



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**THALITA DE OLIVEIRA MENEZES**

**O USO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA NO  
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA**

**2019**

THALITA DE OLIVEIRA MENEZES

O USO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA NO 1º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia  
(Noturno) da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Ceará como requisito para  
a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Barbosa.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- M513u Menezes, Thalita de Oliveira.  
O uso de jogos de alfabetização: uma análise de experiência no 1º ano do ensino fundamental / Thalita de Oliveira Menezes. – 2019.  
48 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2019.  
Orientação: Prof. Dr. Maria José Barbosa.
1. Alfabetização. 2. Jogos. 3. Ludicidade. I. Título.

CDD 370

---

THALITA DE OLIVEIRA MENEZES

O USO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA NO 1º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia  
(Noturno) da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Ceará como requisito para  
a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Barbosa.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Maria José Barbosa (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Aline da Silva Sousa

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro

Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha mãe, Renata, e ao meu pai,  
José, que também ficaria imensamente  
feliz, se pudesse ter acompanhado a  
minha caminhada até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por todas as dádivas concedidas em minha vida.

Agradeço à minha mãe, Renata, que sempre fez por mim muito mais do que podia, sendo mãe e pai ao mesmo tempo.

Agradeço também ao restante da minha família: Maria e Nonato, meus avós maternos, e meus tios Roberto, Roberta, Renato e Rosana, por todo amor. Vocês são a melhor família que eu podia ter.

Aos amigos: César Soares, Maísa Holanda, Elizabeth Costa, Elton Paiva e Larisse Evangelista, que estiveram presentes do começo ao fim da minha trajetória na graduação. Obrigada por todo apoio e por terem me incentivado tanto nos momentos difíceis. De coração, espero que a nossa amizade realmente possa transcender os muros da universidade.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria José Barbosa, por ter me acolhido com tanta dedicação desde o primeiro momento em que a procurei para me orientar nesta pesquisa. Obrigada pelo seu incentivo, pelas suas críticas, pelas discussões e reflexões que permearam a construção deste trabalho. Por todo o apoio, gratidão eterna.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Aline Sousa, que foi minha orientadora de estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, por todo o aprendizado compartilhado ao decorrer desta etapa tão importante da graduação. Muito obrigada também pela sua sensibilidade.

Imensos agradecimentos aos professores da Faculdade de Educação, cujos nomes eu não poderia deixar de mencionar: Luís Távora, Ingrid Louback, Luciane Goldberg, Sílvia Helena Vieira, Claudiana Melo, Juscileide Braga, Neide Veras e Maurilene do Carmo. Obrigada por todos os saberes compartilhados ao longo do meu processo de formação e pela enorme inspiração na busca de práticas pedagógicas significativas.

À minha coordenadora, Gardênia Ximenes, por ter sido sempre tão solícita às minhas demandas durante a realização do estágio supervisionado. Considerando que, infelizmente, o currículo do curso de Pedagogia não atende às necessidades do estudante que pertence à classe trabalhadora, sua ajuda e compreensão foram fundamentais para que eu pudesse concluir a minha trajetória na graduação.

A todo o corpo docente e técnico-administrativo da escola que foi *lócus* da experiência realizada neste trabalho. Obrigada pela acolhida.

À minha supervisora de estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, professora da rede pública municipal de ensino, pela alfabetizadora que és. Obrigada pela inspiração na construção de práticas diferenciadas para o ensino da leitura e da escrita e pela disponibilidade em contribuir com a minha formação como educadora.

Finalmente, imensos agradecimentos às crianças da turma do primeiro ano, que fizeram com que a realização desta pesquisa fosse possível. Obrigada por todo o carinho e por tudo que me ensinaram. Eu também amo vocês!

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (FREIRE, 1991, p. 22).



## RESUMO

Sabe-se que ao longo do tempo as definições de alfabetização se ampliaram, vindo a incluir, principalmente a partir da década de 1990, o termo letramento. Até as últimas décadas do século XX, as atividades desenvolvidas com vistas ao ensino da leitura e escrita enfatizavam a repetição e memorização de letras, sílabas, palavras e frases sem sentido, construindo assim uma aprendizagem mecânica. Na perspectiva de que somente o ensino do sistema de escrita alfabética não garante a formação de pessoas capazes de compreender os diversos usos da língua escrita, surge a discussão sobre o termo letramento. Atualmente, buscam-se cada vez mais novas posturas de trabalho para a alfabetização. Assim, sabe-se também que os jogos podem ser recursos poderosos na aprendizagem da leitura e escrita. Este trabalho tem como objetivo analisar uma experiência com o uso de jogos de alfabetização, os quais se propõem a proporcionar um processo de aprendizagem de forma lúdica e significativa. Para tanto, foram realizadas duas análises qualitativas: uma da própria experiência e outra da utilidade dos jogos na alfabetização com base nos estudos dos teóricos do campo. Foi possível inferir que, se mediado conforme a intencionalidade pedagógica do professor, o uso de jogos na alfabetização realmente é um recurso poderoso na aprendizagem da leitura e escrita.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Jogos. Ludicidade.

