

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

DAIANE CAMILA ROCHA

**APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA
POR MEIO DE JOGOS DIDÁTICOS**

MARINGÁ
2014

DAIANE CAMILA ROCHA

**APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA
POR MEIO DE JOGOS DIDÁTICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá - UEM
como requisito parcial para obtenção do
grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Angélica
Olivo Francisco Lucas

MARINGÁ

2014

DAIANE CAMILA ROCHA

**APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA
POR MEIO DE JOGOS DIDÁTICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá - UEM
como requisito parcial para obtenção do
grau de licenciado em pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Angélica Olivo Francisco Lucas
Universidade Estadual de Maringá

Professora Doutora Regina de Jesus Chicarelle
Universidade Estadual de Maringá

Professora Alessandra Martinho de Oliveira

Aprovada em: ____ de _____ de 2014.

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida: meus pais, Aparecida C. Rocha e Francisco Rocha Filho. Eles deram toda a estrutura para que me tornasse a pessoa que sou hoje e por toda confiança que depositaram em mim. Ao meu namorado Vinicius, que me ajuda a crescer diante das dificuldades e me incentiva aos estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele eu não teria traçado o meu caminho e feito a minha escolha pela profissão tão nobre como a do professor.

À minha mãe, que hoje não pode compartilhar desse momento, mas contribuiu grandiosamente pela minha formação. Hoje o céu está em festa pela grandiosa conquista de sua filha.

Ao meu pai, por compreender a minha ausência durante o período da graduação e por ser meu alicerce para enfrentar os desafios que me têm surgido ao longo da vida.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, pelas horas de dedicação para a execução deste trabalho, pela atenção e companheirismo, pelos ensinamentos que me foram muito valiosos para a conclusão deste estudo, e fazer deste trabalho uma experiência positiva, por ter confiado em mim.

Ao meu namorado, Vinicius A. B. Monteiro, melhor amigo e companheiro de todas as horas. Obrigada pelo carinho, compreensão, amor e pela cumplicidade inenarrável. Por me ensinar a cada dia, me apoiar em todas as minhas decisões, e fazer de mim o seu orgulho.

Aos meus irmãos por terem me apoiado e ficarem ao meu lado nas horas que eu mais precisava.

A todos os meus professores, que durante a graduação transmitiram seus conhecimentos e fizeram com que eu continuasse e chegasse até aqui.

Ao PIBID - Pedagogia, e à coordenadora Maria Angélica, pelos ensinamentos, pela oportunidade de crescimento e valiosa experiência de ser professora. Pela contribuição acerca da alfabetização e letramento, duas vertentes que caminharão durante todo o meu trabalho.

“O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas”.

(VYGOTSKY, 1988, p.93).

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo Investigar práticas pedagógicas nas quais o uso de jogos didáticos possibilite avanços na apropriação do sistema de escrita por crianças em início do processo de escolarização. Justifica-se pela necessidade de repensar a alfabetização das crianças pequenas em processo de escolarização, recorrendo ao uso de jogos didáticos para a melhor aquisição da escrita. Para tanto, recorreremos aos pressupostos da teoria histórico-cultural, sendo necessário explorar alguns autores de referência, bem como, Vygotsky (2000; 2001; 1988), Kishimoto (1997), Luria (1998), Leontiev (1978), entre outros, que estabelecem uma coerência teórica entre alfabetização e jogos didáticos. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e um experimento empírico didático, inicialmente foi imprescindível fazer uma revisão bibliográfica sobre o uso e as funções dos jogos didáticos no processo de alfabetização. Com base nessa revisão, realizamos um estudo a respeito do papel dos jogos didáticos no processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças no início do processo de escolarização. Por fim, pretendemos reafirmar a importância do professor como mediador do processo de apropriação da linguagem escrita, estabelecendo elos entre este objeto de conhecimento e as crianças por meio de jogos didáticos.

Palavras-chave: Sistema de escrita alfabética. Apropriação da escrita. Alfabetização. Jogos Didáticos.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate pedagogical practices in which the use of didactics games could make possible improvements in the development of writing skills on children at schooling process. The study is justified by the need of reconsidering this kind of children's literacy, appealing to didactics games to improve the writing appropriation. In view of that, the Histórico-Cultural theory was used through the authors Vygotsky (2000; 2001; 1998), Kishimoto (1997), Luria (1998), Leontiev (1978), among others, which establishes theoretical coherence between literacy and didactics games. The bibliographic and experiment empirical didactic methods of qualitative research was used. Firstly, it is necessary to do a bibliographic review concerning the use and the role of didactics games on the literacy process. Afterwards, a study will be done concerning the role of didactics games on the learning and developing process of children at the beginning of their schooling. Finally, it intends to reassure the importance of the teacher's mediation on the process of language and writing's development, establishing links between these and children through didactics games.

Keywords: Alphabetical Writing Sistem. Writing Appropriation. Literacy. Didactics Games.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Relação entre desenvolvimento real, ZPD e o ensino.....	18
Figura 2 – Qual é o nome?	39
Figura 3 – Palavra cortada	39
Figura 4 – Bingo das letras.....	40
Figura 5 – Alfabeto ilustrado.....	41
Figura 6 – Lince.....	43
Figura 7 – Jogo da memória.....	44
Figura 8 – Resultado de S1 - GALO.....	47
Figura 9 – Resultado de S1 - GATO	47
Figura 10 – Resultado de S2 – TIJOLO	48
Figura 11 – Resultado de S2 - MACACO	48
Figura 12 – Resultado de S2 - BOLO.....	48
Figura 13 – Resultado de S3 - VACA.....	49
Figura 14 – Resultado de S4 - BOLO.....	49
Figura 15 – Resultado de S5 - PATO	50
Figura 16 – Resultado de S5 - ROSA	50
Figura 17 – Resultado de S6 – CADEIRA – Tentativa 1	51
Figura 18 – Resultado de S6 – CADEIRA – Tentativa 2	52
Figura 19 – Resultado de S7 - JACARÉ.....	52
Figura 20 – Resultado de S7 - JACA	52
Figura 21 – Resultado de S7 - MACACA	53
Figura 22 – Resultado de S8 - CASA.....	53
Figura 23 – Resultado de S8 - GATO	53
Figura 24 – Resultado de S8 - GANHA.....	54
Figura 25 – Resultado de S8 - MESA	54
Figura 26 – Atividades realizadas em duplas.....	56
Figura 27 – Atividades realizadas em duplas.....	56
Quadro 1 – Relação de jogos e seus objetivos	37
Quadro 2 – Diálogo entre S6 e a pesquisadora	51
Quadro 3 – Organização das duplas x dificuldades apresentas.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Idade dos alunos	45
Tabela 2– Palavras formadas pelas duplas S1e S5.....	57
Tabela 3– Palavras formadas pelas duplas S2 e S6.....	57
Tabela 4 – Palavras formadas pelas duplas S3 e S7.....	57
Tabela 5– Palavras formadas pelas duplas S4 e S8.....	57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O PAPEL DO JOGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL	15
3	EM DEFESA DO JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO	22
4	EM DEFESA DO JOGO PARA A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA.....	29
5	EM DEFESA DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA ..	35
5.1	SUGESTÕES DE JOGOS	38
5.2	ENCAMINHAMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA.....	44
5.2.1	Resultados alcançados pelos sujeitos na realização dos jogos.....	46
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
	REFERÊNCIA	61

1 INTRODUÇÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso é resultado de investigações de práticas pedagógicas nas quais o uso de jogos didáticos possibilite avanços na apropriação do sistema de escrita por crianças em início do processo de escolarização. O motivo pela escolha do tema se revelou durante a minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid), no qual o contato com os jogos em relação aos processos de alfabetização e letramento se tornou constante e direto, a partir das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

A escrita no meio social se torna uma das ferramentas mais importantes para o uso da linguagem, ressaltando que é a partir da escrita, que a interação social pode ocorrer de forma satisfatória no local em que estamos inseridos, por tratar-se de uma sociedade grafocêntrica. Almeja-se, portanto, que o indivíduo também seja letrado para que, assim, possa exercer práticas sociais de leitura e escrita. Para tanto, o sistema de escrita é um tipo de comunicação por símbolos denominados grafemas, os quais são usados para registrar visualmente uma língua falada, com a intenção de comunicação e de suprir as necessidades sociais.

A produção do sistema de escrita foi decorrente da necessidade de registrar os acontecimentos da sociedade, em que num determinado momento os homens já não eram mais capazes de armazenar na memória tudo o que acontecia no meio em que viviam, e assim, produziu-se a escrita como um sistema pelo qual se pode registrar toda a cultura humana. Desde então, a escrita é vista como um meio de comunicação indispensável à população, que permite que muitas gerações tenham acesso a acontecimentos e fatos históricos. Desse modo, temos a necessidade de dominar o sistema de escrita alfabética, podendo, por meio desse sistema, expressar e expor nossas ideias e sentimentos, interagir com o meio, entre outros.

Para que a apropriação da escrita ocorra é necessária a escola e a mediação do professor, o qual pode recorrer ao uso de diversos recursos didáticos para aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e otimizar o tempo de alfabetização das crianças. Assim, também destacamos a importância de se fazer uma pesquisa a fim de proporcionar ao professor condições de programar práticas pedagógicas que visam à apropriação do sistema de escrita. Reconhecemos que o professor é o mediador desse processo, cabendo-lhe intermediar a relação entre os

alunos e a linguagem escrita. Em última instância, esse estudo de cunho teórico-prático visa à aprendizagem das crianças a respeito do sistema de escrita, fazendo uso de jogos didáticos.

De acordo com Braga (2002), à medida que a sociedade tornou-se cada vez mais complexa, as formas de comunicação entre os homens sofreram muitas mudanças, as quais instauram novos modelos de vida sobre nós. Assim, as brincadeiras habituais de crianças e adolescentes na atualidade são consequências da nova realidade da sociedade. A referida autora, ao usar uma entrevista como instrumento de investigação, verificou que na maioria das respostas dadas pelas crianças as brincadeiras e os jogos foram citados como práticas que as levam ao prazer. No entanto, como instrumentos de pesquisa, os jogos didáticos procurarão atender às necessidades das crianças em processo de alfabetização, ou seja, voltados para a apropriação do sistema de escrita.

Consideramos que o trabalho com jogos didáticos pode conduzir as crianças à alfabetização, ou seja, podem atuar como mediadores na aprendizagem da leitura e da escrita. Braga (2002) salienta que, para Vygotsky, o brincar e os jogos têm uma importante função para a promoção de zonas de desenvolvimento proximais: “Segundo Vygotsky, na situação de brinquedo a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade. Por meio da imitação, repetição e desafios enfrentados, ela age como se fosse mais experiente do que é na realidade” (BRAGA, 2002, p.187).

Deste modo, os jogos propiciam à criança um valor real sobre a interação social e para com os outros indivíduos, abrindo espaço para a apropriação da linguagem escrita. A escola é essencial quando ao envolver atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, pois, desse modo, atribui outros valores às brincadeiras e aos jogos, mostra outros caminhos e outras possibilidades de “pensar” sobre o jogo. É importante ressaltar que a brincadeira realizada na escola é diferente daquela que acontece em outros locais. Normalmente, as brincadeiras e os jogos têm uma função, uma intenção, que são determinadas, e dependem de onde acontecem.

Nosso estudo também procurou avaliar as contribuições que os jogos didáticos propiciam às crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, para a aquisição da aprendizagem da linguagem escrita. Diante desse fim, nos indagamos: é possível pensarmos em conduzir as crianças que estão em processo de

alfabetização à apropriação do sistema de escrita por meio de jogos didáticos? E ainda, quais os recursos apropriados para essa problemática?

De acordo com Vygotsky (1988) “a imaginação é um jogo sem ação”, nesse sentido, quando a criança está jogando ela imagina e cria situações imaginárias com as regras, reinventando-as e fugindo de um comportamento já pré-fixado. Esse comportamento imaginário é uma das primeiras manifestações da criança, estando aberta para novas regras de interação, restrição, oferecendo oportunidades para os novos conhecimentos que os jogos proporcionam, deixando o prazer somente em segundo plano, ou até mesmo que ele caminhe junto com a aprendizagem.

