

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

CARLA PRISCILLA SANTOS MENEZES

**O PAPEL DO JOGO NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA:
ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO**

MARINGÁ

2014

CARLA PRISCILLA SANTOS MENEGHIM

**O PAPEL DO JOGO NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA:
ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia,
como requisito parcial para cumprimento
das atividades exigidas na disciplina do
TCC.

Orientação: Prof. Dra. Maria Angélica
Francisco Lucas.

MARINGÁ

2014

Dedico este trabalho aos meus pais,
Eliane e José Carlos, a meu irmão
Matheus e meu noivo Danilo, pelo apoio
neste momento especial da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus **pais**, por sempre me encorajarem nesta caminhada da graduação, e mesmo com poucos estudos procuraram garantir a mim e ao meu irmão uma boa educação mesmo com todas as dificuldades.

A minha **orientadora** Maria Angélica Olivo Francisco Lucas pelo empenho e dedicação empregados neste trabalho e por não me deixar desistir nos momentos de dificuldades.

Ao meu **noivo**, Danilo pelo apoio em todos os momentos de minha graduação, e pela força para encerramos mais uma etapa juntos.

Ao meu **irmão** Matheus e aos meus **amigos** pelos momentos de descontração e diversão que me renovam as forças dia após dia.

As minhas **amigas** da graduação, em especial a Daniely, Marília, Suzanir e Sabrina, por me acolher e proporcionar ótimos momentos ao longo desses quatro anos.

A minhas **colegas de** graduação pelos ótimos momentos.

Ao **PROPAE** e ao **CAP** por abrirem suas portas para nossa pesquisa.

As **crianças** que participaram desta pesquisa, que tenham muitas conquistas e continuem progredindo.

Por fim, agradeço a todos os **professores** que contribuíram para minha formação, muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso teve como objetivo investigar o jogo como possibilidade de desenvolvimento de aprendizagem da linguagem escrita. Consideramos o jogo como um recurso de ensino que pode desafiar o aluno a pensar, agir, criar e transformar, ou seja, um ótimo recurso para promover a aprendizagem em sala de aula. Será realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico-prático, dividida em três etapas: a primeira corresponde à parte teórica da pesquisa, a segunda ao levantamento, seleção e aplicação de jogos didáticos que possibilitem a apropriação da linguagem escrita, a terceira parte diz respeito à análise dos dados coletados. Foram realizadas leituras, análises e fichamentos de textos de autoria de Vigotski, Luria, Leontiev, Elkonin e alguns de seus intérpretes na primeira fase da pesquisa. Já na segunda parte, foi realizado um levantamento prévio acerca de jogos por meio dos quais fosse possível explorar conceitos envolvendo a apropriação do código linguístico e posteriormente, selecionado um jogo o “tapete de objetos”, que desenvolvido com estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental. Por fim, cumprindo as etapas propostas acima, reafirmamos o jogo como alternativa metodológica que viabiliza a apropriação conceitos ligados à linguagem escrita.

Palavras-chave: Jogo, Linguagem escrita, Ensino, Aprendizagem

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA.....	9
3. A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	11
4. O JOGO E A APRENDIZAGEM.....	15
5. O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO: RELATO DE UM EXPERIMENTO DIDÁTICO.....	19
5.1 Instrumentos: o jogo Tapete de objetos.....	20
5.2 Jogando com grupos pequenos.....	24
5.3. Jogando com grupos maiores.....	29
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
7. REFERÊNCIAS	35

1- INTRODUÇÃO

Atualmente, tem se divulgado em muitos meios de comunicação em massa os avanços no campo da educação brasileira, porém, em nosso dia-a-dia nas escolas podemos perceber que o Brasil ainda não é um país de leitores. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (Penad) realizadas no ano de 2012 pelo Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE), 8,6% dos brasileiros com até 15 anos de idade ainda são analfabetos. Neste contexto, a taxa de analfabetismo ainda está em níveis preocupantes.

Por outro lado, se avaliarmos a aprendizagem de crianças consideradas “alfabetizadas”, levando em consideração a codificação e decodificação, os índices podem se tornar ainda mais alarmantes. Segundo Soares (1998, 2004) o conceito de letramento pode trazer esclarecimentos neste sentido. A referida autora diz que nosso sistema de escrita envolve processos muito mais complexos do que apenas a codificação e decodificação, pois há também a finalidade e o uso social da linguagem escrita.

Por muitas vezes encontramos crianças que sabem ler e escrever, mas que não conseguem utilizar essas habilidades nas diversas atividades cotidianas. Em poucas palavras: a escola alfabetizou, mas não promoveu o nível de letramento delas.

Mesmo vivendo em uma sociedade de caráter grafocêntrico, apenas o contato com o material escrito não é suficiente para garantir a aprendizagem do código e, muito menos sua função social. Neste sentido deve ser reforçado o papel da escola de ensinar crianças a além de ler e escrever, utilizar estas habilidades para resolver problemas do seu cotidiano.

Neste sentido, nos perguntamos como promover a apropriação da linguagem escrita, envolvendo-o em situações significativas acerca do uso da linguagem?

De acordo com Elkonin (1969) isso só será possível se o professor direcionar as atividades escolares, utilizando métodos e instrumentos próprios para o ensino da leitura e da escrita, criando condições capazes de estimular o desenvolvimento mental da criança. Para tanto é preciso que o professor além de considerar as particularidades de cada aluno e sua disposição para o estudo, organize métodos individuais, assumindo seu papel de mediador.

Na busca de encontrar alternativas metodológicas para a resolução desses problemas, em especial no que diz respeito à aquisição de conceitos linguísticos, investigaremos o jogo como um dos recursos que proporcionam a promoção e apropriação do conhecimento em sala de aula.

Temos como objetivo principal desta pesquisa Investigar o jogo como possibilidade de aprendizagem da linguagem escrita. Para este fim, também se fazem necessários outros objetivos como: identificar as contribuições dos jogos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, experimentar situações de ensino e aprendizagem de conceitos afetos a linguagem escrita recorrendo ao uso de um jogo pré-selecionado, o “tapete de objetos”, e a partir do jogo experimentado, elaboramos alternativas metodológicas que viabilizem a aprendizagem de conceitos relacionados a linguagem escrita.

