui nas relações amorosamente estabelecidas, quando se observam as possibilidades do outro visando a combater, principalmente, a questão do desperdício de capital humano em nossas redes de ensino público.

Assim, as pilhas de livros nas estantes escolares e a formação permanente dos professores nem sempre são relevantes, como também não é o respeito à mediação lúdica, mas é notório saber que os professores são possuidores de experiências valiosas em seu trabalho escolar.

Para Poppof (2017, p. 53): “A leitura perpassa todo o fazer escolar e ultrapassa-o como fundamento de aprendizagem para a vida. Ao longo dos séculos, tem sido escrito em corações e mentes: ler para alguém é antes de tudo um ato de amor”.

Assim, a leitura lúdica, além de decifrar os códigos formais da língua (lida ou ouvida/escrita ou narrada), propicia ao leitor uma gama de significados permeados pela cultura, pelo contexto e pela experiência com as emoções e afetos suscitados (FREIRE, 2001).

Para Poppof (2017), a ludicidade se faz presente nas histórias de vida de professores, pois, mais que recomendar este ou aquele livro ou contar boas histórias, o



objetivo se dá nas impressões de mundo e na qualidade da relação e dos vínculos afetivos com o ouvinte/leitor. A autora entende que a especialidade do leitor apaixonado é, antes de tudo, amar as almas humanas como elas são, considerando que a leitura já promoveu o seu autoconhecimento em suas qualidades e contradições.

Conforme cita a autora, as mediações didáticas lúdicas de professores precisam gerar conhecimentos novos e inspiração para práticas inovadoras. E mais, há sempre necessidade de um espírito que possa ser disseminado como princípio e que mova outros sujeitos a buscarem, na própria história, um saber que seja a sua marca e a sua ponte para ressignificações de contextos.

Sendo assim, a autora mostra que o “eu lúdico”, como impulso inicial do sujeito, mediante contínuas experiências afetivas, concretiza um perfil profissional que, por sua vez, influencia a forma e a qualidade das mediações didáticas. A promoção de experiências existenciais contundentes é essencial, para que as vidas reais possam ser enriquecidas com cores e nuances do imaginário (POPPOF, 2017).

#### Quanto aos projetos de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental

Tabela 4 – Dissertações analisadas quanto ao descritor *Projetos de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*

Ano	Autores	Título	IES
2018	Thais Lemes da Silva	Sala de leitura nas escolas municipais de São Paulo: desafios pedagógicos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC- SP
2018	Fabiana Sala	Políticas Públicas do Livro, Leitura e Biblioteca Escolar no Brasil: das iniciativas federais à implementação municipal	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP

**Fonte:** Banco de Dissertações e Teses da CAPES, período entre 2013 a 2019

Nesta seção, a análise refere-se à dissertação *Sala de leitura nas escolas municipais de São Paulo: desafios pedagógicos*, de Thais Lemes da Silva, defendida em 2018, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC- SP. A autora evidencia preocupação com o acesso à leitura, mais ainda, ao fomento e estímulo ao prazer de ler. Para isso, acredita-se que seja essencial a expansão do acervo a alunos e educadores, a criação de programas e projetos, a disponibilização de recursos, para que se tenha acesso aos bens culturais e assegurada a sua qualidade.

Para a autora, ambientes como *Salas de leitura*, por exemplo, desenvolvem a mediação leitora com as demais disciplinas, dialogam com manifestações artísticas, estimulam a abertura de espaços de integração das diferentes áreas do conhecimento e fortalecem a dinamização de ações entre comunidade escolar e o público externo. Dessa forma, Silva (2018) destaca a necessidade da criação de espaços que sejam úteis à leitura, à reflexão, à análise e à crítica, considerando a qualidade e a variedade de recursos que favoreçam momentos de vínculo sobre o que é lido e vivido, contemplando o universo das crianças dentro dos bens culturais.