## ABSTRACT

It's known that through time, the definitions of alphabetization have grown, including, mainly from the '90s, the term literacy. Until the last decades of the 20th century, the developed activities aiming the teaching of reading and writing focused on repetition and memory of letters, syllables, words and nonsense sentences, building mechanical learning. From the point of view that only learn the alphabetic writing system doesn't guarantee the formation of people who are capable of comprehending the various uses of written language rises the discussion about literacy. Nowadays, we are looking for new working positions in alphabetization. That way, it's also known that games can be powerful resources in reading and writing learning. This text aims to analyze an experience that uses alphabetization games that offer a playful and meaningful learning process. Therefore, two qualitative analyses were made: the first one, of the experience itself and, the last one, about the use of games in alphabetization based on the theorists that study the theme. We can imply that, if it's mediate in according to teacher's pedagogical intentionality, the use of games in alphabetization is a powerful resource in reading and writing learning.

**Keywords:** Alphabetization. Games. Ludicity.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FACED	Faculdade de Educação
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEA	Sistema de Escrita Alfabético
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 ALFABETIZAÇÃO: O QUE TRAZEM OS TEÓRICOS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO.....	16
2.1. Conceituando alfabetização e letramento.....	16
2.2. A perspectiva da alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular.....	21
3 ORGANIZANDO PRÁTICAS ALFABETIZADORAS.....	26
3.1. Infância, ludicidade, desenvolvimento e aprendizagem.....	26
3.2. Jogos na alfabetização.....	27
4 A EXPERIÊNCIA COM O USO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48

## 1 INTRODUÇÃO

Em muitas das disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), tive a oportunidade de refletir sobre propostas pedagógicas pensadas de forma a considerar o aspecto da ludicidade e o uso de recursos diversificados no processo de ensino e aprendizagem. Não poderia deixar de citar alguns exemplos de tais disciplinas, a saber: Didática; Educação Popular e de Jovens e Adultos; Arte e Educação; Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil; Ensino de Matemática; Ensino de Ciências; Ensino de Geografia e História e Ensino de Língua Portuguesa. Assim, quando cursei a disciplina de Letramento e Alfabetização e me deparei com essas propostas, não foi uma experiência totalmente nova. Contudo, foi onde houve um encontro, onde pude começar a vislumbrar, diante de tantas boas possibilidades, qual seria a minha área de estudo. O contato com os textos de Freire, Ferreiro, Soares, Morais e outros estudiosos, despertou-me um olhar mais sensível e crítico sobre o processo de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização. Em tal disciplina, tive ainda a oportunidade de adquirir conhecimentos sobre o uso de jogos na alfabetização. Sendo que tais saberes foram aprofundados em momento posterior, quando tive a chance de ser alocada em uma turma de 1º (primeiro) ano na disciplina de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nos primeiros encontros na Faculdade de Educação (FACED), a professora da disciplina de Estágio solicitou que os alunos sinalizassem caso houvesse preferência em relação à série para a qual seriam designados. Tendo em vista o interesse que me havia sido despertado na disciplina de Letramento e Alfabetização, pedi para estagiar em uma turma de 1º (primeiro) ano. Desta forma, comecei a tentar resgatar os aprendizados adquiridos nos trabalhos finais da disciplina de Letramento e Alfabetização, que consistiam na produção de jogos de leitura e escrita, bem como comecei a planejar atividades alfabetizadoras que envolvessem outros recursos lúdicos. O que eu não esperava era que realizaria o estágio em uma turma na qual teria a oportunidade de contar com a parceria de uma supervisora de estágio, a professora titular da turma, completamente imersa no desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolviam a ludicidade, inclusive o uso de jogos de alfabetização.

Conforme relatado acima, a inspiração para realização desta pesquisa surgiu a partir de reflexões despertadas ao longo de algumas disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso de Pedagogia da FACED/UFC, especialmente, ao decorrer da disciplina de Letramento e Alfabetização, bem como da sistematização das experiências vivenciadas na sala de aula onde foi realizado o estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Importa mencionar que os objetivos apresentados na ementa da disciplina de estágio visam à vivência escolar como espaço de formação acadêmica e profissional e o desenvolvimento da capacidade de observação dos ambientes da escola, bem como o desenvolvimento do registro da própria prática docente como atividade de pesquisa.

O objetivo deste trabalho é analisar uma experiência com o uso de jogos de alfabetização, que foi vivenciada durante o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para o alcance deste objetivo, tivemos como objetivos específicos:

1. Realizar estudo teórico sobre o conceito de alfabetização;
2. Destacar possibilidades de práticas alfabetizadoras que valorizam a ludicidade;
3. Realizar uma apreciação da experiência do estágio na perspectiva das práticas alfabetizadoras lúdicas.