Utilizamos como referencial teórico desta pesquisa a teoria histórico-cultural, trazendo seus principais autores como Vigotski, e também obras de seus seguidores Leontiev, Luria, Elkonin e alguns de seus intérpretes.

2- O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Vigotski (2000), em “O desenvolvimento da linguagem escrita”, faz uma forte crítica aos métodos de alfabetização, principalmente pela forma com que a linguagem escrita era apresentada para as crianças soviéticas da década de 1920. Para o autor, estes métodos privilegiavam apenas os aspectos psicomotores e o reconhecimento das letras, sem tornar a escrita necessária à criança.

Mello (2006) em seu texto “A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo” faz uma leitura das contribuições de Vigotski acerca do processo de aquisição da escrita. Para a autora, quando se ensina a criança começando apenas pelo aspecto técnico, esquece-se de lhe mostrar que “a escrita foi criada para responder uma necessidade de registro de expressão e de comunicação com o outro distante no tempo” (MELLO, 2006, p. 182), ou seja, esquece-se da importância da função social da escrita. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 183): “nosso ensino ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico”.

Para Vigotski (2000, p. 184) a escrita é um sistema de representação de segunda ordem, pois “forma-se por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são por sua vez signos de objetos e relações reais”.

Parafraseando Vigotski, Mello (2006) afirma que a escrita representa a fala que, por sua vez representa a realidade, mesmo assim, para que a apropriação da escrita aconteça, a relação intermediária estabelecida com a fala deve desaparecer lentamente, se tornando um “sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos e situações designados” (MELLO, 2006, p.183). Este aspecto destacado pela referida autora é importante, pois quando lemos não buscamos os sons das palavras, mas sim a realidade, da mesma forma que ao produzir um texto, não buscamos registrar os sons das palavras, mas sim as informações que pretendemos transmitir.

Mello (2006) diz que após seus estudos sobre Vigotski, considera que o maior equívoco cometido no processo de ensino da escrita é a utilização de um

método artificial, em que se enfatiza o domínio da técnica e se esquece da necessidade da escrita.

Para Vigotski, da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança sem grandes esforços, a partir da necessidade de se comunicar com os outros – necessidade que é criada nela ao viver numa sociedade que fala – a escrita precisa se tornar uma necessidade da criança que vive em uma sociedade que lê e escreve. Para isso,[...] a escrita precisa ser apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa, considerando o uso social para o qual foi criada. (MELLO, 2006, p.185)

Vigotski (2000) diz que o desenvolvimento da linguagem escrita tem uma história que começa com os gestos. Ele explica que os gestos contribuem muito na futura escrita da criança, pois não se trata apenas de um movimento, mas sim de um movimento com intenção de dizer algo a alguém. O gesto se estende, por meio da linguagem oral, para o desenho e jogos (aqui entendidos como as brincadeiras de faz de conta, simbólico).

Os jogos simbólicos consistem em atividades nas quais a criança atribui um outro significado a um objeto, mesmo que este não tenha a aparência do objeto da intenção, mas que se tenha a possibilidade de, com ele, realizar um ato representativo. Assim, para o autor o brinquedo simbólico das crianças “é um sistema muito complexo de fala que comunicam e indicam o significado dos objetos utilizados para brincar” (VIGOTSKI, 2000).

Voltando as considerações de Mello (2006), é a criança que busca se comunicar através do gesto, da fala e do desenho, por isso a autora ressalta que é um equívoco barrar as formas de expressão das crianças com o ensino da escrita de maneira mecânica que ocorre até hoje nas escolas brasileiras.

3- A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Soares (2004) em seu texto “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” busca rever as relações entre os conceitos de letramento e alfabetização, visto que muitas questões colocadas em discussão a cerca de 20 anos atrás, em seu trabalho “As muitas facetas da alfabetização” (SOARES, 1985) ainda parecem atuais.

Ela começa sua abordagem pela necessidade de invenção do termo letramento, para se referir a práticas de leitura e escrita mais avançadas. Destaca que esse termo foi inventado quase que simultaneamente por todo o mundo e tornou-se foco de estudos e discussões por volta de 1980. Nos países mais desenvolvidos, como a França e os Estados Unidos, as práticas da leitura e escrita se tornaram um problema de grande importância, uma vez que a população, mesmo que alfabetizada, não conseguia dominar de forma efetiva as práticas sociais que envolviam a linguagem escrita.

A autora diz que no Brasil o movimento seguiu em um rumo contrário, pois a importância do uso da linguagem escrita de maneira efetiva não estava desvinculava da aprendizagem inicial do código escrito.

Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e escrita – a alfabetização para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de letramento – no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõe frequentemente se confundem. (SOARES, 2004, p.7)

As análises dos Censos demográficos exemplificam esta fusão, evidenciada no decorrer dos anos. No ano de 1940 o cidadão alfabetizado era aquele que sabia ler e que escrevia seu próprio nome, posteriormente os requisitos foram modificados para aqueles que além de ler e escrever conseguiam redigir um bilhete simples como prática da leitura e escrita. Já nos Censo de 1950 até os dias atuais o nível de alfabetização funcional da

população é medido pelo critério de anos de escolarização, que segundo Soares (2004, p. 7)

[...] deixa implícito que após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e a escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de letramento: Do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Segundo a autora a mídia também contribuiu para confundir e fundir os conceitos de alfabetização e letramento, principalmente pela forma como os dados dos Censos eram divulgados.

Durante toda a última década a mídia vem usando, em matérias sobre competência de leitura e escrita da população brasileira, termos como *semi-analfabetos*, *iletrados*, *analfabetos funcionais*, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas critérios censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples”. A mídia vem assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que se aproxima do conceito de letramento. (SOARES, 2004, p.8)

De acordo com Soares (2004), uma das primeiras produções acadêmicas que associaram alfabetização e letramento foi escrita por Tfouni (1988) com o propósito de aproximá-los para poder diferenciá-los. Este e vários outros trabalhos, inclusive da própria autora, tiveram como objetivo a aproximação para que pudessem ser demonstradas as diferenças entre estes conceitos, porém indiretamente contribuíram para confusão, e até mesmo a fusão, destes dois fenômenos.

Este movimento levou ao que a Soares (2004) chama de “desinvenção da alfabetização”. Ela explica que o uso da palavra *desinvenção* tem o intuito de mostrar o processo de perda da especificidade que está ocorrendo com a alfabetização dentro das escolas brasileiras.