“Ao dominar a leitura, o aluno será capaz de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios, participar ativamente na vida social, alargar a visão de mundo, do outro e de si mesmo” (SILVA, 2018, p. 42). Conforme destaca a pesquisadora, os meios favoráveis que a escola fornece, como empréstimos de livro, revistas, jornais e os momentos de interação, envolvendo os leitores com rodas de conversa, leitura coletiva e o cantinho da leitura, por exemplo, fomentam a criação de um cenário que abriga o ato de ler no cotidiano.

Como sinaliza Silva (2018), os projetos contribuem quanto ao estímulo à leitura e à melhora das estratégias na compreensão, pois ativa o conhecimento prévio relevante, estabelece os objetivos necessários, esclarece dúvidas, prevê situações, faz inferências, tornando um verdadeiro meio de aprendizagem (SILVA, 2018). Ainda de acordo com as questões defendidas pela autora, entende-se que os projetos possuem traços relacionados à dimensão política, pois, conforme Saviani (1983, p. 93), “se cumpre na medida em que se realiza enquanto prática pedagógica”. Para Silva (2018), ao dizer que a ação pedagógica é a responsável por práticas sociais emancipatórias e pela formação de sujeitos sociais críticos, solidários, comprometidos, criativos e participativos, refere-se literalmente a um processo dialético entre o político e o pedagógico.

Nesses termos, considera-se que a ação de ler não se limita exclusivamente a letras e livros, mas a uma leitura de mundo, proporcionada por uma educação de qualidade, transparente, por meio de ações em conjunto. Nesse sentido, Silva (2018) destaca que os projetos devem estar contemplados nos Projetos Político-pedagógicos (PPPs), pois os planejamentos das ações são de médio a longo prazo, há, portanto, necessidade de adequação aos espaços e o envolvimento de todos é crucial para sua eficácia, o que exige formação continuada e ampliação dos horizontes quanto ao estímulo à leitura.

Na dissertação de Mestrado em Educação, defendida em 2018, por Fabiana Sala, intitulada *Políticas Públicas do Livro, Leitura e Biblioteca Escolar no Brasil: das*

*iniciativas federais à implementação municipal*, na Faculdade de Ciência e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, de Presidente Prudente/SP, a autora destaca as políticas de leitura por intermédio do projeto da biblioteca, como contribuição à democratização e ao acesso às fontes de informação, ao fomento da leitura e à contribuição para a formação de leitores competentes, por meio de um processo dinâmico, permanente e contínuo.

Para a autora, inserir a biblioteca no processo de ensino é ofertar aos alunos a possibilidade de ampliar o conhecimento por meio dos diversos recursos e materiais disponíveis neste ambiente educacional. Para isso, “é necessária a implementação de políticas públicas de formação de leitores, o que acreditamos ser a disposição de profissionais capacitados, criação de espaços apropriados ao trabalho, ampliação e manutenção dos acervos” (SALA, 2018, p. 7).

A biblioteca escolar, sem dúvida, é um ambiente transdisciplinar, considerado por diversos autores como um instrumento pedagógico capaz de promover a construção de conhecimento a ser utilizado de forma racional nas decisões que os alunos virão a tomar ao longo da vida. Dessa forma, instituir políticas para a formação de leitores é extremamente necessário para democratizar o acesso a fontes de informação, fomentar a leitura e garantir a formação de leitores competentes por meio de um processo dinâmico, permanente e contínuo.

Segundo Sala (2018), as bibliotecas são espaços políticos e de promoção de debate. Possibilitam à comunidade escolar o acesso à informação e ao conhecimento por meio de diferentes recursos, materiais e projetos, conforme considera a autora:

Ações como “Clubes de leitura”, nos quais um grupo de pessoas se reúne para comentar e debater sobre um mesmo livro que fora lido por todos os membros; “Encontros com escritores”, em que o autor promove uma aproximação com os leitores ao apresentar sua obra e relatar suas experiências; “Feiras de troca de livros”, que democratizam o acesso aos livros por meio da troca, criando um espaço de interação entre os leitores. Esses são exemplos de como a biblioteca escolar pode se tornar um ambiente de diálogo e de exercício da cidadania, na medida em que promove o convívio e o compartilhamento de interpretações e emoções proporcionadas pela leitura a partir da troca de experiências entre os participantes (SALA, 2018, p. 20).