Portanto, segundo Vygotsky (1988), a brincadeira com jogos contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, que vão aprendendo a agir com suas motivações internas, fornecendo materiais para mudanças na consciência infantil. Desse modo, os jogos propiciam às crianças desafios e situações que vão além de suas vivências, fazendo com que elas levantem hipóteses e façam questionamentos frequentes buscando respostas para os seus desafios.

Com o objetivo de fundamentar a dissertação que norteará este trabalho, foi necessário realizar uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e empírico, a fim de levantar dados por meio da prática pedagógica com jogos didáticos. Com isso, para fundamentar as análises realizadas no decorrer desta pesquisa, foram utilizados como referencial teórico, Vygotsky (2000; 2001; 1988), Kishimoto (1997), Luria (1998), Leontiev (1978), entre outros.

A organização da escrita dessa pesquisa ocorreu em quatro sessões, sendo que o primeiro deles aborda o papel do jogo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento à luz da Teoria Histórico-Cultural; o segundo faz a defesa do jogo como recurso didático; o terceiro traz a defesa do jogo como forma de aprendizagem da Linguagem Escrita; e o quarto e último capítulo abordam algumas questões sobre a organização do ensino da Linguagem Escrita, algumas sugestões de jogos didáticos e a prática alfabetizadora.

Algumas questões podem ser adiantadas em relação ao uso de jogos didáticos em sala de aula. De acordo com as investigações realizadas em dois momentos com crianças em fase de alfabetização, é pertinente afirmar que certas atividades possibilitaram envolver a alfabetização e letramento permitindo uma aprendizagem significativa e contextualizada com a realidade das crianças. Foi com o intuito de que as crianças em processo de alfabetização se apropriassem da

linguagem escrita, que se viu a importância de propor os jogos didáticos como um importante auxiliador de práticas pedagógicas em sala de aula.

2 O PAPEL DO JOGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Por meio da presente sessão, busca-se compreender como a Teoria Histórico-Cultural entende o papel do jogo no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para esse fim, recorreremos a autores como Luria (1988) Leontiev (1978), Vygotsky (2000; 2001; 1988) para alicerçar as reflexões acerca do uso de jogos como ferramenta didática. Também recorreremos a estudiosos da referida teoria, tal como Pino (1993) e Moraes (2008).

Em um primeiro momento, iremos abordar definições para a relação entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Em seguida, trataremos do conceito de zona de desenvolvimento proximal e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em sala de aula. Por fim, recorreremos às contribuições de Leontiev (1978) e Vygotsky (2001) que apontam que a base fundamental para o desenvolvimento da criança é a sua relação com o meio social e a interação com os outros indivíduos, reconhecendo que os jogos podem contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky (2000) considera a cultura da psique humana como sendo, ao mesmo tempo, gênero da vida social e da própria atividade humana, instaurando uma concepção inédita de desenvolvimento ao afirmar que as funções psicológicas superiores são culturais e originam-se em um contexto social. Diante disso, Vygotsky indica que é a aprendizagem que move e promove o desenvolvimento nos indivíduos. Em suas palavras:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2001, p. 115).

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o que vai determinar o desenvolvimento das formas mais complexas de comportamento humano são as práticas sociais que irão possibilitar a passagem das conquistas sociais e históricas para o plano de desenvolvimento individual, por meio do processo de internalização.

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência [...] valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2007 apud MORAES, 2008, p. 50).

O desenvolvimento humano, portanto, não acontece naturalmente, mas se estrutura a partir da influência determinante das leis culturais, históricas e sociais.

Vygotsky (2000) caracteriza a aprendizagem da criança como um intensificador do desenvolvimento humano, na apropriação de conhecimentos dentro de determinada cultura e nas próprias interações sociais com o meio em que vivem pré-estabelecidas pelo sujeito. Entende-se, então, que a aprendizagem do sistema de escrita, por exemplo, engloba uma história no próprio desenvolvimento da criança, iniciado antes mesmo dela entrar na escola.

Vygotsky (2000) em seus estudos ressalta três abordagens que explicam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento:

- a) Aprendizagem e desenvolvimento como processos independentes;
- b) Aprendizagem e desenvolvimento como processos idênticos;
- c) Aprendizagem e desenvolvimento como processos diferentes e que se relacionam.

A primeira abordagem à qual o autor se refere, considera que o desenvolvimento da criança corresponde a um processo de maturação do sujeito conforme leis naturais. Já a aprendizagem é vista como um processo exterior às oportunidades criadas pelo desenvolvimento. Neste caso, a aprendizagem não poderia influenciar o desenvolvimento e este aconteceria mesmo sem o contato da criança com o espaço escolar.

Na segunda abordagem, aprendizagem e desenvolvimento incorporam-se um ao outro, ou seja, a criança quando aprende, desenvolve-se e, ao se desenvolver, aprende. Nesse sentido, Vygotsky (2000) considera que o desenvolvimento, mesmo atuando como processo idêntico, segue atrás da aprendizagem.

A terceira abordagem mantém relação entre a primeira e a segunda. Vygotsky (2000) afirma que, ao diferenciar a aprendizagem da maturação da criança, esta abordagem aprimora algo novo entre as duas vertentes anteriores. Assim sendo, a

aprendizagem pode não só ir atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode ir além, transformando e construindo novas formações.

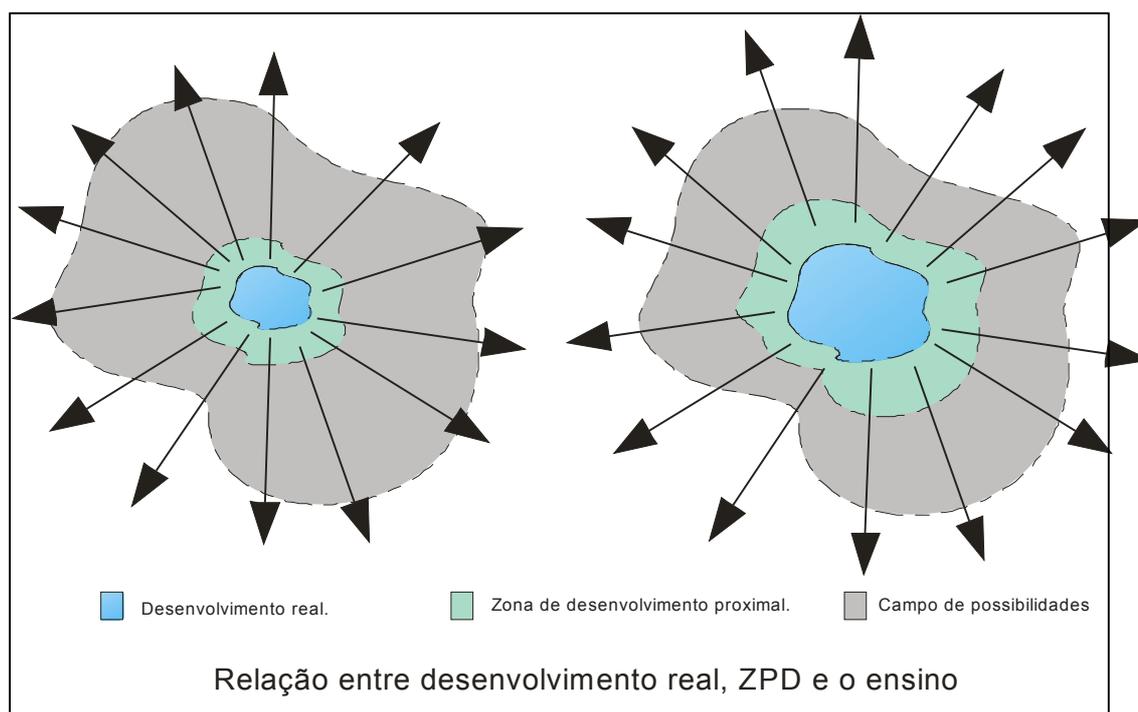
Vygotsky (2000) assinala que essas três abordagens não interferem de maneira significativa na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Nesse caso, a aprendizagem estimula e empurra o processo de maturação, garantindo a possibilidade de a aprendizagem produzir o desenvolvimento. Assim, considera-se que a aprendizagem pode não só seguir atrás do desenvolvimento, não só ser um processo idêntico a ele, mas poderá ultrapassar, abrindo novos caminhos de conhecimento e de superação. Para o referido autor aprendizagem e desenvolvimento são processos diferentes, porém caminham juntos em uma relação dialética.

Dessa forma, Vygotsky (2000) assume uma quarta abordagem que considera que entre aprendizagem e desenvolvimento há complexas inter-relações. Acredita que aprendizagem e desenvolvimento são processos diferentes, porém, a aprendizagem influencia o desenvolvimento e o desenvolvimento influenciar a aprendizagem de maneira significativa. Assim sendo, o referido autor defende a ideia de que uma boa aprendizagem é aquela que conduz o desenvolvimento.

De acordo com o autor, a aprendizagem estabelece zonas de desenvolvimento na medida em que a criança constitui interações sociais no meio em que vive e internaliza conceitos e valores, aprimorando os processos de desenvolvimento.

Vygotsky (2000) interpreta a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), associando a distância entre o nível de “desenvolvimento real”, que se conceitua pela competência da criança em agir e solucionar os problemas sozinha, sem que nenhuma orientação lhe seja dada, e o nível de “desenvolvimento potencial”, que corresponde aos conhecimentos que a criança poderá se apropriar por meio das mediações culturais ao longo das suas vivências. A ZDP é indicada pela necessidade da criança solicitar a colaboração de um adulto, orientando-a na realização de determinados conflitos. O gráfico abaixo representa a relação entre desenvolvimento real, ZDP e o ensino.

Figura 1 – Relação entre desenvolvimento real, ZPD e o ensino



Fonte: MORAES¹, aula expositiva.

Nesse gráfico o espaço em azul representa os conhecimentos que a criança já possui, ou seja, o seu nível de desenvolvimento real. Representado em verde está a ZPD. É nesse espaço que o ensino deve atuar, de modo que o conhecimento que a criança já havia adquirido se desenvolva e abra novos caminhos, representado em cinza como campo de possibilidades. Nesse caso, a ZPD nos permite traçar um futuro imediato da criança e seu estado de desenvolvimento, permitindo visualizar aquilo que já foi apropriado pela criança e também aquilo que está em processo de aprendizagem. A relação entre o nível de desenvolvimento real e a ZPD é contínuo e só termina, ou deixa de se realizar caso não se trabalhe com atividades adequadas juntamente ao sujeito, proporcionando momentos de aprendizagem e desenvolvimento.

Com isso, Vygotsky (2000) defende a ideia de que é importante reconhecermos o que a criança é capaz de realizar com a ajuda de outro sujeito, para que sejamos capazes de compreender o desenvolvimento da criança. Neste

¹ Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. O gráfico apresentado acima foi retirado da aula expositiva durante o terceiro ano da graduação.

caso, a zona de desenvolvimento proximal aparece como leque de possibilidades para o processo de aprendizagem.

Dessa forma, o referido autor propõe a mediação como fundamento principal da constituição humana e também das funções superiores dos indivíduos, aumentando a importância do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem é o ponto mais alto de um longo processo de comportamentos adquiridos pelos sujeitos, é um momento que deve ser considerado importante para a criança internalizar essas funções. Como afirma Vygotsky (2000), a aprendizagem promove desenvolvimento, sendo assim, o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Para Vygotsky (2001), não basta possuir o aparato biológico da espécie humana para cumprir uma atividade sabendo que o indivíduo não está integrado em ambientes que proporcionam à aprendizagem. De acordo com o autor, não é possível acreditar que criança irá se desenvolver com o tempo, pois ela não possui recursos necessários para percorrer sozinho o caminho do desenvolvimento de suas habilidades, que dependerá das suas aprendizagens e das experiências sociais as quais se relaciona. Nesse sentido, a criança é vista como um ser pensante, capaz de prender sua ação à representação social que constitui sua cultura. Assim sendo, a escola é um espaço onde este processo de aprendizagem e desenvolvimento é vivenciado, envolvendo diretamente a interação entre as crianças.

Leontiev (1978) afirma que as crianças só desenvolvem as suas habilidades se estiverem inseridas em determinada sociedade, estabelecendo interações com outros sujeitos. Nesse sentido, a linguagem, o pensamento, o movimento, a capacidade de construção e de relacionamento com outros são decorrentes do processo de aprendizagem social. Isto quer dizer que as capacidades e os conceitos não são transmitidos biologicamente, mas se constituem no processo de aquisição cultural, derivado do desenvolvimento sócio-histórico.