Esta pesquisa poderá contribuir para que professores alfabetizadores percebam o uso de jogos na alfabetização como um recurso possível que, mediado conforme a intencionalidade pedagógica do professor, pode constituir-se como poderoso aliado no processo de formação de pessoas letradas.

Considerando que este trabalho tem como objetivo analisar uma experiência com o uso de jogos de alfabetização à luz das contribuições teóricas dos estudiosos do campo - verificando sua utilidade e limitações no que se refere à aplicabilidade na sala de aula -, a pesquisa em questão tem caráter qualitativo, desenvolvendo-se diante de uma análise bibliográfica e de uma pesquisa de campo, através de observação participante e intervenção.

De acordo com Gil (2008, p. 50) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Para Minayo (1998) a observação participante é um processo através do qual se mantém a presença do observador numa situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica, na qual o observador está em relação frente a frente com os observados. Ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados e se torna parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este.

A pesquisa de campo foi composta por duas etapas. A primeira delas consistiu na observação participante em sala de aula, bem como no acesso à carga teórica do trabalho. Desse modo, os dados desta etapa foram analisados de forma qualitativa. A segunda consistiu na aplicação da experiência, seguindo os planos de regência. Esta etapa contou com o uso de jogos de alfabetização produzidos por alunos do curso de Pedagogia da UFC, bem como com outras atividades lúdicas elaboradas durante a fase da pesquisa bibliográfica, que tinham como finalidade proporcionar um processo de aprendizagem numa dimensão mais reflexiva, de forma lúdica e significativa. Os dados desta etapa também foram analisados de forma qualitativa, segundo a feitura de uma apreciação da experiência em questão.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro deles é a introdução, onde foi explanado o contexto da realização da pesquisa, bem como seus objetivos e uma descrição dos procedimentos metodológicos pelos quais a pesquisa passou. O segundo e o terceiro capítulo trazem a carga teórica do trabalho. Sendo que, enquanto o segundo versa sobre a forma pela qual a alfabetização é considerada por teóricos como Ferreiro (1991) e Soares (2014), o terceiro traz um breve apanhado sobre o uso de jogos na alfabetização, à luz de autores como Leal (2005) e Albuquerque (2009). O quarto, e mais extenso capítulo, apresenta uma descrição do desenvolvimento de cada etapa da experiência em questão, cumprindo os objetivos do trabalho. Por fim, o quinto e último capítulo traz algumas considerações finais sobre a apreciação da experiência vivenciada.

## **2 ALFABETIZAÇÃO: O QUE TRAZEM OSTEÓRICOS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO**

Este capítulo tem como objetivo apresentar a perspectiva da alfabetização aos olhos de Soares (2014), Ferreiro (1991), Morais (2005) e outros estudiosos. Nele, também é percorrido um breve apanhado histórico que relata como as definições de alfabetização se ampliaram, passando a envolver o termo letramento. Por último, aborda-se a visão da alfabetização nos documentos oficiais da educação, especificamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular.

### **2.1. Conceituando alfabetização e letramento**

Na conferência de abertura do I Congresso Brasileiro de Alfabetização, Magda Soares (2014) propôs o título “Alfabetização: o saber, o fazer, o querer” para estimular a construção de perguntas ao invés de respostas, suscitando, assim, uma gama maior de reflexões acerca da alfabetização. Para a autora, o uso dos verbos substantivados no infinitivo impessoal (saber, fazer e querer) abriu possibilidades de preservar o tema do Congresso, a saber: “Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?” e considerá-lo sob diferentes perspectivas. A primeira pergunta proposta pela autora foi se seria necessário superar a heterogeneidade teórica e conceitual de saberes sobre alfabetização ou se seriam enriquecedores os conflitos gerados por tal heterogeneidade. Ao discorrer sob a perspectiva do verbo fazer, Soares (2014) fez outra pergunta: “Não será possível, e mesmo necessário, conciliar os FAZERES propostos por diferentes SABERES teóricos, e ajustá-los às limitações e ampliações sugeridas pelos SABERES e pelos FAZERES construídos nas e pelas práticas?”. Finalmente, foi sob a perspectiva do último verbo utilizado, o querer, que a autora concluiu: “Temos de procurar entendimento entre os que constituem o campo da alfabetização”. (SOARES, 2014, p. 34).

Para que esses entendimentos se realizem - e eles são condição para perseguirmos e atingirmos o nosso QUERER comum -, é necessário que os



que constroem SABERES teóricos e propõem FAZERES deles decorrentes, assim como os que praticam FAZERES e a partir deles constroem SABERES da prática, não se encastelem cada um na sua verdade, na sua certeza. (SOARES, 2014, p. 34 e 35).

Em Letramento e alfabetização: as muitas facetas, Soares (2004) afirma que separar alfabetização e letramento é um equívoco, já que para as atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita, 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. Assim, alfabetização e letramento não são processos independentes, mas sim interdependentes. A perspectiva tradicional de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes: a alfabetização - a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação - precedendo o letramento, o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita, o convívio com tipos de gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. Sendo assim, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são concomitantes, o que possivelmente poderia permitir optar por um ou outro termo. Assim coloca a autora:

[...] como sugere Emília Ferreiro em recente entrevista à revista Nova Escola, em que rejeita a coexistência dos dois termos com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 15).