Sala (2018) evidencia que as políticas públicas emergem das necessidades da sociedade cujos projetos, relacionados à leitura, têm como meta a formação do leitor cidadão. Nesses termos, a articulação da leitura com diferentes expressões culturais e a

intenção de propiciar o acesso a diferentes fontes de informação são fundamentais, a fim de construir espaços de leitura e momentos de mediação aos processos educacionais.

As ações políticas e programas de incentivo à leitura no país têm sido amplamente discutidos, no entanto, precisam ser mais objetivos e contínuos, a fim de implementar ações efetivas que possam, de fato, reverter o quadro atual.

Rosa e Oddone (2006, p.185) explicam:

Transformar o Brasil em um país de leitores não é tarefa fácil, sobretudo no contexto da sociedade da informação, no qual novos suportes informacionais direcionam as políticas não apenas para a prática leitora e para a alfabetização cidadã, mas principalmente para o domínio das novas tecnologias, muitas vezes distante da formação do cidadão leitor e apenas instrumentalizadoras de habilidades primárias que têm como objetivo incluir o cidadão nessa sociedade.

Conforme Sala (2018), as iniciativas governamentais possuem grande importância por contemplarem diferentes eixos de atuação e articulação e por fornecerem caminhos que orientam estados e municípios a elaborarem e a executarem seus projetos de leitura, bem como o hábito do sujeito leitor, em concordância com a realidade e a necessidade local.

Quanto à esfera nacional, a autora enfatiza, em sua dissertação, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) que visa a garantir que a sociedade exerça seus direitos, melhore seu nível educativo e cultural, fortaleça os valores democráticos, seja criativo, conheça outras culturas, valores e modos de pensar de outras pessoas e, por fim, tenha acesso às formas mais verticais do conhecimento. Assim, tendo-o como base bibliográfica, os municípios podem contribuir com a construção de suas políticas públicas locais, inspirando-se em projetos como os trazidos por Sala (2018): geladeiras com obras literárias para consulta pública, realização do Dia Municipal da Leitura, atividades de contação de histórias e sessões de cinema, encontro com autores locais, saraus e acampamentos literários, promoção de encontros intergeracionais, troca de experiências e valorização da história local.

Conforme enfatiza a autora, devem-se empreender esforços para que os projetos de leitura estejam integrados ao planejamento da escola e presentes no projeto pedagógico da instituição educacional, a fim de auxiliar o professor em sua prática pedagógica, estabelecer vínculos com os familiares, promover o hábito e o gosto pela leitura desde os primeiros anos de vida.

Assim, conforme destaca a pesquisadora, a importância da realização de projetos de leitura é um benefício direto aos alunos e a todos os envolvidos durante a sua

realização, sempre com o intuito de melhorar a participação, a valorização, as trocas, as experiências, a ampliação do vocabulário e o estímulo às famílias na prática da leitura, transformando-a em hábito.

## **Resultados e discussão**

Neste trabalho, com base no *Estado do Conhecimento* e suporte em obras científicas norteadoras para o tema principal, evidencia-se a inquestionável importância da leitura e seu respectivo hábito para a construção do sujeito. As dissertações de mestrado analisadas propõem a leitura de textos literários no favorecimento do contato com o lúdico, pois estimulam a imaginação e a fantasia, melhoram a capacidade de produzir inferências e promovem o contato com novos conhecimentos. A ação de ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas, por outro lado, gratificante, pois o sujeito leitor torna-se autônomo e crítico na aquisição de novos conhecimentos.

Dessa forma, destaca-se que a leitura pode ser experienciada em todas as idades, visto que sempre há o que construir, pensar, buscar em termos de vivência, para dar voz, vez e forma a seus desejos e sonhos (PETIT, 2008). Assim, a escola e o professor necessitam promover, em seus projetos, princípios que sustentem a concepção de leitura, como processo de construção de sentido aos alunos, incluindo a ludicidade como premissa fundante da experiência para o hábito da leitura, diante de inúmeras possibilidades e ressignificações.