Soares (2004) aponta como prováveis causas para a perda da especificidade do processo de alfabetização a reorganização do tempo escolar

com a implantação dos ciclos, que tem causado certo descuido com os objetivos a serem atingidos ao longo do processo de escolarização. Outra causa seria a progressão continuada que quando mal compreendida e aplicada resulta em um descompromisso com o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários a aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto para a autora a maior causa desta perda de especificidade da alfabetização está nas complexas mudanças conceituais a respeito da aprendizagem da língua escrita, difundidas no Brasil na década de 80: “[...] no Brasil os anos de 1980 e 1990 assistiram ao domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que aqui se difundiu sob a discutível denominação de *construtivismo*” (SOARES, 2004, p.10)

Ela também levanta a hipótese de que para a prática da alfabetização, anteriormente, existia um método, porém sem nenhuma teoria, e que com a mudança da concepção sobre a aprendizagem da língua escrita, se passou a ter uma teoria sem nenhum método. Em suas palavras:

Acrescente-se a esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula pelas práticas sociais, ou seja, o convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (SOARES, 2004, p.11)

Por fim, Soares (2004) destaca a necessidade de reinventar a alfabetização. Segundo a autora, vemos frequentemente na educação a metáfora da “curvatura da vara” que representa a tendência de raciocínios sempre alternativos, em outras palavras, ou isso ou aquilo.

Esta tendência acaba se tornando perigosa no que diz respeito à reinvenção da educação, isto por que para se endireitar a vara não é necessário curvá-la para o lado oposto. Para a autora é necessário encontrar um meio termo, uma vez que dissociar letramento e alfabetização torna-se um equívoco, pois, a entrada da criança e até mesmo do adulto analfabeto no mundo da escrita, se dá por dois processos simultâneos: a aquisição do

sistema de escrita convencional (alfabetização) e pelo desenvolvimento das habilidades de uso deste sistema nas práticas sociais da leitura e escrita (letramento). Assim a autora explica a relação entre alfabetização e letramento:

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto* de e *por meio* de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode se desenvolver *no contexto* da e *por meio* da aprendizagem das relações fonema – grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14)

Para Soares (2004) devem ser realizadas quatro mudanças fundamentais. A primeira é a necessidade de se reconhecer a especificidade da alfabetização para que esse processo seja entendido como aquisição e apropriação do sistema de escrita. A segunda considera que a alfabetização deve acontecer em contexto de letramento para que possam ser desenvolvidas habilidades no uso da escrita e leitura nas práticas sociais. A terceira é o reconhecimento de que o letramento e a alfabetização têm diferentes dimensões e facetas, o que exige a existência de múltiplas metodologias de ensino, sendo estas diretas ou indiretas. E por fim, rever e reformular a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, para que sejam capazes de enfrentar o fracasso escolar na aprendizagem da linguagem escrita nas escolas do Brasil.

4- O JOGO E A APRENDIZAGEM

Segundo Lacanallo (2011), o jogo quando usado como recurso metodológico no ensino de matemática, promove a formação do pensamento das crianças. A autora ressalta que o jogo pode colaborar para a aprendizagem dos conteúdos, mas que para isso é preciso levar em consideração os aspectos psicológicos e pedagógicos envolvidos neste processo.

Para entender a relação do jogo com a aprendizagem, devemos relacioná-lo com os fatores envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento. Por isso, a referida autora fundamentou-se em estudos realizados por Elkonin, psicólogo orientado por Leontiev, depois da morte de Vigotski, que “dedicou sua atividade científica à investigação de questões voltadas às áreas do jogo e da psicologia, tendo como objeto, específico de pesquisa, o jogo.” (LACANALLO, 2011, p.59)

Segundo a referida autora, o interesse de Elkonin em estudar a psicologia dos jogos infantis, começou enquanto observava suas filhas brincando. Também observava várias situações experimentais, buscando estruturar suas teorias sobre a natureza psicológica do jogo infantil, sempre relacionando o experimental e o teórico.

Muitos problemas relacionados ao jogo ainda não possuíam respostas, o que preocupava, Elkonin e Vigotski.

Durante uma série de conferências sobre a psicologia pré-escolar, Vigotski (2001b) expôs tais problemas e apontou algumas questões que precisavam ser investigadas a fim de que compreendêssemos a psicologia do jogo. Durante essas conferências, o autor fazia anotações, que após sua morte, foram entregues a Elkonin (1998) para auxiliá-lo em suas investigações, ainda que os primeiros trabalhos de investigação sobre o jogo tenham se iniciado quando Vigotski ainda era vivo. (LACANALLO, 2011, p. 60)

Por este motivo a teoria foi renomeada por um grupo de psicólogos soviéticos para teoria de Vigotski-Elkonin, em busca de reconhecer os feitos destes grandes estudiosos. Por isso, “ao apresentarmos as ideias de Elkonin, estamos entendendo-as como uma teoria resultante do trabalho coletivo de

pesquisadores que se mantiveram sustentados nos princípios teóricos traçados por Vigotski” (LACANALLO, 2011, p. 61).

Assim, a teoria sobre o jogo não foi um trabalho linear e nem teve continuidade lógica que levasse à solução dos problemas de modo sequenciado, pois, segundo o autor, “[...] cada novo progresso na teoria geral obriga-nos a rever as nossas opiniões sobre o jogo, a procurar novos fatos e a oferecer novas hipóteses” (ELKONIN, 1998, p. 7 apud LACANALLO, 2011 p. 61).

Segundo Lazarete (2008, p. 22), existe um número limitado de obras no Brasil que abordam os estudos de Elkonin, no entanto, este vem ganhando reconhecimento mundial. Lacanallo (2011) baseia-se em preceitos de Elkonin sobre a psicologia do jogo, para entendê-lo como um recurso metodológico necessário à organização do ensino de matemática, e não como algo isolado das outras atividades humanas, o que também exige relacioná-lo com as questões de aprendizagem e desenvolvimento.

Elkonin (1998), em seus trabalhos, apresenta o jogo, que quando bem organizado no processo de ensino, torna-se um recurso capaz de ajudar no desenvolvimento das funções psíquicas. Segundo Lacanallo (2011), o autor examinou a natureza da infância, até o período da adolescência, como o objetivo de averiguar as mudanças provenientes de cada idade, e que estas sofrem grandes influências do caráter histórico da infância. Para a referida autora, o que difere os trabalhos de Elkonin de outros estudiosos do desenvolvimento infantil, com, Freud, Piaget e Wallon, é o fato de que ele tem como base os estudos provenientes da teoria-histórico cultural e os pressupostos de Vigotski, que defende que os processos psíquicos se desenvolvem pelas atividades humanas.