Soares (2004) aponta ainda, como sugere o título do texto em questão, as muitas facetas “do que mais propriamente se denomina letramento” - imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito - e “do que é propriamente a alfabetização” - consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e

decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. A autora enfatiza que é preciso reconhecer a necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento. Contudo, sem perder a especificidade de cada um desses processos. Implicando no reconhecimento das diversas facetas de um e outro e, por consequência, na diversidade de métodos para o ensino de um e de outro. A natureza de cada faceta determina certos métodos de ensino. Além do mais, as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exige formas diferenciadas de ação pedagógica.

A partir das contribuições de Albuquerque (2005) e tomando como base um breve apanhado histórico acerca da conceituação de alfabetização e letramento, temos que a partir da década de 1990 o termo letramento passou a ser incluído no processo de significação do ato de ler e escrever.

No final do século XIX, a concepção de alfabetização que se apresentava estava atrelada à ideia de codificação e decodificação do sistema de escrita. Tal concepção também se vinculava ao uso dos métodos de alfabetização sintético e analítico, os quais representavam, respectivamente, uma aprendizagem do micro para o macro (de forma mecanizada) e uma aprendizagem a partir do macro (de forma contextualizada). Para discorrer um pouco mais sobre tais métodos, tem-se como referência os estudos de Galvão e Leal (2005).

O método sintético parte da correlação do som com a grafia das letras e divide-se em três processos: alfabético, fônico e silábico. O método alfabético, ou de soletração, caracteriza-se pela memorização das letras e das sílabas até a formação de palavras. Já o método fônico, enfatiza a dimensão sonora da língua, logo, parte do ensino da forma e do som das vogais e consoantes. Por último, o método silábico caracteriza-se por partir da análise das sílabas para formação de palavras, por meio do estudo sistemático de famílias silábicas.

O método analítico não ensina a leitura por meio da silabação, nesse, trabalha-se o todo para depois trabalhar as partes. Uma vez que a leitura é considerada um ato global, a aprendizagem é desenvolvida a partir de unidades

completas de linguagem (palavras, frases ou textos) que, posteriormente, serão trabalhadas em partes menores (letras e sílabas).

Esses métodos padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. Durante muito tempo, a alfabetização foi desenvolvida por meio do uso de cartilhas que foram amplamente utilizadas como livro didático. De acordo com Ferreiro (1991):

Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método [...] deveríamos também aceitar que os métodos não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. (FERREIRO, 1991, p. 29 e 30).

As contribuições de Ferreiro e Teberosky com seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita redefiniram, a partir da década de 1980, as concepções acerca do ensino da leitura e da escrita. A aprendizagem mecânica, que utilizava a memorização como principal recurso, cedeu lugar a uma teoria que concebe a língua escrita como um sistema de notação.

No capítulo: “Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para alfabetização?” do livro *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*, Morais (2005) comenta que o sistema de escrita alfabética constitui-se em um sistema notacional e não em um código. A apropriação do sistema notacional compreende um trabalho cognitivo complexo que demandará do educando o desenvolvimento de representações adequadas sobre seu modo de funcionamento. A concepção de escrita alfabética como código traduz uma visão errônea do processo de alfabetização. Percepção, coordenação motora e memória são enfatizadas em detrimento de fatores imprescindíveis, como por exemplo: experiência, hipótese de escrita e ponto de vista do educando.

Numa perspectiva diferente, defendemos que, para alfabetizar letrando, é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional. Na esteira desse posicionamento, além de buscarmos abandonar o emprego das palavras “código”, “codificar” e “decodificar”, parece-nos necessário criar um ensino sistemático que auxilie, dia após dia, nossos alunos a refletir conscientemente sobre as

palavras, para que venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona e possam memorizar suas convenções. (MORAIS, 2005, p.45).

No capítulo: “Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores”, do mesmo livro, Coutinho (2005) corrobora as contribuições de Moraes (2005). A autora faz um resgate das práticas tradicionais de alfabetização (repetição e memorização) e destaca que tal modelo priorizava o domínio da técnica da escrita, sem enfatizar o conteúdo e as experiências de vida e de linguagem das crianças. Com base nas contribuições de Ferreiro e Teberosky (1979), Coutinho (2005) coloca que as crianças formulam suas próprias ideias sobre escrita alfabética durante a aprendizagem da leitura e da escrita.

Tendo em vista que a apropriação do sistema de escrita alfabética perpassa alguns níveis, é necessário que haja oferta de atividades diversificadas a fim de atender às hipóteses de escrita de cada educando. No referido capítulo, Coutinho (2005) traz ainda o estudo dos níveis/hipóteses de escrita, bem como expõe as práticas de uma professora alfabetizadora. Desse modo, é possível perceber formas de trabalho que possibilitam às crianças apropriarem-se do sistema de escrita alfabética de forma reflexiva.