Vale lembrar que o meio social em que a criança está inserida é a base fundamental para o seu desenvolvimento, e não unicamente como condição externa. Neste caso, o desenvolvimento se dá no processo de aquisição da cultura a partir da inter-relação social que a criança estabelece com outros sujeitos e objetos presentes no meio em que está inserida e das funções que praticam.

Além disso, ao tratar da linguagem, Vygotsky (2001) considera que esta não nasce propriamente do indivíduo para posteriormente socializar-se, mas se difunde

primeiramente na sociedade para depois particularizar-se. É certo que a linguagem, antes de se constituir como uma função do próprio indivíduo se caracteriza como um processo aperfeiçoado pelos homens e pela prática social. Conforme Pino (1993), a internalização da fala atribui a cada indivíduo a habilidade de pensar como os outros e de comunicar os seus pensamentos entre eles.

Nesse sentido, o jogo é um importante aliado aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky (1988) afirma que o critério para se discernir a atividade lúdica da criança de outras práticas por elas vivenciadas, corresponde ao fato de que o jogo pode desenvolver na criança uma situação imaginária, auxilia e promove grande influência no desenvolvimento infantil.

Na perspectiva de Vygotsky (1988), o jogo não é um elemento predominante no desenvolvimento da criança, mas sim um elemento valioso e desencadeador do desenvolvimento. No seu dia a dia, a criança se comporta de maneira diferente ao seu comportamento vivenciado no jogo. Nele a ação está ligada ao sentido do jogo, enquanto nas situações vivenciadas no cotidiano a ação prevalece sobre o sentido desse jogo. A partir disso, o jogo, como desencadeador de desenvolvimento, constrói uma zona de desenvolvimento proximal na criança, impulsionando-a avançar por cima do seu comportamento diário.

Como afirma Vygotsky (1988), durante as brincadeiras, as crianças começam a atribuir novos conceitos aos objetos, independentemente dos seus conhecimentos prévios. Desse modo, um objeto obtém uma função de signo com uma história própria ao longo do desenvolvimento, fazendo com que essa fase seja independente dos gestos das crianças.

Para o autor, o jogo ainda estimula o prazer e propicia a aprendizagem:

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se as regras [...] (VYGOTSKY, 1988, p. 113).

Por meio dos jogos, as crianças sentem-se capazes de representar simbolicamente, firmando um passo importante para o seu desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1988), a representação simbólica no brinquedo é, crucialmente, uma forma específica de linguagem em um estágio precoce, levando diretamente, à

linguagem escrita. Neste caso, quando a criança brinca, controla as suas ações e os objetos, construindo um elo entre os conceitos e as diferentes formas de manejá-los, isto é, suas práticas são realizadas dentro de um campo de conceitos, porém, de maneira concreta.

As brincadeiras são entendidas como uma vivência essencial na vida infantil, na medida em que elas permitem uma aprendizagem que interfere na sua construção da identidade, na descoberta e afirmação do seu eu, na afetividade e criatividade e no seu processo global de desenvolvimento. Nesse sentido, Vygotsky (1988) assinala que as brincadeiras são aprendidas pelas crianças no contexto social, e os jogos auxiliam no papel da linguagem falada, na aprendizagem das convenções sociais e no próprio desenvolvimento de novas habilidades.

Leontiev (1978) assinala que, por meio da ludicidade, a criança conhece as relações existentes entre os homens o meio social ao qual está inserida, permitindo a apropriação de novos códigos culturais e práticas sociais por elas vividas. Além disso, conseguem, por meio da brincadeira, analisar e avaliar as habilidades conquistadas e, dessa forma, compará-las com as dos outros colegas.

De acordo com o referido autor, a importância do jogo para a formação da personalidade da criança é efetiva, pois, por meio dele, a criança aprende a comandar o seu comportamento, contendo-o a um fim definido. Nesse sentido, quando joga, a criança se autoavalia, construindo seus comportamentos a partir das relações estabelecidas no jogo, pelo qual tem a oportunidade de se comparar com o grupo e compreender as regras designadas pelo professor em sala de aula.

3 EM DEFESA DO JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO

Vários autores fazem a defesa do uso de jogos didáticos na escola, visando os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Há autores que destacam aspectos históricos, outros a didática, e aqueles que irão aperfeiçoar o papel do professor como mediador de conhecimento.

O jogo tem feito parte de quase todas as sociedades e, de acordo com Huizinga (1996 apud Volpato 2002, p.218), sofreu transformações ao longo do tempo dentro da sociedade na qual foi desenvolvido. Além de manter as suas dimensões mais básicas, como as regras, divertimento e a aprendizagem, o jogo na sociedade atual acolhe diferentes papéis.

Compreende-se que, antigamente, os jogos tiveram grande participação em diferentes culturas, sendo que em períodos passados, no qual o trabalho era pouco valorizado, apenas uma parte do dia era ocupada com atividades laborais. Segundo Huizinga apud Volpato (2002), os jogos eram um dos recursos que proporcionavam divertimento e possibilitavam o estabelecimento de relações sociais, fortalecendo laços coletivos e união entre os sujeitos.

Neste sentido, Volpato (2002, p. 218) esclarece que:

Adultos, jovens e crianças se misturavam em toda atividade social, ou seja, nos divertimentos, no exercício da profissão e tarefas diárias, no domínio das armas, nas festas, cultos e rituais. O cerimonial dessas celebrações não fazia muita questão em distinguir claramente as crianças dos jovens e estes dos adultos. Até porque esses grupos sociais estavam pouco claros em suas diferenciações.

De acordo com o autor anteriormente mencionado, houve um aumento muito grande da racionalização sobre as características do jogar e do brincar que, com o passar dos anos, sofreram grandes e significativas transformações. O que antes era valorizado como provedor de relações familiares e tinha sentido cultural, na sociedade atual se destina a um público específico – e possui fim em si mesmo, decorrente de outra configuração de sociedade, na qual, em nome da coletividade, a família ainda procura direcionar, por meio de jogos, as atitudes e comportamentos considerados adequados para cada faixa etária e necessidades das crianças.

Na tentativa de buscar entender os diferentes aspectos do jogo no processo de ensino e aprendizagem da criança, Volpato (2002) afirma que este vem sendo alvo de debates e discussões em distintas áreas de conhecimento e por diferentes

profissionais, sendo eles educadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, filósofos e historiadores. Desse modo, o autor aponta que professores e pesquisadores que desejam realizar um estudo a respeito dos jogos e brinquedos devem estar sempre procurando novas ideias que possam, de fato, interferir e modificar o comportamento social dos sujeitos em relação ao jogo.

Para o referido autor, é certo que a criança, ao brincar, tem a possibilidade de recriar simbolicamente sua realidade. Jogos e brincadeiras de regras possibilitam conhecer o mundo e aproximar suas relações interpessoais em um coletivo de atividades que também possuem regras.

Conforme Kishimoto (1997), dentre outras formas de jogo estudado pela autora, destacamos aqui o jogo educativo, que emerge a partir da necessidade da criança brincar e da tarefa de ensinar, promovendo um momento de jogo e outro propriamente do ensino, acolhendo duas vertentes na educação: a função lúdica que visa divertimento e a função educativa, visto como um auxiliador no processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, o jogo torna-se um facilitador em sala de aula, atuando como fomentador da aprendizagem e do desenvolvimento de novas habilidades, diz a referida autora. Ao promover uma situação lúdica, o professor consegue aproximar os alunos dos conteúdos culturais e científicos promovidos na escola.

Para Kraemer (2007), algumas atividades lúdicas educativas, tais como os jogos, estão presentes hoje, na escola, acompanhando os professores como uma forma moderna de ensinar os alunos. Tais atividades são vistas como instrumentos que fogem da rotina da sala de aula e que possuem uma relação direta com o professor e indireta com o aluno, ou seja, o contato deste com o jogo depende da mediação direta do professor. Estes instrumentos podem, inclusive, ser utilizados para trabalhar, de maneira prazerosa, conteúdos que, por vezes, são pouco apreendidos pelos alunos por meio do ensino tradicional. Neste caso, o professor mantém relação direta com os jogos, instrumentos de apoio; os alunos sentem-se estimulados e possuem condições de aprender aquilo que outrora teriam dificuldade.

Kraemer (2007), a respeito da postura do professor para com as dificuldades de aprendizagem, indica que estas podem começar nos primeiros anos escolares e, com o passar do tempo, se agravar. Sendo assim, o professor deve manter-se atento para com esses problemas e procurar soluções para não prejudicar o desempenho escolar posterior da criança. Desse modo, a autora atesta que os

jogos, como atividades lúdicas educativas, proporcionam condições ao professor de minimizar dificuldades de aprendizagem, buscando resultados e aperfeiçoando suas práticas pedagógicas. Para esse fim, Kraemer (2007, p.13) afirma que:

A escola precisa evoluir, precisa trazer atrativos e ter condições de competir com os interesses lúdicos que rodeiam os alunos fora do mundo escolar. Uma das opções da escola para seduzir os alunos é desenvolver a aprendizagem trabalhando com atividades lúdicas educativas.

De acordo com Leal e Silva (2011), os jogos didáticos são aqueles que fazem parte do cotidiano escolar da criança, com finalidades e objetivos a serem inseridos nos currículos escolares. Esses jogos, além de propiciarem imaginação, diversão e interação social, integram de maneira lúdica o mundo da criança ao mundo escolar, sem perder os seus fins didáticos pedagógicos.

Os referidos autores afirmam que o jogo didático, na maioria das vezes, é classificado como um “jogo educativo”. Porém, Kishimoto (1997) afirma que todo jogo, seja ele de regras, faz-de-conta, de construção ou didático, é um jogo educativo, pois, se toda criança se educa em qualquer tipo de jogo, toda brincadeira que envolva jogos contribuirá para o desenvolvimento da criança.

Leal e Silva (2011) alertam que os jogos didáticos devem ser usados a partir de planejamentos prévios dos professores, sabendo que o jogo pode ser usado não somente para o ensino de conteúdos específicos, mas também àqueles que, embora não apresentem inicialmente uma função pedagógica, tais como os jogos tradicionais, se adaptados, constituem-se em valiosos recursos didáticos.

De acordo com as reflexões dos autores referidos acima, o professor deve entender que a criança precisa brincar ao longo da infância e que, em sala de aula, essas brincadeiras podem ser transformadas em atividades pedagógicas. Sendo assim, para que seja possível atender as necessidades dos alunos, o professor precisa pesquisar diferentes maneiras de organizar a prática pedagógica recorrendo a atividades lúdicas e didáticas para que todos os conteúdos sejam transmitidos de maneira científica e prazerosa, aguçando a curiosidade dos alunos e sua efetiva aprendizagem. Para tanto, de acordo com Kraemer (2007, p. 16):

As atividades lúdicas educativas devem estar em consonância com um projeto mais amplo, que esteja em desenvolvimento com a turma.

As gravuras e os vocábulos apresentados precisam ser utilizados de acordo com a necessidade do projeto em desenvolvimento.

A autora defende, portanto, que para a atividade lúdica educativa ter um verdadeiro papel de instrumento didático e pedagógico precisa manter relação com o planejamento desenvolvido em sala de aula pelo professor e também com a situação de aprendizagem dos alunos.

Pinto (2005, p. 75) destaca que a maioria dos professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental utiliza o jogo como uma atividade didática, em que o lúdico passa a ser visto apenas como um suporte material no apoio de diversas atividades oferecidas em sala de aula. Para tanto a autora compreende o jogo como uma atividade que acontece por meio da interação social da criança com outros sujeitos, sabendo que durante o jogo a criança se sente desafiada a continuar, superar limites e suprir suas dificuldades, facilitando a aprendizagem.

Para alguns filósofos e estudiosos, afirma Kishimoto (1997), o jogo pode influenciar no excessivo desperdício de energia da criança; para outros, o jogo pode auxiliar e proporcionar habilidades necessárias para a vida futura da criança. Por sua vez, é preciso refletir sobre o contexto no qual o jogo será trabalhado, o comportamento das crianças mediante este recurso e os conceitos que estes acrescentarão na aprendizagem delas, lembra a autora.