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna (LEONTIEV, 1988, p. 63 apud LACANALLO, 2011).

Lacanallo (2011) diz que o conteúdo do processo de desenvolvimento psíquico depende das condições reais de vida da criança, na qual ela se

depara com situações que a levam a modificar e reorganizar suas potencialidades.

Não é a idade da criança em si que determina as mudanças nos estágios do desenvolvimento, mas salienta Leontiev (1988, p. 65-66) essas “[...] dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições históricossociais”. Cada estágio apresenta uma relação entre a criança, a realidade em que está inserida e o tipo de atividade principal, dominante. (LACANALLO, 2011, p.63)

Para Elkonin (1998), a criança realiza atividades ao longo de sua vida que podem ser divididas em: criança-adulto social ou criança-objeto social. De acordo com a interpretação de Lacanallo (2011), “criança-adulto social são aquelas atividades por meio das quais a criança busca a compreensão dos significados das outras atividades humanas, de tarefas, motivos e da relação entre os homens” (LACANALLO, p.67). Já a criança objeto social viabilizam a assimilação dos procedimentos socialmente estabelecidos com os objetos e com seus aspectos.

Fazem parte do primeiro grupo, as atividades principais: comunicação emocional direta, a brincadeira e a atividade socialmente útil. Do segundo grupo, fazem parte: ações objetais manipuladoras, o estudo e a atividade profissional. Desse modo, ora a criança tem contato com o objeto, ora com o adulto alternadamente. Mesmo existindo esta repetição de enfoques nas atividades em cada idade o conteúdo e a profundidade são modificadas, já que as necessidades e motivos são adequados às possibilidades da criança em determinados momentos totalmente mutáveis. (LACANALLO, 2011, p. 67)

Lacanallo (2011) aborda a periodização do desenvolvimento humano, com base em Elkonin, com o objetivo de compreender a natureza psicológica do jogo infantil. Segundo a autora a periodização proposta por Elkonin (apud Lacanallo, 2011, p. 66) estruturada da seguinte maneira:

[...] comunicação emocional direta do lactente com o adulto (primeiras semanas de vida até o 1º ano); ações manipuladoras objetais, em que a criança pensa por meio das ações representacionais (1-3 anos); a brincadeira expressa por meio do jogo de papéis (3 a 6 anos) acontece o desenvolvimento da imaginação e função simbólica; o estudo (6 a 10 anos) desenvolvimento da consciência teórica e do raciocínio

voltando-se para as tarefas escolares; *a atividade socialmente útil* (10 a 15 anos) desejo de participar da sociedade por meio do trabalho, atividades sócio-organizacionais, esportes, artes e outras aprendizagens e, por fim, *a formação profissional* (15 a 17 anos) interesses profissionais e necessidade de trabalho ampliam o potencial científico-investigativo, ideológico, moral, religioso e cívico e completam o desenvolvimento psíquico do sujeito.

Para Lacanallo (2011), o jogo como atividade humana é social, e por isso, devemos entendê-lo por partes. No período pré-escolar, o jogo é uma das atividades principais da criança, que não é de seu instinto natural, mas sim de seu instinto social. Brincando a criança se apropria do mundo dos adultos e cria possibilidades para experimentar o mundo real. E conjuntamente a estes fatores ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A autora salienta que no jogo de papéis, o mais importante é o papel que as crianças assumem no jogo, pois, quando interpretam seus papéis, elas transformam suas ações por meio de suas experiências. Este papel e ações compostas pela criança não podem ser decompostas. O jogo muitas vezes é tido como fonte de prazer e liberdade, porém, quando a criança não desempenha o papel que deseja, pode trazer uma grande frustração, o que torna a brincadeira dolorosa.

O conteúdo dos jogos é fundamentado nas normas e relações entre os homens. Desta forma, a autora recorre a Elkonin para explicar que:

[...] a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. [...] Nesse sentido, por muito que se pondere a importância do jogo, dificilmente ela poderá ser superestimada. O jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação. O jogo também reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade (ELKONIN, 1998, p. 420-421 apud LACANALLO, 2011).

Para Lacanallo (2011), os jogos de regras dão continuidade ao desenvolvimento, possibilitando a apreensão dos elementos da cultura.

5. O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO: RELATO DE UM EXPERIMENTO DIDÁTICO

Entendemos o jogo como um recurso didático eficiente desde que seja utilizado com a mediação correta do professor, recorrendo ao planejamento de suas ações em sala de aula. Segundo Lucas (2013), este trabalho exige do professor conhecimentos acerca das especificidades da relação entre alfabetização e letramento e também estratégias para a consolidação destes processos. Além disso, requer também conhecimento acerca dos conceitos matemáticos que precisam ser trabalhados em cada etapa do desenvolvimento.

Jogar para se divertir é importante, mas não justifica o trabalho escolar, até porque nesse ambiente isso nem sempre é verdade. Jogar implica perder, frustrar-se, errar, desistir, e estes sentimentos não são sinônimos de prazer. A ideia de jogo aqui defendida é de promotor de aprendizagem de conceitos matemáticos e desenvolvimento do pensamento teórico, como uma atividade prática transformadora e intencional e não apenas mero passatempo. (LACANALLO, 2011, p.16)

5.1. Instrumentos: o jogo Tapete de objetos

O jogo tapete de objetos tem como sua meta principal explorar a letra inicial das palavras. Para tanto, a criança deverá colocar um objeto retirado de uma sacola de tecido no espaço do tapete correspondente à letra inicial do nome do objeto. Pode ser realizado com grupos de 3 a 6 alunos.