Era muito comum as crianças afirmarem coisas como: “Não posso ler (ou escrever) esta palavra porque minha professora ainda não ensinou esta letra”. Além disso, escritas espontâneas não eram permitidas, uma vez que as crianças deveriam escrever exclusivamente para acertar, sem nenhuma intenção de refletir sobre a escrita. Toda a produção deveria ser constantemente corrigida. Os aprendizes não se lançaram ao desafio de escrever se houver a expectativa de que produzam textos escritos de forma totalmente convencional, exatamente porque no início da alfabetização isso ainda não é possível. (COUTINHO, 2005, p.48).

Outra autora que corrobora esta perspectiva acerca da alfabetização é Ortiz (2001). Em Contextos de Letramento, a autora afirma:

A escrita e a leitura vão além da decifração e transcrição de letras e sons, são atividades orientadas pela busca do sentido e do significado. O sujeito está intimamente ligado ao objeto, procurando buscar coordenadas para a tomada de consciência deste processo. Para isso é preciso que o contexto seja significativo [...] (ORTIZ, 2001, p. 26).

Ainda em Contextos de Letramento, Ortiz (2001) enfatiza sua perspectiva utilizando como exemplo uma situação comum no contexto escolar e a postura de uma professora diante do fato ocorrido. Antes do exemplo, a autora discorre que:

Estar imerso em um ambiente letrado é fundamental, mas não parece ser suficiente, é preciso que o professor leve seus alunos a refletirem sobre a escrita, a estabelecerem relações entre diferentes tipos de textos e produzirem textos significativos, o mais próximos que for possível de seu uso social. (ORTIZ, 2001, p. 27).

Percebemos então que alfabetização pode ser definida como a aquisição do sistema convencional de escrita e letramento como o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Não são processos paralelos e devem ocorrer concomitantemente.

## **2.2. A perspectiva da alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preconizam que:

Os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. (BRASIL, 1997, p. 58).

No volume dedicado à Língua Portuguesa, o tópico sobre alfabetização traz que “para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem” (BRASIL, 1997, p. 51). Desse modo, ao mencionar que algumas situações didáticas

favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica, o documento prevê que:

São atividades que exigem uma atenção à análise – tanto quantitativa como qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilinguística, em que, basicamente, o aluno precisa: ler, embora ainda não saiba ler; e escrever, apesar de ainda não saber escrever. (BRASIL, 1997, p. 51).

O documento também ressalta dois aspectos que se deve levar em consideração ao selecionar recursos didáticos para o trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa, a saber: sua utilização nas diferentes situações de comunicação de fato; e as necessidades colocadas pelas situações de ensino e aprendizagem.

Ainda de acordo com os PCN, na alfabetização inicial, alguns materiais podem ser de grande utilidade ao professor, alguns exemplos são:

Alfabetos, crachás ou cartazes com os nomes dos alunos, cadernos de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, dicionários organizados pelos alunos com suas dificuldades ortográficas mais frequentes e **jogos didáticos que proponham exercícios linguísticos**. (BRASIL, 1997, p. 57, grifo nosso).

Relembrando a ideia de decodificação do sistema de escrita, a qual estava atrelada à concepção de alfabetização que se apresentava no final do século XIX, os PCN, ao tratar sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no primeiro ciclo, afirmam que:

Em se tratando da leitura, ainda que o primeiro ciclo seja o momento da aprendizagem do sistema de notação escrita, as atividades precisam realizar-se num contexto em que o objetivo seja a busca e a construção do significado, e não simplesmente a decodificação. O leitor iniciante tem também uma tarefa não muito simples nas mãos: precisa aprender a coordenar estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Inicialmente, essa aprendizagem se dá pela participação do aluno em situações onde se leia para atingir alguma

finalidade específica, em colaboração com os colegas, sob a orientação e com a ajuda do professor. (BRASIL, 1997, p. 65).

No Ciclo de Alfabetização, o ensino de Língua Portuguesa encontra-se geralmente organizado em torno de quatro grandes eixos de ensino: leitura; escrita; oralidade e análise linguística. Logo, a alfabetização deve ser desenvolvida a partir da oferta de situações que contemplem o uso dos quatro eixos referidos.

Assim como os PCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também discorre sobre práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades que devem ser contempladas na área de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento afirma que no eixo oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais. No eixo análise linguística, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos. No eixo leitura, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo produção de textos (escrita), pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017).

Ao apresentar os eixos de ensino que devem ser assegurados na área de Língua Portuguesa, a BNCC aponta ainda que:

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar *games*, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. (BRASIL, 2017, p. 89).

De acordo com o documento, nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental, a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Isto porque

embora, desde o nascimento e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nesta etapa da educação básica que se espera que ela se alfabetize.

Após este parecer, a BNCC expõe os conhecimentos que precisam ser adquiridos durante o processo de alfabetização, a saber:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 89-90).