Nesse contexto, a escola torna-se um espaço autônomo que possibilita a construção e a elaboração de um projeto educativo, reconhecida como um organismo social com identidade e cultura próprias, em seus muitos contextos. Complementa, por meio da educação formal, o fornecimento de diversas possibilidades, de atividades relacionadas à pesquisa e ao uso de fontes informacionais, que contribuem para ampliar o conhecimento dos alunos, além de incentivar a leitura a toda a comunidade escolar (FRAGOSO, 2002).

Assim, entende-se que a ludicidade abrange desde o conteúdo curricular escolar oficial à subjetividade de cada pessoa cuja reunião contribui para a aprendizagem efetiva e a transformação do processo educativo, em que vivências lúdicas, relacionadas à leitura, proporcionam às crianças um clima harmonioso, de confiança e, sobretudo, um processo dialógico de troca de conhecimentos.

Além disso, destaca-se que ações relacionadas à ludicidade englobam um espaço político e que, durante as brincadeiras, a criança aprende a respeitar a vez do colega, a

conviver com a derrota, a fazer suas escolhas de personagens e fantasias, coisas comuns para os adultos, mas que, para a criança, é um grande desafio.

Nesses termos, entende-se que a leitura possui um poder significativo ao transportar o ser humano para o desconhecido, ao decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e ao acrescentar vida à sua existência. Dessa forma, é seguro afirmar que o trabalho com projetos possibilita vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem, em outros termos, possibilita veicular sólida e inexoravelmente a construção de novos saberes.

### **Considerações finais**

*O Estado do Conhecimento* possibilita ao pesquisador mapear as produções já existentes na área em que deseja investigar ou aprofundar conhecimentos. Essa possibilidade, além de se constituir em uma característica muito positiva, é seguramente um facilitador para aprofundamento teórico e indicador de novos estudos, permitindo novos olhares, renovadas leituras e diferentes projetos de pesquisa.

Nesses termos, as dissertações analisadas neste trabalho evidenciam a enorme importância da leitura na formação do ser humano cujo viés lúdico contribui significativamente na formação do sujeito leitor autônomo, crítico e reflexivo, ao mesmo tempo, de forma leve, dinâmica e prazerosa.

Diante das análises aqui realizadas e das atuais configurações, as instituições de ensino no país estão se deparando com um novo perfil de aluno e de professor, em comum consenso de que, para estimular o sujeito e promover seu desenvolvimento, é preciso propor atividades desafiadoras, significativas, que despertem o interesse, principalmente, quanto ao hábito de ler.

Dessa forma, entende-se que a necessidade em buscar constantemente subsídios diversos ao aprimoramento de práticas em prol da ludicidade é, sem dúvida, desafiador, mas, na mesma proporção, necessário, visto que um ambiente rico para a aprendizagem, estimulado por diferentes linguagens, dentre elas a musical, corporal, gestual, escrita, lúdica, desenvolve a criatividade e a imaginação, qualidades fundamentais para o exercício da prática leitora.

Assim, entende-se que é evidente a necessidade de mudança em relação a práticas antigas e engessadas. As propostas devem ter como desafio contínuo a missão de reconstruir os caminhos da sensibilidade, da emoção, da intuição, da construção de

valores, da solidariedade, visando a formar um cidadão ético que busque a transformação da sociedade, para torná-la mais digna, justa e humana para todos.

## Referências

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BITENCOURT, T. V. de. **Protagonismo da leitura: escola e formação de leitores (Alvorada/RS)**. 2014. 319 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Educação. Biblioteca Central da CAPES. Recuperado de: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1478475](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1478475). Acesso: 15 out. 2019.

BLOOM, H. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRAINER, M. *et al.* Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa: ludicidade na sala**. Cadernos de Formação. 1º ano. Unidade 4, 2012. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade\\_04\\_Ano\\_01\[3635\].pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_04_Ano_01[3635].pdf). Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, SEB; Inep, 1997.

BRAZ, E. D. H. **Ensino da compreensão leitora: práticas pedagógicas e programa de intervenção**. 2018. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná-UFPR. Biblioteca Central da CAPES. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6454034](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6454034). Acesso em: 14 set. 2020.