É composto por:

- um tapete com 28 espaços com as letras do alfabeto;

Figura 1



Fonte: Arquivo da autora

- uma caixa;

Figura 2



Fonte: Arquivo da autora

envolvidas no jogo. Desta forma, o professor também deve estar envolvido no processo do jogo:

Toda situação de jogo na escola precisa permitir ao aluno e ao professor a organização dos materiais a serem utilizados e das estratégias empregadas como forma de incentivá-los a se mobilizarem para a atividade lúdica. Nesse momento, considerar a vivência dos alunos, seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos a serem explorados a partir do jogo bem como sobre o próprio jogo é importante na formação do pensamento teórico. (LACANALLO, 2011, p.105)

A referida autora também discorre acerca da interação do sujeito sobre os objetos do jogo, onde este passa a aceitar o objeto sob uma nova condição, reconhecendo as peculiaridades a serem consideradas, dependendo da situação.

Os alunos atuam de imediato com o objeto segundo sua designação direta negando seu emprego lúdico que só volta a ser recordado com intervenção do experimentador (ELKONIN, 1998). Muitas vezes, ao explorar o material, o sujeito apenas brinca com as peças, sem qualquer tipo de exploração, não reconhecendo ou ampliando sua função, o que impede a evolução para novos significados e conceitos. (LACANALLO, 2011, p.106)

Por exemplo, se o jogo for entregue as crianças sem nenhuma interação do professor, mesmo no que diz respeito às regras principais, e uma das crianças retirar dentre os objetos um colar, poderá coloca-lo no espaço da letra L ao invés do da letra C. Podemos considerar esta ação por parte da criança como um erro? Não, pois se perguntarmos a criança o porquê da sua escolha e ela disser que na palavra colar existe a letra L ela estará certa. O mesmo pode ocorrer, se ela optar, por exemplo, pelo espaço da letra M, justificando sua escolha pelo fato de sua MÃE gostar de usar colar.

Este exemplo mostra a importância da mediação do professor, para que os objetivos por ele propostos sejam alcançados, tendo em vista a apropriação de um conceito afeito, seja à linguagem escrita ou a matemática. Segundo Vigotski (1991), o professor possui papel ativo, sendo capaz de desafiar o aluno para que este se sinta cada vez mais hábil para realizar uma tarefa considerada, pelo aluno, difícil. É muito importante avaliar e ajudar as crianças na solução de problemas.

No exemplo acima, não foi salientado que devia ser a letra inicial da palavra o critério para definir em qual espaço do tapete o objeto deveria ser depositado. Contudo, esta situação revela as várias possibilidades de trabalho com este jogo dependendo do conceito a ser explorado pelo professor.

Serão apresentadas a seguir algumas modificações do jogo tapete de objetos, que podem ser realizadas de acordo com o aspecto da linguagem escrita a ser trabalhado. Foi utilizada com base a organização de atividades pedagógicas para a apropriação da linguagem escrita elaborada por Silva (2008):

- **Identificar as letras do alfabeto:** nesta proposta, sugerimos que o professor identifique com os alunos as letras do alfabeto acrescentando objetos na sacola à medida que as letras forem trabalhadas.
- **Relação entre imagem e palavra:** adaptar o tapete para que nos lugares das letras do alfabeto, sejam colocadas imagens de objetos, animais, frutas, flores e brinquedos e na sacola sejam depositadas fichas com palavras correspondentes às imagens do tapete. A criança ao sortear uma palavra, deverá procurar no tapete a imagem correspondente e explicar como chegou à resposta.
- **Explorar a estruturação silábica das palavras:** a partir da mesma adaptação feita no tapete, anteriormente, colocar na sacola fichas com sílabas correspondentes aos fonemas constituintes das palavras que denominam os objetos, animais, frutas, flores e brinquedos presentes no tapete. A criança ao sortear uma sílaba, deverá procurar no tapete uma imagem cuja palavra a contenha, depositando a ficha no espaço correspondente. É importante que a criança explique como chegou a resposta. No decorrer do jogo, as palavras serão, gradativamente, formadas, à medida que as sílabas forem sorteadas.

Tão importantes quanto às adaptações do jogo acima apontadas, Lucas e Silva (2013, p.5) salientam que “o professor deve, ao escolher os jogos e atividades didáticas para promover a apropriação da escrita, considerar o

aspecto do sistema de escrita que objetiva explorar, o tempo disponível, a quantidade de alunos e seus níveis de apreensão da escrita”

5.2. Jogando com grupos pequenos

Participaram da primeira etapa de aplicações desta pesquisa três alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Maringá- PR. Todos estes alunos foram encaminhados por suas escolas para o Programa de Apoio á Excepcionalidade - PROP AE, por apresentarem dificuldades de aprendizado.

Criado em 1994, por meio da portaria 1533/94 – GRE pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, o PROP AE, tem como objetivo unir professores, técnicos e acadêmicos da universidade envolvidos com projetos de pesquisa e extensão em diferentes deficiências. Atualmente o programa busca viabilizar melhores condições para os acadêmicos com necessidades especiais, com apoio didático pedagógico como a transcrição de materiais para o braile, intérprete em libras, inclusão digital e o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Os sujeitos participantes da pesquisa frequentavam o mesmo período de atendimento, o que facilitou no entrosamento das crianças. Infelizmente a frequência dos alunos era muito instável, seja por motivos de clima, de consultas médicas ou transporte, o que acarretou na realização inicial dos jogos com um número menor de crianças do que o definido inicialmente.

A tabela abaixo ira apresentar um breve perfil dos sujeitos participantes dessa pesquisa, bem como as dificuldades pelas quais foram encaminhados para participação no projeto.

Tabela 2

SUJEITO	IDADE	ANO	DIFICULDADE APRESENTADA PELOS PAIS/ESCOLA
SUJEITO 1 (S1)	7 anos	2º ano do ensino fundamental	Muito tímido e tem dificuldades com as vogais e leitura.
SUJEITO 2 (S2)	7 anos e 11 meses	2º ano do ensino fundamental	Dificuldades de fala, o que o faz confundir os sons na hora da escrever, tem dificuldades na leitura.
SUJEITO 3 (S3)	7 anos	3º ano do ensino fundamental	Dificuldade em manter a atenção, leitura pausada, e não completa as atividades em sala.

Fonte: Arquivo da autora

A primeira aplicação do jogo aconteceu apenas com uma criança, o Sujeito 2 pois foi o único a compareceu no dia marcado. Neste primeiro momento optamos por realizar o jogo sem a interação do pesquisador, ou seja, explicamos somente as regras básicas do jogo e deixamos com que a criança o realizasse sozinha.