Com base em pesquisas sobre a construção da língua escrita pela criança, o documento ainda elenca sete objetos de conhecimento e habilidades necessárias no processo de alfabetização:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (BRASIL, 2017, p. 91).



Enfim, de acordo com a BNCC, conhecer o funcionamento do sistema de escrita alfabético para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: a percepção de seus sons e como se separam e se juntam em novas palavras (BRASIL, 2017).

A partir dos estudos dos teóricos trazidos neste capítulo e com base na perspectiva do alfabetizar letrando, pudemos perceber que o processo de alfabetização deve considerar as experiências de vida e de linguagem das crianças. A aprendizagem do sistema de escrita deve ser mediada com vistas à construção de significado, e não apenas ao ato de ler e escrever. Enfim, letramento não é um termo substitutivo de alfabetização, mas sim um termo que, a partir da década de 1990, passou a integrar a definição de alfabetização ampliando a concepção de leitura e escrita para além da pura decodificação e codificação de textos.

### **3 ORGANIZANDO PRÁTICAS ALFABETIZADORAS**

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre possibilidades de práticas alfabetizadoras que valorizam a ludicidade, tendo como foco o uso de jogos na alfabetização. Para tanto, são apresentadas algumas ideias sobre infância, ludicidade, desenvolvimento e aprendizagem. Em seguida, é exposta uma perspectiva sobre o trabalho pedagógico com vistas à inclusão da criança de seis anos de idade - público alvo da experiência realizada nesta pesquisa - no ensino fundamental de nove anos. Por fim, a partir das contribuições de Kishimoto (2003), Leal (2005), Albuquerque (2005), Rios (2005), Brandão (2009) e outros estudiosos, aborda-se sobre o porquê de trabalhar com jogos, especificamente, com jogos na alfabetização.

#### **3.1. Infância, ludicidade, desenvolvimento e aprendizagem**

Em *A infância e sua singularidade*, Kramer (2007) resgata os estudos de Philippe Ariès (1978), os quais apontam que o conceito de infância muda historicamente em função de determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos. A autora entende a infância, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, e, por outro lado, como período da história de cada um. Levando, assim, à reflexão sobre o significado de atuar com as crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Para Kramer (2007, p. 20):

O trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

Nascimento (2007), em suas contribuições para o debate sobre o ensino fundamental de nove anos, apresenta reflexões de práticas pedagógicas adequadas

para a acolhida das crianças de seis anos de idade nessa etapa de ensino. A autora afirma que:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

A partir desta perspectiva, Nascimento (2007) enfatiza que é preciso pensar práticas nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que contribuam para o encontro da cultura infantil, considerando as trocas entre todos os pares, para que as crianças recriem as relações sociais de onde estão inseridas, expressando suas emoções e formas de ver e de significar o mundo. Isto é, pensar espaços e tempos que beneficiem a construção da autonomia. Por fim, a autora afirma que “é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto” (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

### **3.2. Jogos na alfabetização**

A fim de exemplificar a dimensão histórica que se refere a forma como os jogos se inserem no cotidiano das sociedades, constituindo-se em práticas culturais, Kishimoto (2003, p. 17) afirma que “se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca”.

Os jogos participam da construção da personalidade, interferindo nos próprios modos de aprendizagem humanos. (BRANDÃO *et al.*, 2009).

Diante destas perspectivas, destaca-se que, além de elemento precursor de formas de expressão das práticas culturais, o jogo consiste numa atividade lúdica capaz de envolver as crianças num universo imaginário composto por regras. Algumas características sobre os jogos, destacadas por Fromberg (1987, sem página, *apud* BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 10), são: forma de representar a realidade e as atitudes humanas; de possibilitar a ação no mundo (mesmo que de modo imaginário); e de incorporar motivos e interesses da própria criança.

Muitos pesquisadores se dedicaram ao estudo do papel do jogo no desenvolvimento infantil. As autoras Leal, Albuquerque e Rios (2005) apresentam dois grupos principais de jogos: os jogos de enredo e os jogos de regras. Os primeiros também são conhecidos como jogo imaginativo, jogo de faz-de-conta, jogo de papéis, jogo simbólico ou jogo sócio-dramático. Nestes, as crianças representam a realidade e assumem papéis sociais. Logo, a base da brincadeira constitui-se das regras sociais. Os segundos, os jogos de regras, abrigam situações imaginárias implícitas. Nestes, as regras não embasam, e sim orientam a brincadeira. Enquanto nos jogos de enredo a atenção é voltada para a fantasia embasada por regras sociais, nos jogos de regras a atenção é voltada para o propósito do jogo e para o atendimento às suas respectivas regras. Ou seja, ao passo que nos jogos de enredo as regras são latentes e a situação imaginária é aflorada, nos jogos de regras a atenção se volta para as regras e a situação imaginária fica latente. Contudo, percebe-se que ambos tipos de brincadeiras promovem uma grande carga de desenvolvimento social para as crianças.