Conforme Kishimoto (1997), a criança quando envolvida em uma atividade com recursos lúdicos, organiza e impulsiona todo o seu ser diante das ações que estão sendo realizadas. Compreende-se, então, que o jogo, como um recurso lúdico, não deve ser definido como um meio que proporciona apenas prazer à criança, visto que seu desenvolvimento está ligado a motivações e impulsões, buscando resultados interessantes para si, os quais podem ser encontrados nos jogos didáticos.

Os jogos sempre estiveram presentes nas mãos dos professores em plena consciência do seu papel formativo diante das crianças, possuindo um valor precioso no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Kishimoto (1997), levar a criança a desenvolver habilidades, se apropriar de conceitos científicos, fazer com que ela conheça melhor o seu espaço e do outro, são objetivos que podem ser alcançados por meio desse recurso didático.

A referida autora ainda destaca que, durante o jogo, a criança tem oportunidade de aprimorar capacidades e atitudes fundamentais para atender a novas imposições sociais, o desenvolvimento de habilidades entre interações sociais, a perseverança, a participação em trabalhos coletivos, a autonomia e independência na realização de atividades que englobam o processo de aprendizagem das crianças.

Alguns teóricos, afirma Kiskimoto (1997), caracterizam o jogo como uma fonte inspiradora para a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, pois se acredita que, durante o jogo, alguns benefícios são adquiridos, como: criatividade, prazer, alegria, construção de habilidades e conhecimentos, autonomia, interação social, além de maior facilidade na apropriação de novos conceitos.

Além disso, a autora acima citada lembra que conforme foram acontecendo mudanças sociais mais densas, a infância e o brincar foram obtendo imagens diferentes, em épocas distintas para pessoas diferentes. A priori, a necessidade se molda pela compreensão do brincar enquanto prática didática pedagógica, que também sofre grandes mudanças durante os anos.

Cunha (1998) afirma que quando estudamos as orientações de Vygotsky a respeito das contribuições dos jogos para o desenvolvimento infantil e refletimos sobre o brincar na atualidade, nos deparamos com um brincar padronizado e, conseqüentemente, sem muitas ações didáticas. Cunha (1998) ressalta que os jogos não eram valorizados no espaço escolar. Foi a partir do século XX, que esse modelo de atividade lúdica começou a ser vista pelos educadores e implantado como recurso didático.

Como caracteriza a referida autora, o brinquedo, os jogos e as brincadeiras concedem o aprender-fazendo, utilizando-se de atividades desafiadoras que promovem a integral participação da criança durante o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, alguns materiais proporcionam situações-problemas durante a sua utilização e, se estiverem de acordo com as necessidades do desenvolvimento das crianças, impulsionam a elaboração de alternativas e resoluções, de modo que elas aprimorem os seus conhecimentos e construam novas habilidades.

De fato, o jogo estimula a inteligência, pois contribui para que a criança desenvolva as funções superiores, tais como concentração, atenção, memória, sensação, entre outras funções, como interação social e novas habilidades. De

acordo com Cunha (1998), ao mesmo tempo, poderá promover a apropriação de diferentes conteúdos escolares. Isto quer dizer que a aprendizagem da linguagem oral como da escrita pode ser estimulada durante o processo de ensino, com o auxílio de recursos lúdicos.

Carvalho (2007, p.2) acredita que os jogos não são só instrumentos de divertimento, mas sim, ferramentas que contribuem e facilitam o desenvolvimento intelectual das crianças, sendo que, por meio deles, as crianças evidenciam o processo de aquisição dos códigos da escrita, podendo conciliar a aprendizagem prazerosa e divertida com o desenvolvimento de conhecimentos científicos e pedagógicos.

Silva (2008) afirma que, com o jogo, a criança desenvolve uma série de comportamentos e ações simbólicas. Contudo, essas ações não se limitam apenas à imitação de pessoas, mas também se constituem em exercícios de re-elaboração de novos conceitos. Além disso, a referida autora assinala que ao brincar a criança se transforma e acompanha o que sua imaginação deseja, possibilitando a elaboração da linguagem, a narração e a imaginação criativa.

Estudos de Oliveira, (apud SILVA, 2008, p. 55) mostram que:

É importante que tenhamos claro que quanto mais a criança brinca, mais é levada a organizar e a reorganizar os seus processos de pensamento, ao mesmo tempo em que conquista as mudanças qualitativas mais significativas em sua personalidade. Assim, é importante buscar as condições para garantir que o brincar ocupe espaço privilegiado em nossa atividade docente na escola.

Ao passo que a criança joga, constrói o senso de companheirismo, aprende a conviver com os outros colegas de classe e compreende regras. Desse modo, a partir do momento em que a criança conhece as regras do jogo e as aceita, entende que todos possuem as mesmas oportunidades e que o desafio está justamente em saber respeitá-las. Isto é, esperar a sua vez e aceitar o resultado dos outros são excelentes práticas para lidar com as frustrações das crianças, e também elevá-las ao nível de motivação (SILVA, 2008).

Kishimoto (1997) entende que a utilização adequada dos jogos em sala de aula torna-se um meio para a concretização dos objetivos propostos pela escola. Ela afirma que o uso do jogo na escola, quando repleto de objetivos a serem atingidos, perde o seu papel fundamentalmente lúdico, passando a ser visto e proposto como

material pedagógico. Contudo, quando o jogo assume o seu caráter lúdico dentro de sala de aula, sendo visto como recurso para o ensino de novos conhecimentos torna-se um jogo lúdico e educativo.

Em suas pesquisas, Kishimoto (1997, p.22) chama a atenção para a utilidade didática pedagógica dos jogos para o desenvolvimento da criança:

[...] ao permitir a imaginação do imaginário infantil, por meio dos objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

Com isso, acredita-se que todo instrumento direcionado ao ensino das crianças se caracteriza como material de apoio pedagógico, sabendo que a criança pode utilizar o jogo didático, por exemplo, como ferramenta de imaginação, compreensão de situações vivenciadas, elaboração de ideias, integração social e o desenvolvimento de suas capacidades na aquisição do sistema de escrita.

Neste sentido, o jogo atua como um valioso recurso didático, necessário e indispensável para o ensino da linguagem escrita, e como aliado da prática pedagógica encaminhada pelo professor, fazendo parte, inclusive, de seu plano de trabalho, como veremos a seguir.

4 EM DEFESA DO JOGO PARA A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Esta sessão tem como objetivo abordar a relação entre alfabetização e letramento, reconhecendo-a como indissociável e interdependente. Nessa relação, defendemos a necessidade de, utilizando uma expressão de Soares (2004), “reinventar” a alfabetização por meio da defesa do jogo em sala de aula como um importante recurso didático para promover a aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Acerca da relação entre alfabetização e letramento, a necessidade de discernir e denominar práticas sociais de leitura e de escrita mais eficazes e complexas que as práticas decorrentes da apropriação do sistema de escrita, segundo Soares (2004), já foram bastante discutidas. A autora afirma que foi na década de 1980 que ocorreu a invenção do termo letramento, para denominar acontecimentos distintos daquele chamado alfabetização, tanto no Brasil, como na França, Portugal e Estados Unidos. Isso aconteceu, diz ela, devido ao insucesso no ensino da leitura e da escrita ocorrido durante as décadas de 1970 e 1980, em função da excedente atenção dada à especificidade do processo de alfabetização, privilegiando o ensino da relação grafema-fonema.

Contudo, na França e nos Estados Unidos, os problemas de letramento surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita e também no domínio das competências necessárias ao uso da leitura e da escrita no contexto social, dificultando a inserção dos indivíduos no mundo social e no mundo do trabalho.

De acordo com Soares (2004), no Brasil, esses problemas surgiram de modo diferente, fazendo com que os conceitos de alfabetização e letramento se misturassem, justapondo-se e, com frequência, confundindo-se. Na década de 1980 revelou-se grande dificuldade em ensinar as crianças a ler e escrever, sabendo que as discussões se voltavam para os índices de reprovações e evasão escolar o que revelava o fracasso da escola frente à apropriação da linguagem escrita pelos alunos.

Soares (2004) mostra como as alterações no conceito de alfabetização presentes nos censos demográficos, ao longo das décadas, permitem identificar uma progressiva extensão desse conceito em direção ao de alfabetização. No ano de 1940, o Censo declarava alfabetizado aquele que admitisse saber ler e escrever,

podendo ser interpretado como a capacidade de grafia do próprio nome. No Censo de 1950 passou-se a exigir que, além da grafia do próprio nome, o indivíduo declarasse uso da prática de leitura e escrita redigindo um bilhete simples.

No início da primeira década do século atual, Soares (2004) salienta que, as Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD) tomam como critério considerar o indivíduo alfabetizado ou não, pelos anos de frequência à escola, pressupondo que, após o indivíduo ter frequentado um longo período escolar, além de ter aprendido a ler e escrever, também construíra habilidades do uso da leitura e da escrita. Desse modo, verifica-se um avanço do conceito de alfabetização em direção ao de letramento, ou seja, do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de usar suas habilidades de leitura e da escrita.

Soares (2004) discute a perda de especificidade do processo de alfabetização presente nas escolas brasileiras ao longo das duas últimas décadas. Ela considera esse fenômeno comum dos fatores do atual fracasso da escola no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

O fracasso escolar, característico da década de 1970 e 1980 se manifestava em avaliações internas à escola, revelado pelos altos índices de repetência e evasão escolar. Hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola, verificado por meio de diferentes sistemas de avaliação. Em nível estadual, há, por exemplo, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP). Em nível nacional há a Provinha Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em nível internacional há o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Várias causas a respeito da perda da especificidade da alfabetização são apontadas por Soares (2004). Uma delas aborda a reorganização do tempo escolar, com o sistema de ciclos, que resultou em uma diluição ou omissão de objetivos a serem atingidos durante o processo escolar do indivíduo. Dessa forma, na maioria das vezes, tornou-se cada vez mais aceitável que a criança fosse elevada de uma ano/série à outra sem que se apropriasse das habilidades correspondentes àquele nível de ensino. Segundo Soares (2004), a perda da especificidade da alfabetização ganhou forma diante da não preocupação em superar os problemas encontrados ao

longo do processo de ensino do sistema de escrita, o que resultou em inúmeros concluintes do ensino fundamental que não sabiam ler e escrever.

Soares (2004) aponta como a principal causa da perda da especificidade da alfabetização a mudança de paradigma envolvendo o conceito de alfabetização, ocorrida no Brasil a partir dos anos de 1980, por meio da influência do modelo cognitivista, a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Tebeorsky sobre a psicogênese da língua escrita. Tal modelo ficou conhecido como construtivismo.

Soares (2004) afirma que essas mudanças alteraram completamente o conceito de alfabetização que passou a ser concebida como processo de construção da linguagem escrita. Nesse processo, a criança não é mais considerada como dependente de estímulos externos para se apropriar do sistema de escrita, como era quando do predomínio dos métodos de alfabetização, chamados de tradicionais. Com a influência do construtivismo, ela passou a ser vista como um indivíduo ativo com habilidades necessárias para (re) construir o sistema de representação da escrita. Para tanto seria necessário que ela interagisse com materiais próprios para leitura e não com material produzido para “aprender a ler”, como as cartilhas. Também foram desconsiderados os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, por meio dos quais a criança era avaliada no sentido de verificar se estava “pronta” para ser alfabetizada.

Nessa construção da linguagem escrita admitiam-se os erros da criança como parte do processo. Tais erros, quando predominava o uso de métodos tradicionais de alfabetização, eram considerados “disfunções” a serem corrigidas e solucionadas. Com a perspectiva construtivista, começaram a ser vistos como construtivos, acreditando que a criança era capaz de levantar hipóteses e ideias acerca da escrita, reestruturar seu pensamento e reconstruir os equívocos em direção ao acerto. Desta forma, ela, por si própria, chegaria à compreensão da relação existente entre os fonemas e os grafemas para o registro das palavras.

Nesse processo, as salas de aula foram transformadas em ambientes alfabetizadores, pois se acreditou que o convívio com material escrito seria suficiente para a criança se apropriar da linguagem escrita. Soares (2004) acredita que, desta forma, a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica, foi de certa forma deixada em segundo plano, prevalecendo o processo de letramento. Esta foi, para a referida autora, a principal causa da perda da especificidade da alfabetização.

Essa situação trouxe para o ensino uma nova modalidade de fracasso escolar, marcada pela existência de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados sem todos os anos/séries ao longo do ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, a referida autora considera que, apesar de ter provocado a perda da especificidade da alfabetização, foi grande a contribuição do construtivismo por chamar atenção para a necessidade de destacar as funções sociais da linguagem escrita ao longo do processo de alfabetização.