De modo geral o S2 não apresentou dificuldades em reconhecer as letras iniciais dos objetos, apenas em alguns casos como a *xícara*, no qual ficou em dúvida entre X e CH, o que é comum se tratando de relações em que o fonema é o mesmo para vários grafemas, sendo necessário solicitar ajuda de alguém que tem domínio da língua. Outra situação semelhante ocorreu com objeto *hipopótamo*, onde o H é um grafema mudo que não representa som nenhum, o que pode acontecer levando em consideração a fase de escolarização da criança. Também ocorreu a situação de o S2 classificar o objeto *escova*, colocando no quadro corresponde a letra I. Neste caso, a criança estabeleceu a relação grafema-fonema, contudo, em nossa região, na oralidade, trocamos a letra E inicial (e por vezes também final) pela letra I.

Nestes casos, é necessário ensinar às crianças que, em muitas palavras, apesar de falarmos o fonema I, como no caso de *escova*, ela inicia-se com E. Nestes casos, há duas formas de sabermos qual é a letra correta: associá-la com outras palavras da mesma família em termo de origem (exemplo: *escovar*, *escovinha*, *escovão*) ou memorizá-la.

Outro fator que chamou-nos a atenção foi o fato de que o S2 apresentar certa dificuldade na dicção das palavras, chegando a verbalizar que não sabia falar corretamente e nome de alguns objetos, situação que, muitas vezes, dificultou distinguir um som do outro, como no caso em que ele escolheu o objeto *vaca* mas o colocou no quadro correspondente a letra F. Situação semelhante aconteceu com o objeto *fita*: a primeira forma que o S2 o classificou foi colocando na espaço corresponde a letra V. Mesmo com a explicação e retomada do nome do objeto, feita várias vezes, ele demorou a entender a distinção entre os dois fonemas. Mais tarde colocou o objeto *flor* na letra V, outra vez confundindo os sons dos fonemas. Fora estes equívocos a criança executou o jogo bem, distribuindo todos os objetos.

A segunda aplicação do jogo aconteceu apenas com o S3, uma vez que os outros sujeitos da pesquisa não compareceram naquele dia. A criança realizou o jogo de maneira muito rápida, de modo que não apresentou tantas dificuldades assim como o S2, porém ainda houve trocas, entre X e CH no caso da *xícara*, e H e I no caso de *hipopótamo*.

Ao final destas aplicações preliminares, podemos destacar que este jogo pode ser um ótimo recurso para que o professor conheça as dificuldades e avanços de seus alunos em sala de aula. Neste primeiro momento apenas no que diz respeito aprendizagem de conceitos afetos a linguagem escrita, mas que, com as devidas alterações, pode ser utilizado também no ensino da matemática, ressaltando mais uma vez que o professor seja parte integrante deste processo.

Estes dados apontam que o jogo quando utilizado apenas como um recurso de “passatempo” dentro de sala de aula perde vários aspectos da sistematização dos conteúdos, uma vez que, como dito por Lacanallo (2011), este recurso pode trazer várias possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Evidenciamos que o jogar para eles [alunos] é algo sem intencionalidade que, num primeiro contato não desperta o interesse e nem os mobilizava a realizar nenhuma operação mental. Isso faz com que o jogo seja entendido como passatempo, no entanto, mesmo com esse enfoque sabemos que acontece a mobilização de ações mentais, já que isso é inerente ao ato de jogar. Mas, ao explorá-lo apenas dessa forma, estamos reduzindo as oportunidades de desenvolver as máximas capacidades humanas, por meio do jogo. (LACANALLO, 2011, p.103)

A terceira e última aplicação do jogo com o grupo pequeno, foi executado seguindo o objetivo de integrar os participantes e o professor (neste caso o pesquisador) na realização do jogo. Primeiramente foi realizado o jogo da maneira comum, sem nenhuma alteração onde as crianças colocariam os objetos nos locais onde a letra inicial se encontrava no tapete.

Seguindo a separação dos objetos presentes na Tabela 1, cada participante escolheu um objeto e tinha 3 minutos para colocá-lo no máximo de letras possíveis. As dúvidas das crianças eram esclarecidas sempre com o auxílio do aplicador. Em um primeiro momento as crianças se mostraram receosas quanto aos lugares em que podiam classificar os objetos, com perguntas como *“pode colocar onde eu quiser mesmo?”* *“mas e se for errado?”*.

Estas dúvidas se tornaram menos frequentes na medida em que o pesquisador se inseriu no jogo como participante, utilizando um objeto da caixa neste caso, um *gato*, procuramos fazer com que as crianças estabelecessem relações e elaborassem hipóteses com indagações do tipo: *“onde podemos classificar o objeto gato? Nós podemos colocá-lo em mai s letras do que apenas o G?.* Muitas vezes as crianças acabavam colocando o objeto nas letras por impulso mas logo se deram conta de que a letra escolhida deveria estar relacionada a algo sobre o objeto. Como o S3 que ao entender a explicação rapidamente explicou aos seus colegas *“Dá pra por no M não é pro? Por que o gato MIA”*. Estas explicações ocorreram na primeira rodada, o que evidencia o aumento de relações estabelecidas na rodada seguinte, principalmente do S3.

A tabela a seguir demonstra as relações realizadas pelos sujeitos no decorrer do jogo:

Tabela 3

Sujeito	Primeira rodada		Segunda rodada	
	Objeto	Classificações	Objeto	Classificações
S1	Relógio	H de <i>hora</i> P de <i>pulso</i> R de <i>relógio</i> N de <i>número</i>	Aranha	S de <i>subir</i> S de <i>soltar teia</i> P de <i>picar</i> P de <i>pular</i> O de <i>“a arranha ouve”</i>
S2	Dado	D de <i>dado</i> P de <i>pontinhos</i> A de <i>dado</i> (por que na palavra dado tem A)	Xícara	X de <i>xícara</i> T de <i>tomar</i> P de <i>“por o café”</i> B de <i>beber</i> A de <i>açúcar</i> U de <i>usar</i>
S3	Bola	B de <i>bola</i> C de <i>chutar</i> V de <i>verde</i> A de <i>alto</i>	Celular	T de <i>telefone</i> M de <i>“mexer no celular”</i> B de <i>bateria</i> C de <i>chip</i> H de <i>hora</i> I de <i>internet</i> F de <i>fotos</i> B de <i>botão</i> T de <i>tela</i>

Fonte: Arquivo da autora

Podemos observar que na segunda rodada, os sujeitos puderam classificar os objetos em mais lugares, isso por que tiveram um melhor entendimento do que deveria ser realizado, uma vez que compreenderam que um objeto pode ser classificado seguindo vários critérios como cor, utilidade, tamanho, letras que formam a palavra, entre outros.