Ao fazer relações entre os jogos e a educação, Kishimoto (2003, p. 36) aponta que:

[...] Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem,

brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

O uso de jogos na alfabetização pode contribuir para que os alunos possam se apropriar do sistema de escrita de forma reflexiva, sem a repetição de atividades enfadonhas. Vever (1991, p. 27 *apud* BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 15) observa que os "jogos com palavras" têm uma essência de "materialidade lúdica" que:

Torna os signos palpáveis: nos damos conta de que as palavras não são feitas apenas de fonemas e grafemas, mas de sons e de letras e que estes sons e estas letras dialogam de uma palavra a outra, em correspondências tão polifônicas, que os sentidos acabam sempre misturando-se e embaralhando-se [...]. Brincar com as palavras torna-se, então, jogar com a substância da expressão: sons, letras, sílabas, rimas... e com os acidentes de forma e de sentido que esta manipulação encerra.

Retomando ao livro *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético*, agora no capítulo "Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)", Leal, Albuquerque e Rios (2005) tomam como base os princípios do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) para dividir os jogos em três grupos:

- Os que fazem uso de atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita;
- Os que levantam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas (grafema-fonema);
- Os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas.

Em *Alfabetização: a questão dos métodos*, Soares (2016) define consciência fonológica como a "capacidade de focalizar os sons das palavras dissociando-as do seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem" (SOARES, 2016, p. 166). No que se refere à implicação desse conceito para a alfabetização, a autora aponta que "a habilidade de voltar a atenção para os sons das palavras e

segmentá-las em unidades sublexicais se relaciona de forma significativa com a aprendizagem inicial da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 169).

Sobre os jogos de análise fonológica, isto é, que mobilizam conhecimentos sobre os segmentos sonoros das palavras, as autoras trazem que:

[...] um dos princípios básicos do nosso sistema de escrita é que a lógica da relação se dá entre os sinais gráficos (letras) e a pauta sonora, e não entre os sinais gráficos e os significados ou objetos. Para descobrir esse princípio do sistema, a criança precisa, conscientemente, parar de prestar atenção apenas ao significado das palavras e passar a destinar atenção aos sons, à sequência de segmentos sonoros da palavra. (LEAL, ALBUQUERQUE; RIOS, 2005, p. 119).

Como exemplo de jogo que pode desenvolver essa consciência fonológica nos alunos, as autoras apresentam o “Baralho fonológico”. Tal jogo possui como finalidade a formação de trincas de cartelas de figuras cujas palavras iniciem ou terminem com a mesma sílaba. As autoras explicam que ao tentar formar as trincas, as crianças se concentram sobre a pauta sonora em lugar de apegarem-se aos significados das palavras.

Ao apresentar os jogos que ajudam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, as autoras resgatam os princípios fundamentais do nosso sistema de escrita, os quais Morais (2005) aponta quando discute sobre a consolidação do processo de alfabetização. De acordo com o referido autor, aos poucos o aluno chega à percepção de que as palavras orais são unidades que podem ser divididas em unidades menores (sílabas e fonemas). Percebem ainda que as sílabas são formadas por uma ou mais letras e que em cada sílaba há ao menos uma vogal, bem como compreendem que a ordem de escrita das letras corresponde à ordem de emissão dos sons da palavra oral e que a escrita abriga um sentido predominante.

Assim, visando à apropriação dos princípios do sistema de escrita, as autoras sugerem alguns tipos de atividades que podem ser planejados, a saber: atividades que levam a fazer composição e decomposição de palavras; que levam

os alunos a comparar palavras escritas e que incitam os alunos a ler ou reconhecer palavras, usando os conhecimentos já desenvolvidos sobre a escrita.

Como exemplos de jogos que podem ajudar nesse processo de aprendizagem, Leal, Albuquerque e Rios (2005, p. 121-129) apresentam o Jogo das duas palavras, o Bingo de letras atrapalhadas e o Baralho forma-palavras. A seguir, apresenta-se um breve resumo do que as autoras trazem sobre os três tipos de jogos em questão.

O Jogo das duas palavras é composto por 10 fichas com pares de palavras que rimam e 10 fichas com desenhos que correspondem às palavras. A finalidade consiste em descobrir os pares das duas fichas com desenhos. As autoras destacam que este jogo possibilita que as crianças tentem reconhecer palavras mesmo que ainda não saibam ler, isto é, mesmo que estejam em um nível inicial de apropriação do sistema, precisam pensar sobre a lógica da escrita.

O Bingo de letras atrapalhadas é composto por 30 cartelas com letras de palavras embaralhadas (todas as cartelas com a mesma quantidade de letras); 1 caixa com o alfabeto completo e grãos de feijão para os jogadores. Cada jogador recebe uma cartela e grãos de feijão e se organiza em grupos (máximo de 30 jogadores, organizados em grupos de 4 ou 5 componentes). A professora retira da caixa letras do alfabeto e dita para os alunos, cada jogador deve marcar -na cartela- as letras ditadas (uma vez que estarão em grupos, poderão ajudar uns aos outros). Quando o primeiro aluno marcar o bingo (completar todas as letras da cartela), o grupo se reúne para colocar as letras em ordem e formar a palavra. Caso o grupo não consiga colocar em ordem, o bingo continua, até que uma palavra seja formada. Assim, a finalidade do jogo consiste em marcar todas as letras da cartela e ordená-las, formando uma palavra.