Para Soares (2004), a apropriação do sistema de escrita pelos alunos deveria ser feita juntamente com o letramento, pois tanto a alfabetização quanto o letramento não são processos independentes, mas indissociáveis. Segundo Soares (2004) a alfabetização deve ocorrer no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, por meio de atividades que envolvam o letramento, e este, só acontece por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, havendo dependência da alfabetização. Em suas palavras:

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o 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 se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004 p.14).

Dessa forma, a autora nos impulsiona a refletir sobre a necessidade de repensar a relação entre esses dois processos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita, alfabetização e letramento, sem desconsiderar suas próprias especificidades.

Nesse sentido, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental podem recorrer a diversos recursos didáticos para conduzir o processo de alfabetização e letramento dos alunos. Os jogos didáticos, propostos adiante neste trabalho, por meio da mediação do professor, podem impulsionar e conduzir o aluno a elaborar continuamente seu conhecimento, conferindo prazer e sentido ao que está sendo aprendido. Desse modo, tornam-se um grande aliado no ensino da linguagem

escrita, tendo em vista a necessária sistematização para a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Rallo e Quevedo (1993), o jogo faz parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois consideram a ludicidade fator de suma importância para a constituição do indivíduo. As autoras relatam que, em 1959, uma professora de educação física iniciou uma experiência com jogos didáticos, sendo aplicados em sala de aula, sempre em dias chuvosos. Essas atividades ficaram conhecidas como “jogos de entretenimento”.

Tomando por base essa experiência considerada exitosa, em 1983, outros professores procuraram reformular suas aulas, com o intuito de organizar e confeccionar jogos que pudessem auxiliar as crianças no processo de alfabetização, tais como: bingo de palavras, memória de letras e sílabas.

Rallo e Quevedo (1993) apontam que, por meio dessa prática em sala de aula, passou-se a repensar significativamente a utilização de jogos e compreender sua relação com o processo de aprendizagem da criança, analisando as ações individuais e do grupo na efetivação dessa experiência. Também foi considerado necessário, neste caso, entender o valor cognitivo dos jogos para o processo de aquisição da escrita pelas crianças.

Elas consideram que os jogos didáticos devem representar sempre uma situação-problema a ser resolvida pela própria criança, sendo que a solução deve ser elaborada por ela mesma. Nessas situações, o jogo propicia à criança possibilidades de encontrar soluções inteligentes para cada situação, sendo necessário manter-se reflexivo e encontrar respostas de maneira cooperativa. Desta forma, esses jogos implementados em sala de aula podem aprimorar a relação da turma entre si, de grupos e entre parceiros.

Vale salientar que o jogo tem funcionalidade para aqueles professores que se mobilizam e participam de fato da aprendizagem das crianças por meio de mediações significativas. Quando esse professor trabalha com jogos em sala de aula, de forma coletiva, socializada e cooperada, estes passam a ter mais sentido e valor produzindo resultados positivos tendo em vista o processo de alfabetização.

Pinto (2005) admite que o importante não seja o ganhar ou o perder, mas sim todos os aspectos que levam ao desenvolvimento desse jogo até a sua finalização. São, portanto, essas características que tornam o jogo tão importante para a criança.

Contudo, de acordo com Mendonça (2009) e Leal (2009) alfabetizar letrando encontra implicações em pequenos pontos: ler, escrever e pensar sobre o sistema de escrita alfabético. É necessário que para que o desenvolvimento da alfabetização ocorra o trabalho seja feito de maneira prazerosa e eficiente, aproveitando que o lúdico presente no cotidiano da criança pode se tornar viável na escola, como recurso de aprimoramento da aprendizagem e do desenvolvimento.

Para que os jogos didáticos envolvam o dia a dia das crianças na sala de aula, direciona-se a importância de planejar as atividades que serão trabalhadas e conduzidas pelo professor. Leal (2009) afirma que é possível trabalhar vários princípios do sistema de escrita alfabético no momento de uso dos jogos didáticos, sendo assim, é relevante mostrar aos alunos primeiramente que nós escrevemos com letras, sabendo que muitas crianças acreditam que podemos escrever desenhando. Em outro momento, a autora diz que ensinar e trabalhar o nome das letras também irá auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do sistema de escrita, aprimorando os conhecimentos dos alunos que estão no processo de alfabetização e letramento.

Nesse caso, cabe à escola a função de organizar práticas pedagógicas que colaborem na apropriação da escrita pelos alunos. Uma das possibilidades é recorrer a elementos lúdicos presentes em jogos a fim de chamar-lhes a atenção para, por exemplo, a relação entre os valores sonoros das palavras e suas grafias.

5 EM DEFESA DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

O objetivo dessa sessão é evidenciar a necessidade de organizar o ensino tendo em vista o processo de apropriação da linguagem escrita. À luz de princípios da THC (Teoria Histórico-Cultural) e de orientações oriundas de pesquisas de estudiosos acerca do jogo como recurso didático, primeiramente elencaremos jogos relacionados à aprendizagem da linguagem escrita possíveis de serem utilizados em sala de aula. Em seguida, verificaremos possibilidades de encaminhar a prática pedagógica alfabetizadora utilizando um dos jogos elencados, em um experimento didático.

Salientamos que o indivíduo inserido em uma determinada cultura não passa diretamente ao domínio do sistema alfabético. Para isso é preciso a inserção ao mundo escolar, onde esse indivíduo terá, por meio do ensino organizado, pleno de práticas pedagógicas intencionais, a apropriação da linguagem escrita assegurada.

Neste sentido, a partir de reflexões realizadas por Luria (1988) salientamos o papel da escola, no qual assinala que a aprendizagem da linguagem escrita dá-se de forma diferente que a da linguagem oral. Em suas palavras:

A linguagem oral constitui-se no processo de comunicação natural da criança com o adulto [...]. A linguagem escrita possui uma origem completamente diferente e outra estrutura psicológica. Esta aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita. [...] a linguagem escrita [...] é, desde o início, um ato voluntário consciente, no qual os instrumentos de expressão se configuram com o principal objeto da atividade (LURIA, 1988, p.169).

Ao contrário do ensino da linguagem falada, em que a criança possui mais chances de desenvolver sozinha, ou seja, de forma assistemática, o ensino da linguagem escrita necessita de uma preparação artificial. Essa preparação exige do professor e do aluno atenção e grandes esforços, no sentido de organizar a prática pedagógica. Por sua vez, a organização do ensino requer reconhecer a necessidade de revestir as práticas pedagógicas alfabetizadoras de intencionalidade e sistematicidade, a partir do planejamento da prática docente.

É função de o professor planejar a prática pedagógica podendo recorrer ao uso de jogos didáticos em sala de aula, tendo em vista os objetivos por ele

propostos e definindo os que serão utilizados, de acordo com a necessidade de aprendizagem dos alunos.

A respeito da importância do planejamento, Vasconcellos (2012) afirma que o ato de planejar faz parte do nosso dia a dia nos ajudando a cronometrar e dividir nosso tempo para realização de atividades específicas da nossa vida. Assim, planejar é pensar e projetar nossa vida em relação às tarefas diárias do cotidiano. Porém, em seus estudos, o referido autor presenciou certo descaso, pelos professores, na hora de planejar as atividades e de propor os seus objetivos diante da turma, acometendo um vazio cultural ao lidar com as necessidades dos alunos.

Alguns professores dizem que pela falta de tempo e de acúmulo de atividades não é possível planejar. Além disso, Vasconcellos (2012) considera que por estarem acomodados com as tarefas rotineiras realizadas com os alunos, não veem a necessidade do planejamento. Nesse sentido, essa visão que os professores mantêm em relação ao “não é possível planejar”, envolve questões particulares e específicas da realidade escolar.

Quando observamos esse tipo de comportamento, em relação ao planejamento da prática pedagógica, que vem fazendo parte do dia a dia de trabalho de muitos professores e escolas, avaliamos as implicações que essas condutas trarão para a aprendizagem da linguagem escrita. Nesse caso, afirma Silva (2008), as questões que levam ao fracasso da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental passam, também, pela organização das atividades trabalhadas em sala de aula, por meio do planejamento.

De acordo com a referida autora, é necessário pensarmos sobre os aspectos que envolvem a organização de atividades práticas de alfabetização e letramento, considerando que o planejamento é um importante passo para o desenvolvimento das ações efetivas do professor.

Nesse sentido, o jogo requer planejamento, possibilitando ao professor desenvolver conteúdos e momentos de ensino sistemático que envolva os processos de alfabetização e letramento. Isso quer dizer que o jogo não é um recurso para ser utilizado em qualquer hora, para ocupar o tempo. De acordo com Silva (2008), é preciso desenvolver um trabalho no qual haja continuidade entre uma aula e outra, selecionar recursos adequados de acordo com os aspectos que serão explorados e, ainda, a mediação do professor que propiciará resultados sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Com relação à apropriação do sistema escrita, há vários aspectos que devem ser intencionalmente explorados, tais como: o que é uma letra, sílaba e palavra, a diferença entre desenho e palavra, relação entre fonema e grafema, entre outros.

Silva (2008) classificou algumas possibilidades de práticas pedagógicas que servem de orientação para a elaboração de atividades que auxiliam no plano de ação dos professores, envolvendo diferentes aspectos da língua escrita. São eles:

- jogos que auxiliam na identificação das letras do alfabeto;
- jogos e atividades que exploram a relação fonema grafema;
- jogos e atividades que auxiliam na estruturação silábica;
- jogos e atividades que relacionam imagem e palavra.

A escolha do jogo a ser utilizado deve estar relacionada apenas a fins pedagógicos. Por isso, o professor deve atentar-se para os objetivos pelos quais determinados jogos foram criados, a maneira de jogá-los e as necessidades de aprendizagem de seus alunos (MANUAL DIDÁTICO, 2009). Para facilitar essa tarefa, no quadro abaixo relacionamos cada jogo que a seguir será sugerido com destaque para o aspecto da língua a ser explorado.

Quadro 1 – Relação de jogos e seus objetivos

JOGO	OBJETIVO
Jogos que auxiliam na identificação das letras do alfabeto	
Troca letras	Conhecer as letras do alfabeto e seus nomes, compreenderem que, a cada fonema, corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos), entre outros.
Jogo da memória	Conhecer as letras do alfabeto, formando o maior número de pares cuja figura corresponda com a sua letra inicial.
Jogos e atividades que exploram a relação fonema grafema	
Bingo das letras	Conduzir as crianças a conhecer o nome das letras do alfabeto, identificar o fonema inicial das palavras e compreender que as sílabas são formadas por unidades menores.
Troca letras	Conhecer as letras do alfabeto e seus nomes, compreender que, a cada fonema, corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos), entre outros.

Jogos e atividades que auxiliam na estruturação silábica	
Qual é o nome	Conduzir as crianças a se apropriarem das sílabas que correspondem aos nomes dos desenhos presentes em cada cartela.
Palavra cortada	Conduzir as crianças a se apropriarem das letras e sílabas que correspondem aos nomes dos desenhos que deverão ser montados em cada cartela.
Módulo de sílabas	Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores, identificar a sílaba como unidade fonológica e segmentar as palavras em sílabas.
Jogos e atividades que relacionam imagem e palavra	
Alfabeto Ilustrado	Promover a associação significativa entre imagem e palavra.
Lince	Explorar a leitura das crianças por meio de palavras e imagens que as correspondem.

Fonte: a autora, 2014.

A seguir, relacionaremos os jogos que trabalham cada um dos aspectos relacionados no quadro acima, destacando o objetivo, os materiais necessários, as suas metas e regras.