CALEGARI, E. R. **Formação continuada na escola: reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente**. 2015. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Centro de Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Nível de Mestrado/PPGEFB. Biblioteca Central da CAPES. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3448710](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3448710). Acesso em: 2 nov. 2019.

CAMARGO, D. A. S. **Práticas de leitura: relato de uma experiência**. 2014. 77p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: [http://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/docs/24022015\\_123042\\_deuza.pdf](http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/24022015_123042_deuza.pdf). Acesso em: 5 ago. 2020.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2019.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DINIZ, A. da C. **O ato de ler no ensino fundamental: da construção de sentidos à constituição do sujeito leitor**. 2015. 81p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER). Biblioteca Central da CAPES. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2443905](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2443905). Acesso em 15 out. 2019.

FAILLA, Z. Leituras dos “retratos” o comportamento leitor do brasileiro. *In*: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012a, p. 19-54.

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. *In*: HORN, Inês *et al.* **Pedagogia do Brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FRAGOSO, G. M. Biblioteca na Escola. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**. Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 124-125, 2002. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/71884>. Acesso em: 22 set. 2020.

FERNANDES, C. M. B; MOROSINI, M. C. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154- 164, jul./dez. 2014.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIARDINELLI, M. **Voltar a ler: propostas para construir uma nação de leitores**. Tradução Víctor Barrionuevo. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

GONÇALVES, S. N. “**Uma dica pra ti... quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só brincar... tu vai aprender brincando...**” **Um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professora**. 2017. 273p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação-FAE, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5618455](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5618455). Acesso em: 19 set. 2020.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

GREGORY, M. M. **O desenvolvimento da competência leitora, da memória e das funções executivas em crianças antes e durante a alfabetização**. 2016. 136 p. Dissertação (Mestrado em Letras – Área de concentração em Leitura e Cognição) -



Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3608184](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3608184). Acesso em: 17 out. 2019.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/51232908-Ludicidade-e-atividades-ludicas-uma-abordagem-a-partir-da-experiencia-interna-cipriano-carlos-luckesi-1.html>. Acesso em: 15 set. 2020.

MENDONÇA, M. F. de. **Histórias de leituras dos professores, dos anos iniciais do ensino fundamental, e suas práticas pedagógicas**. 2016. 136p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3942868](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3942868). Acesso em: 15 out. 2019.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Z. M.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. **Creches: Crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo. Ed. 34, 2008.

PINTO, M. R. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico: uma abordagem interdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

POPOFF, S. C. **Como nascem as fadas da leitura? Experiências lúdicas de leitura e mediação didática de professores no ensino fundamental II**. 2017. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5012405](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5012405). Acesso em 22 out. 2019.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

REIS, J. B.. **Entre um texto e outro, o leitor em formação**. 2013. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajai, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1517043](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1517043). Acesso em: 18 out. 2019.

RELVAS, M. P. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

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

ROSA, F. G. M.; ODDONE, N. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a17.pdf>. Acesso em 22 set. 2020.

SALA, F. **Políticas Públicas do Livro, Leitura e Biblioteca Escolar no Brasil**: das iniciativas federais à implementação municipal. 2018. 266 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2018. Disponível em:  
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154102>. Acesso em: 21 set. 2020.

SANTIN, S. **Educação física**: da opressão do rendimento à alegria do lúdico. Porto Alegre: Edições EST/ESEF – UFRGS, 1994.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1983.

SILVA, T. L. da. **Sala de leitura nas escolas municipais de São Paulo**: desafios pedagógicos. 2018. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6979171](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6979171). Acesso em: 18 set. 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

WATANABE, D. **A interactividade como fomentadora da ludicidade**: tudo fica “típico” quando as crianças brincam na educação infantil. 2017. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017. Disponível em:  
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152145>. Acesso em: 21 out. 2019.

ZAMBELLI, O. C. **O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do ensino fundamental**. 2014. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Paulo, 2014.  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2916583](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2916583). Acesso em: 20 out. 2019.