Sendo assim, recorremos a Lacanallo (2011, p.106) sobre a importância da organização no ato de jogar, bem como as estratégias na realização do jogo uma vez que o aluno deve realizar a antecipação da jogada, modificar as estratégias quando estas não correspondem ao objetivo.

O jogo e o mediador auxiliam o sujeito a desenvolver métodos especiais para apropriar-se dos conceitos de maneira

intencional, levando-o a alcançar objetivos e definir metas de trabalho. Enquanto joga, o mediador direciona a atenção dos sujeitos para aspectos envolvidos que podem passar despercebidos por eles, mas que são relevantes em sua aprendizagem. Essa forma de análise e síntese é importante para a apropriação dos conceitos científicos. (LACANALLO, 201, p.107)

Segundo a referida autora, no momento do jogo orientado, devem ser levados em consideração vários fatores. Destacamos a necessária organização da sala, uma vez que o ambiente deve estar preparado antes de receber as crianças, de maneira que limite a participação momento do jogo. No caso do jogo Tapete de Objetos foi necessária uma sala espaçosa, sem muitos moveis para que as crianças pudessem se movimentar de maneira organizada, sem tumultos e para que não atrapalhassem a visão dos colegas na hora de jogar. A autora diz que outro aspecto que não deve ser esquecido é o da exploração inicial dos materiais pelos alunos, o que desperta a curiosidade, interesse e até um melhor entendimento sobre as propostas do jogo.

5.3. Jogando com grupos maiores

A segunda fase de aplicação do jogo foi realizada com uma turma do primeiro ano do Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP) da UEM. O Colégio foi criado em 1974 por meio de um decreto do Estado do Paraná com a finalidade de ser um laboratório de investigação, além de servir como um centro inovador dos processos pedagógicos, sendo também campo de estágio para os estudantes de cursos de licenciatura da universidade.

A turma observada foi um primeiro ano formado por 29 crianças. Em nosso primeiro contato com a turma, percebemos que a maioria dos alunos apresentava um bom nível de leitura, conseguindo ler até pequenos textos conforme constatado nas observações de atividades realizadas pela professora. O nível de aprendizagem da leitura das crianças influenciou positivamente na dinâmica do jogo. Realizamos o jogo em duas etapas: na primeira priorizamos o contato das crianças com o material – tapete e objetos, sem a influência direta da pesquisadora e da professora da turma.

Assim que chegamos à sala, entregamos o tapete às crianças, com o intuito de que elas se organizassem a sua maneira, explicando somente as regras básicas do jogo. Vale ressaltar que assim como foi dito no momento da descrição da aplicação do jogo com o grupo pequeno, a organização do espaço é de suma importância para o desempenho do jogo, conforme afirma Lacanallo (2011). As crianças se acomodaram no início da sala, logo abaixo do quadro negro. Porém, muitas tinham a visão do tapete comprometida, pois o local era muito pequeno.

No começo da explicação muitas crianças manuseavam os objetos, porém foram atentas a regra básica do jogo e não apresentaram muitas dificuldades em realizá-lo, com exceção de palavras como *hipopótamo*, onde a criança acabou colocando o animal na letra I e não na H, como deveria ser. Esta troca não pode ser considerada uma dificuldade, neste momento inicial do processo de alfabetização, pois conforme as características do sistema gráfico da língua portuguesa, que admite a memória etimológica das palavras (FARACO,1992), apesar de não produzir um fonema específico, há palavras que iniciam com a letra H. Sendo assim, não é possível apenas por intermédio do som ouvido, saber se determinada palavra inicia-se com a letra H ou não. Para tanto, será necessário memorizá-la.

Situação semelhante ocorreu quando uma criança colocou o objeto escova no espaço da letra I. Isto aconteceu porque na oralidade, muitas vezes, pronunciamos com I palavras que iniciam com a letra E. Esta situação aconteceu na segunda rodada. A criança rapidamente percebeu o equívoco mediante a intervenção da professora: “*Vocês se lembram que em algumas palavras n’ó falamos a letra com um som mas na verdade é o correto é outro?, o correto então é escova e não iscova*”. Além das intervenções da professora, nos momentos em que as crianças apresentavam dificuldades no reconhecimento dos objetos estas eram resolvidas com a ajuda da turma, o que deixou o processo do jogo muito mais dinâmico.

As crianças começaram a se organizar sozinhas, depois de algumas discussões para saber quem iria começar o jogo. A professora da turma propôs que seguissem a ordem das filas, como faziam em outras atividades. Ao iniciar o jogo, o primeiro aluno retirou da caixa um *tigre* e, imediatamente o colocou no espaço correspondente a letra T, sem mostrar o objeto para a turma. Algumas

crianças reclamaram dizendo que não viram o objeto: “*ele colocou rápido demais pro! Não tem que mostrar para todo mundo?*” Respondi que se todos estivessem de acordo poderíamos fazer desta forma e a partir daí ficou estabelecido que todos deveriam dizer o nome do objeto em voz alta, mostrar para todos da turma e depois colocá-lo na letra correspondente.

Esta regra foi desenvolvida pelas próprias crianças, uma vez que, tanto a pesquisadora como a professora, mantiveram-se neutras no decorrer do jogo, com o objetivo de observar estas reações. Outra regra proposta pelas crianças foi referente à ajuda aos colegas. Em certo momento um aluno retirou um objeto do qual não lembrava o nome. Diante desse fato começaram a surgir dúvidas tais como: “*pode ajudar o amigo?*”; ou então “*eu sei o que é! pode falar?*”. Depois de muita discussão as crianças decidiram aceitar a opção de uma colega: “*não pode falar a resposta, mais pode ajudar o colega*”. Assim forma dadas dicas até que o colega conseguiu classificar o objeto. Definidas as regras, o restante do jogo ocorreu rapidamente e sem grandes mudanças por parte dos alunos.