5.1 SUGESTÕES DE JOGOS

a) Qual é o nome

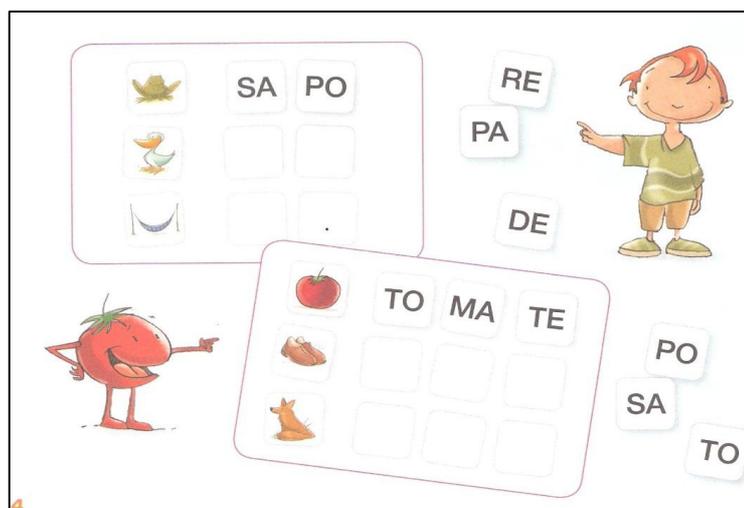
Objetivo: Conduzir as crianças a se apropriarem das sílabas que correspondem aos nomes dos desenhos presentes em cada cartela.

Materiais necessários: Cartelas com três ou mais gravuras cada e fichas com as sílabas para escrever as palavras correspondentes às gravuras presentes nas cartelas.

Meta do Jogo: Completar primeiro a cartela.

Regras do jogo: Uma das crianças sorteia as sílabas. O jogador deverá procurar dentre as palavras que deve escrever aquelas que contêm a sílaba sorteada, e coloca um cartão com a sílaba correspondente no local correto. Ganha o jogo quem preencher corretamente toda cartela primeiro.

Figura 2 – Qual é o nome?



Fonte: a autora, 2014.

b) Palavra cortada

Objetivo: Conduzir as crianças a se apropriarem das letras e sílabas que correspondem aos nomes dos desenhos que deverão ser montados em cada cartela.

Materiais necessários: Vinte cartelas com gravuras e seus respectivos nomes, cortadas em faixas verticais correspondentes à quantidade de letras de cada figura.

Meta do jogo: Montar a palavra e o desenho e criar uma frase com a respectiva palavra encontrada.

Regras do jogo: Cada dupla ou grupo receberá o jogo e montará a palavra e a figura, em seguida formará uma frase com a mesma. E assim, sucessivamente até terminar o jogo.

Figura 3 – Palavra cortada



Fonte: a autora, 2014.

c) Bingo das letras

Objetivo: Conduzir as crianças a conhecer o nome das letras do alfabeto, identificar o fonema inicial das palavras e compreender que as sílabas são formadas por unidades menores.

Materiais necessários: Cartelas com 6 diferentes palavras escritas, porém faltando algumas letras; 1 alfabeto móvel para cada jogador (ou grupo); 23 fichas com as letras do alfabeto; saco escuro para colocar as fichas com as letras do alfabeto.

Meta do jogo: Ganha o jogador que completar primeiro a cartela com as letras que formam as palavras representadas pelas figuras.

Regras do jogo: Distribuir uma cartela e um alfabeto móvel para cada jogador (ou grupo); O professor deve sortear uma letra por vez e mostrá-la aos jogadores; Os jogadores completarão sua tabela com a letra sorteada.

Figura 4 – Bingo das letras



Fonte: a autora, 2014.

d) Alfabeto ilustrado

Objetivos: Promover a associação significativa entre imagem e palavra.

Materiais necessários: Vinte e quatro cartões contendo palavras que façam parte do vocabulário das crianças; Vinte e quatro figuras que representem as palavras.

Meta do jogo: Vence o jogador que possuir o maior número de pares formados.

Regras do jogo: As crianças deverão estar divididas em grupos de até seis alunos, sendo que cada grupo receberá um jogo. Para iniciar, é necessário que os cartões estejam todos com as faces viradas para baixo e embaralhados. Em seguida, cada jogador deverá receber quatro cartões e os demais cartões deverão permanecer no monte. Cada jogador, em sua vez, deverá virar dois cartões do monte e verificar se correspondem com os nomes e desenhos que já possuem nas mãos, se corresponder, o jogador terá um par formado, se não, deverá devolver os dois cartões ao monte.

Figura 5 – Alfabeto ilustrado



Fonte: a autora, 2014.

e) Módulo de sílabas

Objetivo: Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores, identificar a sílaba como unidade fonológica e segmentar as palavras em sílabas.

Materiais necessários: Várias embalagens de ovos de papelão (só a parte de encaixe dos ovos), cada espaço composto com uma sílaba, ou letra. Argolas de plástico (aros) ou potes de iogurte pequenos.

Meta do jogo: Formar palavras

Regras do jogo: Colocar todos os aros misturados. Cada criança retira um conjunto de aros por vez. Se tiver dois aros unidos, ela deverá formar palavras com duas sílabas. Se tiver três aros, formará uma palavra trissílaba e, assim por diante. A palavra formada poderá ser lida e copiada.

f) Troca letras

Objetivos: conhecer as letras do alfabeto e seus nomes, compreender que as sílabas são formadas por unidades menores, compreender que, a cada fonema, corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos), entre outros.

Materiais necessários: Um quadro de pregas, 20 fichas com figuras (10 pares de figuras cujas palavras são semelhantes, com diferença apenas em relação a uma das letras), e fichas com as letras.

Meta do jogo: Ganha o jogo quem acertar a maior quantidade de palavras formadas a partir da troca de letra.

Regras do jogo: São formados 2, 3 ou 4 grupos e decide-se qual grupo iniciará o jogo. O desafiador (professor) coloca, no quadro de pregas, 5 fichas de figuras e, ao lado, forma, com as fichas das letras, as palavras correspondentes a essas figuras e deixa na mesa as demais fichas de letras. Coloca, em cima de uma das fichas, outra ficha com uma figura cuja palavra é muito semelhante à palavra representada pela figura que primeiramente foi colocada (por exemplo, se, antes, tinha a ficha da figura pato, coloca-se a ficha que tem a figura do rato). Faz o desafio ao grupo que estiver na vez de jogar: “Que letra devo trocar para que a palavra PATO vire RATO?” O grupo escolhe a letra e a coloca no lugar certo, em cima da letra que considera que precisaria ser modificada para formar a nova palavra. Se o grupo acertar, ganha cinco pontos e a professora prossegue com a equipe seguinte. O jogo termina quando o desafiador (professor) fizer 8, 9 ou 10 substituições (desafios): 4 grupos, são feitos dois desafios; 3 grupos, são feitos três desafios; e 2 grupos, são feitos cinco desafios.

g) Lince

Objetivos: Explorar a leitura das crianças por meio de palavras e imagens que as correspondem.

Materiais necessários: Cinquenta figuras diferentes coladas em papel cartão e com um ímã no verso, cinquenta pequenos cartões com nome das figuras e uma placa de alumínio para colar as figuras.

Meta do jogo: Encontrar o maior número de figuras possíveis.

Regras do jogo: As figuras devem ficar sobre uma mesa e os jogadores devem sentar-se em volta da mesa. Em seguida o professor deve sortear uma palavra por vez e mostrá-la aos jogadores, estes deverão procurar a figura que corresponde à

palavra sorteada. O jogador que conseguir achar a figurar deve pegá-la e colar no alumínio.

Figura 6 – Lince



Fonte: a autora, 2014.

i) Jogo da memória

Objetivos: Conhecer as letras do alfabeto, formando o maior número de pares cuja figura corresponda com a sua letra inicial.

Materiais necessários: Trinta fichas com figuras; trinta fichas com as letras iniciais correspondentes ao nome das figuras.

Meta do jogo: Formar o maior número de palavras.

Regras do jogo: Distribuir as fichas sobre uma mesa com as letras e desenhos virados para baixo. Definir a ordem de cada integrante do grupo. Virar as fichas. Ao comando iniciar o jogo. Dessa forma, cada jogador deve virar duas fichas, quando formar o par, o jogador retira as fichas do jogo e as guarda consigo. Ganha o jogo quem, ao término das fichas, tiver o maior número de pares.

Figura 7 – Jogo da memória



Fonte: a autora, 2014.

5.2 ENCAMINHAMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA

A perspectiva Histórico-Cultural enfatiza a importância da mediação do professor durante o processo de ensino e aprendizagem. Preconiza que o professor enquanto mediador do conhecimento deve trabalhar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da criança, para que desse modo ela se aproprie do conhecimento científico sistematizado.

Mediante esse princípio, nesta sessão abordaremos questões que envolvem o encaminhamento da prática pedagógica alfabetizadora recorrendo ao uso de jogos didáticos. Trata-se do relato de uma prática realizada no Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) como objetivo de articular o jogo ao ensino do sistema gráfico da língua portuguesa, além de propiciar às crianças o conhecimento sobre o uso social da leitura e da escrita. Participaram oito alunos de uma mesma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente, em entrevista, a professora regente da turma destacou dois aspectos do processo de alfabetização que precisavam ser explorados: a relação fonema e grafema e o a elaboração do conceito de sílaba tendo em vista a formação de palavras. Diante do discurso da professora, percebeu-se a importância de priorizarmos e trabalharmos com o conceito de sílabas, por meio do jogo “módulo de sílabas”, já apresentado anteriormente. Escolhemos esse jogo porque ele possibilita

explorar esses dois aspectos do processo de alfabetização apontados pela professora.

Para o início da prática didática foi necessário selecionar os sujeitos que dela participariam e definir um critério para essa ação. Foram escolhidos oito alunos (2 meninos e 6 meninas) que, segundo avaliação da professora regente, ainda não haviam elaborado o conceito de sílabas. Enquanto sujeitos desta pesquisa, eles serão identificados como: sujeito 1 - S1, sujeito 2 - S2 e assim por diante. Na tabela abaixo, pode-se observar a idade dos alunos envolvidos nesse estudo.

Tabela 1 – Idade dos alunos

IDENTIFICAÇÃO	IDADE
Sujeito 1	6 anos e 1 mês
Sujeito 2	5 anos e 10 meses
Sujeito 3	6 anos e 1 mês
Sujeito 4	6 anos e 10 meses
Sujeito 5	6 anos e 7 meses
Sujeito 6	6 anos e 6 meses
Sujeito 7	6 anos
Sujeito 8	5 anos e 11 meses

Fonte: a autora, 2014.

No primeiro contato das crianças foram-lhes apresentados os materiais do jogo e explicadas suas regras. A princípio as crianças brincaram individualmente com o material, sem competir um com o outro e sem mediação da investigadora. O tempo de duração da experiência foi de duas horas, sendo que, o contato das crianças com o material tiveram intervalos para o melhor desempenho e atenção dos sujeitos. Nesse momento confirmou-se a avaliação feita pela professora regente quando da seleção dos sujeitos: os alunos já haviam trabalhado com o conceito de sílabas, porém encontraram dificuldades na formação de palavras e na relação letra e som. Diante dessas dificuldades, os alunos começaram a jogar sem seguir a regra do jogo, ou seja, sem formar palavras.

Dessa forma, procuramos encaminhar o jogo explorando o conceito de sílaba juntamente com a formação de palavras de forma intencional. No contexto dessa

prática, tendo em vista o processo de apropriação desse conceito pelas crianças, não pudemos abrir mão da mediação da pesquisadora durante o jogo, de forma que os alunos se sentissem mais seguros e estimulados a formar palavras utilizando as sílabas sugeridas pelo jogo.

Inicialmente solicitou-se que formassem palavras a partir das sílabas presentes no jogo e, caso tivessem alguma dificuldade, teriam o apoio da pesquisadora. Na sequência, a mediação e o apoio àqueles que tivessem mais dificuldades aconteceu continuamente. A partir deste momento, as crianças perceberam que, durante o jogo, poderiam usar a sua imaginação livremente para formar palavras, respeitando as regras, e que a pesquisadora as auxiliaria a cada dificuldade encontrada. Vale ressaltar que os alunos ficaram satisfeitos com o resultado da formação de suas palavras.

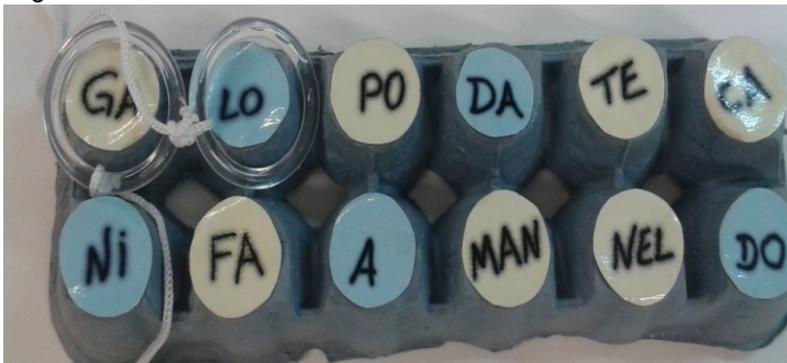
Vygostky (2000) assinala que é por meio de uma situação imaginária que a criança desenvolve o pensamento abstrato, assim como é no final do processo de desenvolvimento da pré-escola que surgem as regras, e quanto mais difícil for, maior será a exigência de atenção, compreensão e aceitação da criança, desse modo, mais interessante torna-se o jogo.