A segunda etapa da aplicação do jogo foi realizada em outro dia. Desta vez o local do jogo foi planejado previamente junto com a professora da turma. Decidimos levar as crianças para o pátio, já que era um local mais arejado e que permitia uma melhor movimentação e conforto para as crianças. Desta vez a realização do jogo ocorreu de maneira diferenciada, com o objetivo de possibilitar maiores desafios às crianças. Decidimos realizar o jogo com algumas modificações adequando às possibilidades das crianças, uma vez que entendemos que a exploração das letras iniciais dos objetos já não era um desafio para elas.

Desta vez além da aplicação comum do jogo, realizamos uma das modificações apresentadas acima, com o objetivo de proporcionar às crianças maiores desafios, visto que quase foram raros os erros no primeiro dia. Com o auxílio de fichas, trocamos as letras do alfabeto por imagens, e no lugar dos objetos adicionamos palavras. Cada criança retirava uma palavra de dentro da sacola e devia lê-la para a turma. Em seguida, deveria colocá-la ao lado de sua imagem para que todos a lessem e explicar como chegou à resposta.

Organizamos as crianças em círculo em volta do tapete. Depois disso pedimos para que um dos alunos sorteasse uma palavra de dentro do saco e

que a lesse em voz alta para que todos da turma pudessem ouvir. Os alunos atenderam às solicitações no decorrer do jogo, de maneira que muitos não apresentaram dificuldade na leitura das palavras. Quando algum aluno não conseguia ler a palavra sorteada, procurávamos ajudá-lo lendo-a sílaba por sílaba. Assim demos continuidade ao jogo, destacando que nos colocamos como participantes junto aos alunos, porém cientes do nosso papel mediador.

Com o uso desta estratégia, podemos ver que a disposição das crianças em participar do jogo aumentou muito, uma vez que a realização de uma atividade no pátio ajuda na quebra da rotina. Mais uma vez o desempenho das crianças foi muito bom, a maioria da turma leu as palavras sem grandes dificuldades e, quando alguma criança apresentava uma dúvida, ela era respondida com a ajuda de toda a turma, sem que houvesse julgamentos e competitividades.

Devemos ressaltar que a participação da professora da turma foi essencial para o sucesso das aplicações do jogo, uma vez que esta direcionou os procedimentos utilizados de acordo com seus objetivos com a turma, levando em consideração as peculiaridades de cada aluno, bem como desafiando-os na hora certa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas mudanças se efetivaram no quadro educacional brasileiro, porém, se considerarmos que alfabetizados são apenas os sujeitos que aprenderam a codificar e decodificar o sistema de escrita, o quadro do analfabetismo torna-se ainda mais alarmante. O conceito de letramento pode esclarecer essa situação, uma vez que a apropriação de um sistema de escrita tão complexo como o nosso envolve muito mais que a codificação e de codificação; envolve também as finalidades e usos dessa linguagem (SOARES, 1998; 2004).

Conforme afirma a autora acima referida, é alarmante a quantidade de sujeitos que aprenderam a ler e a escrever, mas não sabem utilizar essas habilidades para resolver os problemas e diversas situações de sua vida cotidiana. Isto significa que eles reconhecem as letras, decifram o código linguístico, mas não sabem utilizá-lo. Em outras palavras: a escola os alfabetizou, mas não promoveu o nível de letramento.

Apesar de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, o simples contato com o material escrito não garante nem a aprendizagem do código, nem suas funções sociais. Essa situação reforça a função da escola em ensinar as crianças, aos jovens e aos adultos a ler, a escrever e saber usar essas habilidades para resolver seus problemas do dia a dia.

Desta forma, podemos recorrer a Vigotski (1989) para afirmar que os métodos de ensino mecânicos e descontextualizados apenas privilegiam os aspectos psicomotores e o reconhecimento das letras, sem tornar a escrita necessária à criança, ou seja, não proporcionam o conhecimento da função social da escrita.

Nesta busca por encontrar novas possibilidades para o encaminhamento da prática pedagógica visando tanto a apropriação do código linguístico quanto as funções da escrita, o jogo Tapete de Objetos foi investigado enquanto um recurso de ensino capaz de desafiar o aluno a pensar sobre essa linguagem. Além disso, por meio do jogo, o professor promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais como a linguagem, o pensamento, a memória, a atenção dentre outras (LACANALLO, 2011).

Destacamos que a participação do professor exerce grande influência nesse processo, uma vez que, conforme o observado em nosso trabalho com o referido jogo, compreendemos que o professor deve estar atento não só as explicações a respeito das regras do jogo, mas também ter como objetivo levar seu alunos a elaborar conhecimentos além de suas expectativas relacionados aqui com a linguagem escrita.

É importante destacar que a ação do mediador (professor) é de extrema importância para que os objetivos do jogo sejam alcançados, assim como dito por Lacanallo (2011):

Mas, para tanto, ao propor aos escolares o jogo, é preciso que o professor reconheça as potencialidades do jogo, saiba e goste de jogar. Assim, será possível criar motivos nos escolares para jogar. Não é o jogo pela sua característica lúdica que é importante, mas que essa característica envolva e desperte a mobilização, o interesse e o desejo de jogar. A ação lúdica e seus efeitos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento não é natural e imediata. (LACANALLO, 2011, p.196)

Frente a essas considerações concluímos com esse trabalho que o jogo é uma ótima alternativa para promover a aprendizagem por meio de situações de ensino com maior qualidade para satisfazer as necessidades encontradas no cotidiano pedagógico em especial, para a promoção dos processos de alfabetização e letramento.

7. REFERÊNCIAS

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTEIN, S. L.; TEIPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. P. 523-563.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1992.

LACANALLO, L. F. **O jogo no ensino da matemática: contribuições para o desenvolvimento do pensamento teórico**. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

LAZARETTI, L. M. **Daniil Borisovich Elkonin**: um estudo das ideias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.

In: VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1979. p. 59-83.

LUCAS, M. A. O. F. Jogos para apropriação da escrita. 2013 (apostilado).

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 181-192.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. **Saberes pedagógicos e saberes específicos: desafios para o ensino de Matemática**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2002, Recife. **Anais...** Recife, 2006. p. 489-504.

SILVA, C. S. R. O planejamento das práticas escolares. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: CEALE, 2008. P. 35-38.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 52. P. 19-24, fev. 1985.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.25, p. 5 – 17, jan./abr. 2004.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual da criança. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e outros. **Psicologia e Pedagogia**: bases

psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, v. 1, 1991.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000. p. 183-206.