Considerando o aspecto formativo dessa prática didática, apresentaremos a seguir alguns resultados alcançados pelos sujeitos durante o processo de realização do jogo, antes e depois da mediação da pesquisadora.

5.2.1 Resultados alcançados pelos sujeitos na realização dos jogos

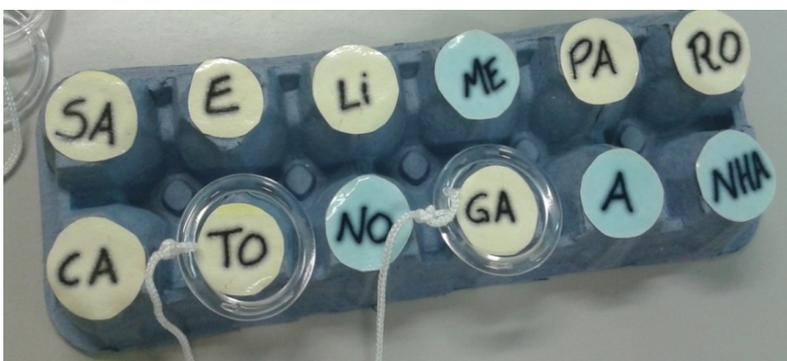
S1 mostrou-se atento durante todo o período de realização do jogo. Inicialmente houve algumas restrições em relação à formação de palavras, pois apresentou dificuldade na relação entre letra e som. Sua participação no jogo foi se desenvolvendo a partir da mediação da pesquisadora, que lhe oportunizou ampliar as variações de sílabas. Vale ressaltar que, no decorrer do jogo, o S1 criou poucas possibilidades de formação de palavras compostas por apenas duas sílabas, sendo elas: GALO E GATO.

Figura 8 – Resultado de S1 - GALO



Fonte: a autora, 2014.

Figura 9 – Resultado de S1 - GATO



Fonte: a autora, 2014.

Durante o primeiro momento do jogo, S2 apenas manuseou os recursos, observando e encaixando as argolas nas sílabas, porém não seguiu as regras e não formou palavras. O seu envolvimento no jogo foi crescendo a partir da mediação da pesquisadora que esclareceu algumas dúvidas, do tipo relação fonema e grafema, por meio da junção das letras e seus respectivos sons, por exemplo, B+O=BO; L+O=LO. Dessa forma, S2 conseguiu compreender o conceito da formação das respectivas palavras por meio das sílabas ali presentes. Com essa orientação, S2 criou três possibilidades de palavras, sendo que duas delas eram compostas por três sílabas e uma com duas sílabas: TIJOLO, MACACO E BOLO.

Figura 10 – Resultado de S2 - TIJOLO



Fonte: a autora, 2014.

Figura 11 – Resultado de S2 - MACACO



Fonte: a autora, 2014.

Figura 12 – Resultado de S2 - BOLO

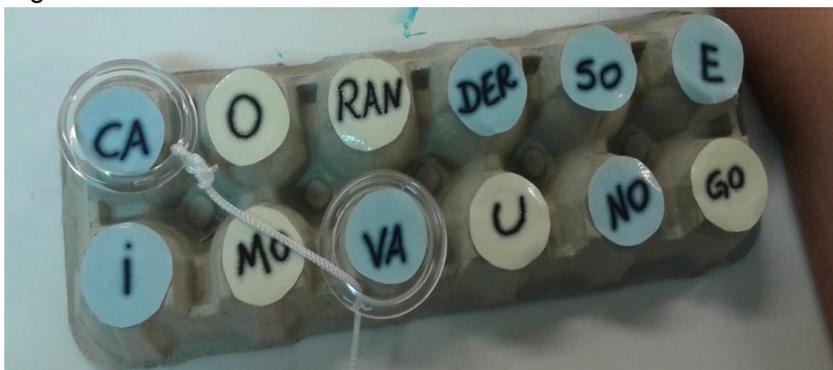


Fonte: a autora, 2014.

S3 apresentou muita dificuldade durante o jogo. Não manuseava o recurso didático e pouco se relacionava com os outros sujeitos. Nesse sentido, a relação entre o sujeito e o recurso disponibilizado foi restrita. O seu envolvimento com o jogo

demorou. Porém, à medida que recebia orientação da pesquisadora, gradativamente, criou palavras com as sílabas presentes em seu material. Destacamos que, nesse caso em especial, a mediação da pesquisadora foi essencial e indispensável nesse momento inicial do jogo, pois foi a partir dela que S3 formou a palavra VACA e a leu.

Figura 13 – Resultado de S3 - VACA



Fonte: a autora, 2014.

Durante o processo de desenvolvimento do jogo, o Sujeito 4 manteve a sua atenção dispersa e apenas manuseou os recursos, observando e encaixando as argolas nas sílabas, sem seguir as regras do jogo. Com a mediação da pesquisadora, ele visualizou novas possibilidades de formação de palavras, ou seja, juntamente foram identificando e nomeando as letras; posteriormente, apresentaram-se duas letras que formavam um som, por exemplo, L+O=LO e B+O=BO, e automaticamente S4 observou que com essas duas sílabas seria possível formar a palavra BOLO. Depois, conseguiu reconhecer as letras e seus sons, conseguindo compor uma palavra com duas sílabas: BOLO.

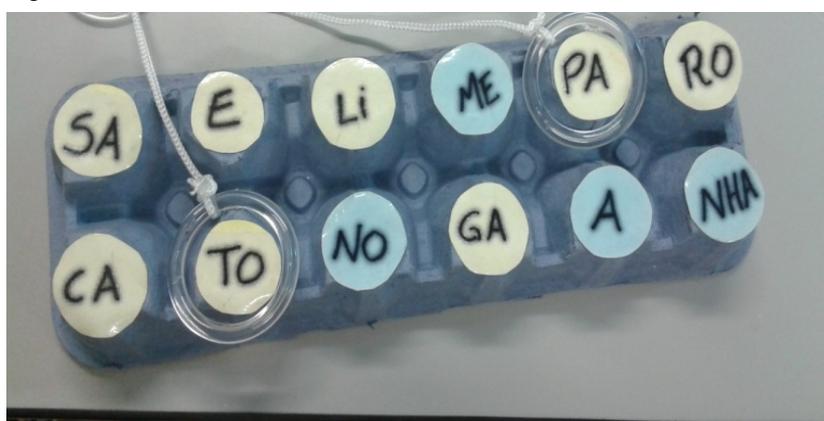
Figura 14 – Resultado de S4 - BOLO



Fonte: a autora, 2014.

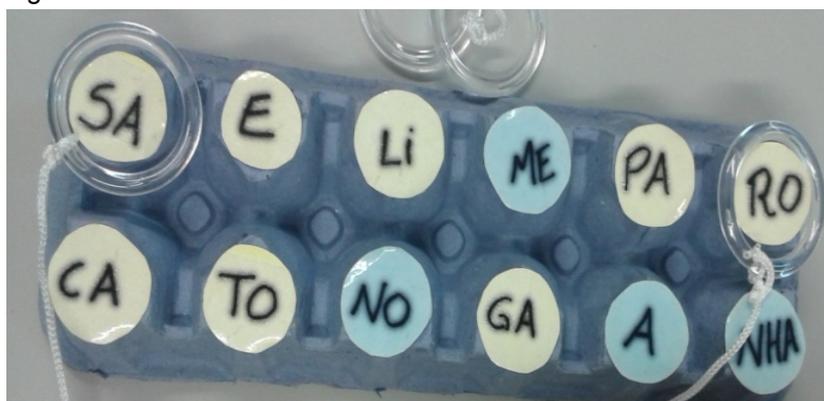
S5 foi se desenvolvendo ao longo do jogo. Quando solicitado para seguir as regras e montar palavras com as sílabas dispostas no recurso, S5 formou com duas argolas a palavra PATO. Em seguida, apresentou algumas dificuldades com a relação letra e som que precisaram ser mediadas pelo pesquisador. Depois, ele formou a palavra ROSA. Com isso, o S5 teve êxito ao formar as duas palavras, ampliando a variação de sílabas.

Figura 15 – Resultado de S5 - PATO



Fonte: a autora, 2014.

Figura 16 – Resultado de S5 - ROSA



Fonte: a autora, 2014.

S6 observou e compreendeu a intenção das regras do jogo. Contudo, para a formação de palavras com as sílabas expostas no jogo, foi necessária a mediação da pesquisadora, com o intuito de aproximar as suas ações aos objetivos do jogo. Sua maior dificuldade estava na formação de palavras por meio da união das letras.

A partir da mediação, o sujeito começou a criar palavras, primeiramente com uma sílaba – RÃ, e depois com duas sílabas – CADEIRA.

Esse encaminhamento pode ser verificado a partir do breve diálogo entre o S6 e a pesquisadora, a respeito das dificuldades assinaladas acima:

Quadro 2 – Diálogo entre S6 e a pesquisadora

DIÁLOGO – S6: Professora, para formar a palavra TIJOLO como eu faço para identificar as sílabas?

DIÁLOGO – Pesquisadora: S6 vamos começar pela primeira sílaba que forma a palavra: TI. Quais letras precisaram utilizar para formar essa sílaba?

S6: São as letras T e I.

Pesquisadora: Muito bom. Agora precisamos identificar a segunda sílaba da palavra TIJOLO.

S6: Eu sei, são as letras J e O.

Pesquisadora: E como fica o som dessas duas letras juntas?

S6: JO.

Pesquisadora: Para concluirmos a formação dessa palavra, precisamos identificar uma última sílaba. Você sabe?

S6: T-I-J-O... Agora são as letras L e O.

Pesquisadora: Parabéns S6. E como fica o som dessas letras?

S6: Fica LO.

Fonte: a autora, 2014.

Com a orientação da pesquisadora, S6 conseguiu também reconhecer as letras e seus sons da palavra CADEIRA.

Figura 17 – Resultado de S6 – CADEIRA – Tentativa 1



Fonte: a autora, 2014.

Figura 18 – Resultado de S6 – CADEIRA – Tentativa 2



Fonte: a autora, 2014.

Durante as investigações, S7 apresentou grande facilidade em manusear o jogo. Quando anunciada as regras e solicitado que formassem palavras com as sílabas presentes no jogo, criou várias, tais como: JACARÉ, JACA E MACACA.

Figura 19 – Resultado de S7 - JACARÉ



Fonte: a autora, 2014.

Figura 20 – Resultado de S7 - JACA



Fonte: a autora, 2014.

Figura 21 – Resultado de S7 - MACACA



Fonte: a autora, 2014.

Por fim, o S8 apresentou um grande domínio em relação à formação de palavras por meio de sílabas durante a experiência. Por meio das sílabas, jogando individualmente, ele encontrou diversas possibilidades de formar palavras com as sílabas dispostas em seu tabuleiro, não apresentando dificuldades em estabelecer relação entre fonema e grafema. Além dessas atitudes, o S8 manteve a sua concentração e atenção voltada somente para a junção de sílabas, formando muitas palavras. Essas são algumas das palavras formadas por ele: GATO, CASA, GANHA, MESA.

Figura 22 – Resultado de S8 - CASA



Fonte: a autora, 2014.

Figura 23 – Resultado de S8 - GATO



Fonte: a autora, 2014.

Figura 24 – Resultado de S8 - GANHA



Fonte: a autora, 2014.

Figura 25 – Resultado de S8 - MESA



Fonte: a autora, 2014.

Após esse primeiro momento de investigação, observou-se a relevância da mediação de um parceiro mais experiente conduzindo a ação das crianças tendo em vista seu desenvolvimento. Durante o processo de ensino, o professor como mediador do conhecimento parte daquilo que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ensinado para que, a partir dele, apropriem-se do conteúdo científico.

Em um segundo momento, o grupo de 8 alunos foi dividido em duplas, levando em consideração alguns critérios para tal divisão, com base na primeira experiência com o jogo como relatado acima. Observamos que alguns alunos tiveram mais dificuldades no reconhecimento da relação fonema-grafema e outros na formação de palavras em si. Nesse sentido, organizamos as crianças de acordo com as dificuldades apresentadas no momento anterior, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Organização das duplas x dificuldades apresentadas

Dupla A	S1 e S5
Dupla B	S2 e S6
Dupla C	S3 e S7
Dupla D	S4 e S8

Fonte: a autora, 2014.

Após a organização das duplas, destacamos às crianças que o jogo contaria com a mediação da pesquisadora, a fim de esclarecer as regras propostas e orientar as jogadas dos participantes.

Para o início do jogo foi entregue uma folha de papel sulfite para cada dupla, juntamente com o jogo anteriormente apresentado. Como as crianças já haviam tido contato com o recurso no primeiro momento da investigação, elas instantaneamente junto com a pesquisadora lembraram algumas regras do jogo, como, formar o maior número de palavras com as sílabas presentes no fundo da caixa de ovos. Em seguida apresentamos outras regras para o jogo, as quais seriam implementadas a partir daquele momento:

- Formar palavras livremente;
- Formar palavras com duas sílabas;
- Formar palavras com três sílabas;
- Formar palavras com apenas uma sílaba.

Vale ressaltar que para cada uma dessas novas regras as crianças deveriam anotar as palavras formadas no papel disponibilizado, para que em um momento posterior fossem analisadas e comparadas com a produção das outras duplas.

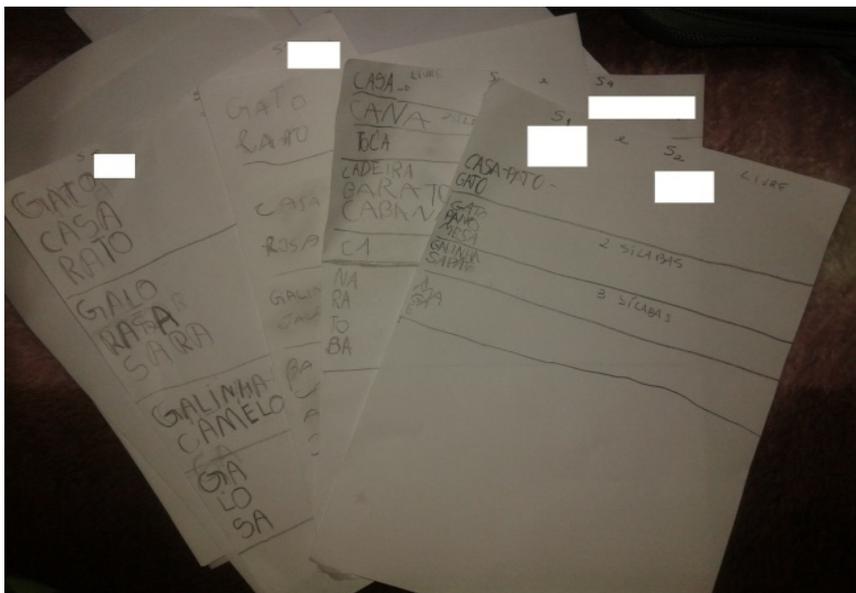
Vale lembrar ainda que, durante o jogo, algumas crianças, a princípio, apresentaram dificuldades em relacionar fonema e grafema e no reconhecimento de algumas letras. Nesse momento a mediação da pesquisadora foi indispensável, pois, a orientação e a estimulação direcionaram os sujeitos a caminharem na direção de compreenderem os aspectos do sistema de escrita apontados e, com a ajuda do colega, formarem diversas palavras, em uma atividade que envolvia o uso

da linguagem escrita de forma significativa, tal como preconiza Soares (2004) ao destacar a necessidade de alfabetizar letrando.

Para Soares (2004), o letramento é a interação das crianças em diversas experiências com a leitura e a escrita. Nesse sentido, é o conhecimento e a interação com os mais variados tipos de material escrito, ou de recursos que propiciem essa prática social, que farão com que o sujeito se aproprie da linguagem escrita de forma significativa, tal como no jogo ora apresentado.

Nos momentos de interação dos sujeitos com o recurso é importante destacar que as duplas interagiram entre si, trabalharam juntas, com um objetivo a ser alcançado. A mediação da pesquisadora, a fim de orientar as jogadas, levou os sujeitos a observar as sílabas presentes no tabuleiro, reconhecê-las, estabelecendo relação entre grafemas e fonemas, e destacar algumas para formar palavras de acordo com cada regra estipulada no início do jogo.

Figura 26 – Atividades realizadas em duplas



Fonte: a autora, 2014.

Figura 27 – Atividades realizadas em duplas



Fonte: a autora, 2014.

Em seguida, apresentaremos, em forma de tabela, as palavras formadas pelas duplas.

Tabela 2 – Palavras formadas pelas duplas S1 e S5

SUJEITO 1 E SUJEITO 5	
PALAVRAS LIVRES	Casa; Pato e Gato
PALAVRAS COM 2 SÍLABAS	Gato; Pano e Mesa
PALAVRAS COM 3 SÍLABAS	Galinha e Sapato
PALAVRAS COM 1 SÍLABA	A; Ma; Ga e E.

Fonte: a autora, 2014.

Tabela 3 – Palavras formadas pelas duplas S2 e S6

SUJEITO 2 E SUJEITO 6	
PALAVRAS LIVRES	Casa
PALAVRAS COM 2 SÍLABAS	Cana e Toca
PALAVRAS COM 3 SÍLABAS	Cadeira; Barato e Cabana
PALAVRAS COM 1 SÍLABA	Ca; Na; Ra; To e Ba

Fonte: a autora, 2014.

Tabela 4 – Palavras formadas pelas duplas S3 e S7

SUJEITO 3 E SUJEITO 7	
PALAVRAS LIVRES	Gato; Casa e Rato
PALAVRAS COM 2 SÍLABAS	Galo; Rasa e Sara
PALAVRAS COM 3 SÍLABAS	Galinha e Camelo
PALAVRAS COM 1 SÍLABA	Ga; Lo e As

Fonte: a autora, 2014.

Tabela 5 – Palavras formadas pelas duplas S4 e S8

SUJEITO 4 E SUJEITO 8	
PALAVRAS LIVRES	Gato e Rato
PALAVRAS COM 2 SÍLABAS	Casa e Rosa
PALAVRAS COM 3 SÍLABAS	Galinha e Jacaré
PALAVRAS COM 1 SÍLABA	Ba; Ca; A; e Já

Fonte: a autora, 2014.

A partir das investigações relatadas, constatamos que o jogo pode ser um importante recurso trabalhado em sala de aula como uma atividade lúdica que propicia e estimula a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, o jogo como recurso didático pode ser trabalhado na zona de desenvolvimento proximal por conduzir a criança a ir além dos seus conhecimentos prévios. A relação com o professor, enquanto mediador e a interação com os demais colegas foi condição para que os sujeitos elaborassem muitas palavras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento deste trabalho se efetivou por muitas etapas até chegar ao resultado aqui apresentado. Para a realização deste, foram realizadas leituras e anotações das principais ideias de diversos artigos e capítulos de livros. Isto foi necessário para estudarmos sobre: a relação entre alfabetização e letramento, entendendo-os como processos diferentes, porém indissociáveis; a relação entre aprendizagem e desenvolvimento com base nos principais autores da teoria histórico-cultural; os jogos didáticos como recurso para a apropriação da linguagem escrita. Em uma segunda etapa, mas ligada a primeira, foi realizada uma pesquisa experimental simples com o objetivo de buscar evidências acerca da eficiência de práticas didáticas que recorrem ao jogo como recurso para promover a aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento dos sujeitos em processo de alfabetização.

As reflexões realizadas nos estudos e as evidências apresentadas durante a parte empírica deste estudo demonstraram que o uso de jogos didáticos requer mediação do professor durante o processo de ensino. Nesse sentido, mediar não significa apenas dizer para a criança o que deve fazer, ou qual letra deve utilizar para escrever determinadas palavras, mas organizar o ensino tendo em vista a ação da criança sobre o objeto de conhecimento, nesse caso, a linguagem escrita. A mediação do conhecimento de forma sistematizada acontece com o domínio por parte do professor dos conteúdos a serem ensinados e, em seguida, por torná-los acessíveis aos alunos.

Cabe a nós, então, concluir que o uso de jogos didáticos em sala de aula pode contribuir para a apropriação da linguagem escrita pela criança, corroborando com o processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Com base em Vygotsky (1988), afirmamos que os jogos constituem bases para atuação do professor na zona de desenvolvimento proximal, pois a criança quando joga expressa um comportamento mais sólido e desenvolvido do que aquele que tem no dia a dia. Compreende-se que os jogos proporcionam não apenas momentos de estabelecimento de relações entre as crianças, mas, principalmente, de exercício de funções e papéis para os quais elas ainda não haviam se desenvolvido, fazendo do jogo um promissor recurso para promoção do desenvolvimento intelectual.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa compreendemos que ensinar a língua escrita como se ela fosse apenas um processo mecânico, um código a ser memorizado, ou apenas evidenciar os usos sociais da escrita não levaria o aluno a se apropriar dessa complexa linguagem. Com isso, durante a organização do ensino, tendo em vista a aprendizagem da língua escrita, devemos manter a relação entre a apropriação do código escrito e das próprias funções sociais dessa linguagem.

Por fim, afirmamos que o jogo se caracteriza não apenas como um valioso aliado no processo de alfabetização das crianças em sala de aula, mas também proporciona novas estruturas cognitivas e os impulsiona a aprender de maneira lúdica e prazerosa os conteúdos sistematizados transferidos em sala de aula.

Contudo, entendemos que, mesmo apresentando evidências à respeito da eficiência de práticas pedagógicas que recorrem a jogos didáticos para promover a apropriação da linguagem escrita, as perguntas e as dúvidas que envolvem esse tema não cessarão tão facilmente. Nesse sentido, sabe-se que esse estudo não acaba aqui, pois compreendemos que uma pesquisa acontece quando perguntas e dúvidas se desenvolvem em um movimento contínuo, instigando o pesquisador a buscar resultados mesmo sabendo que eles não são permanentes.

REFERÊNCIA

- BRAGA, J. M. Brincadeiras e jogos: mediadores de leitura e escrita. In: **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2002. p. 182 – 187.
- CARVALHO, Carina. **Jogar aprendendo**: contribuições dos jogos no processo de letramento, 2007. Disponível em: <<http://www.profala.com/artpsico78htm>>. Acesso em: 17 jul. 2014.
- CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: CEALE, 2008. p. 35-46.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedo, desafio e descoberta**: subsídios para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: FAE, 1988.
- KISHIMOTO, Tizuko (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- Kraemer, Maria Luiza. **Lendo, brincando e aprendendo**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção formação de professores).
- LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DISCUTINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Brincando, as crianças aprendem a falar e pensar sobre a língua**. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- LEONTIEV, A.N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988, p. 143-189.
- Manual Didático. **Jogos de Alfabetização**. Pernambuco: CEEL, 2009, p. 9-17.
- MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural** / Silvia Pereira Gonzaga de Moraes; orientação Manoel Orosvaldo de Moura. São Paulo: s.n., 2008.
- PINO, Angel. **A Criança, seu Meio e a Comunicação perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento**. 1993 – Vol. 12 – Nº 26.
- PINTO, Geórgia. Entre saberes e brincadeiras. In: COSTA, M.F.V.; FREITAS, M.G.F. (Orgs.) **Cultura lúdica, discurso e identidade na sociedade de consumo**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005. p. 71-80.
- RALLO, Rose Mary Petry de; QUEVEDO, Zeli Rodrigues de. **A magia dos jogos na alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

SILVA, Ceris S. Ribas da. O planejamento das práticas escolares. In: CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: CEALE, 2008. p. 35-46.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01>> 2004. Acesso em: 30 jun.2014.

VASCONCELOS, Celso dos S. **A falta de sentido do planejamento / Análise do problema**. In: VASCONCELOS, C.S. *Planejamento, projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 22. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2012.

VOLPATO, Gildo. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Jogo e Brinquedo: Reflexões a partir da Teoria Crítica. Vol. 1, n.1. São Paulo: Cortez; Campinas, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: _____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 140- 157.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 105-118.