As autoras destacam que tal atividade pode contribuir para explicitar princípios do sistema de escrita, por exemplo: que a ordem das letras corresponde à ordem da pauta sonora e que as vogais estão em todas as sílabas.

Por último, o Baralho forma-palavras é composto por 54 cartelas com sílabas. Com a quantidade máxima de 5 jogadores, vence a partida quem conseguir

formar 3 palavras, e, ao final de 5 partidas, ganha o jogo quem tiver mais pontos. As regras são as seguintes:

– As cartelas com as sílabas devem ser embaralhadas e, logo depois, devem ser distribuídas nove delas para cada jogador. – As cartelas que sobrarem devem ficar na mesa viradas para baixo. – O participante deverá tentar formar, com as sílabas que estão em sua mão, três palavras. – Cada participante, na sua vez de jogar, deve pegar uma cartela que está virada (no “dorme”) ou uma das descartadas. – O participante observa se a cartela que pegou lhe interessa para formar alguma palavra no seu jogo. – Se servir a cartela que o participante pegar, ele a segura e descarta outra do seu jogo, devendo permanecer sempre com nove depois da jogada. Se a cartela não servir, ele a descarta. – O participante poderá formar palavras com números de sílabas diversos, contanto que dê para formar três palavras com apenas nove cartas. – Para palavras de uma sílaba, o participante ganha um ponto; para palavras de duas sílabas, o participante ganha dois pontos, para palavras de três sílabas, três pontos e para palavras de quatro sílabas ou mais, quatro pontos. Cada batida vale cinco pontos. O vencedor soma os pontos das três palavras com os cinco relativos à partida ganha. Os outros somam os pontos só das palavras que conseguirem formar. Ao final de três partidas, comparam-se os pontos e elege-se o vencedor. (LEAL; ALBUQUERQUE; RIOS, 2005, p. 125).

De acordo com as autoras, a atividade de compor as palavras usando sílabas é destinada a alunos que já têm algum domínio do sistema. Contudo, se o jogo for realizado em grupos, pode ajudar bastante os alunos dos níveis iniciais a começar a fazer correspondências grafofônicas.

Finalmente, ao discorrer sobre o terceiro grupo, os jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas, as autoras consideram que a realização de muitas atividades de leitura e escrita se faz necessária para que os alunos tenham uma leitura e escrita mais autônoma e mais ágil. Contudo, visando diversificar tais atividades, as autoras sugerem a participação em jogos em que os alunos possam ler e escrever palavras de forma lúdica, apropriando-se das correspondências sem ter que realizar treinos dos padrões silábicos de forma mecânica.

Uma das sugestões apresentadas foi o Caça-lettras, um jogo composto por 13 cartelas com figuras de animais e cartelas de letras (contendo a quantidade de



letras que formam as 13 palavras correspondentes aos nomes dos animais ilustrados nas figuras). A finalidade consiste em formar o maior número de nomes de animais. De acordo com as regras:

– As cartelas de animais devem ficar sobre a mesa, viradas para baixo. – As cartelas de letras devem ficar sobre a mesa, em ordem alfabética, viradas para cima (pode-se organizar uma caixa dividida por letras para colocar as fichas). – Cada participante pega uma cartela de animal para formar a palavra correspondente à figura, usando as cartelas de letras. 129 – Só poderá pegar outra cartela de animal quando terminar de formar a cartela que está em mãos. – O jogo só termina após a utilização de todas as cartelas de animais. Vence o jogo quem formar corretamente o maior número de palavras correspondentes às cartelas de animais. (LEAL; ALBUQUERQUE; RIOS, 2005, p. 128-129).

As autoras apontam que o professor deve assegurar que os jogadores estejam na hipótese alfabética ou formar grupos em que existam alunos com esse nível de domínio do sistema de escrita. Apontam ainda que, ao formar palavras e discutir sobre as letras a ser utilizadas, os alunos se apropriam das correspondências de forma mais prazerosa.

Nas considerações finais do capítulo em questão, as autoras afirmam que:

Através dos jogos ajudamos os alunos não apenas a entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido, como também a aprender a lidar com regras e a participar em atividades grupais. Enfim, conduzimos bons momentos para que os alunos aprendam brincando (ou, se quisermos pensar desse modo, brinquem aprendendo). (LEAL; ALBUQUERQUE; RIOS, 2005, p. 129-130).

Enfim, diante das contribuições apresentadas neste capítulo, podemos concluir que o uso de jogos na alfabetização pode ser um recurso poderoso que, se for mediado conforme a intencionalidade pedagógica do professor, consistirá em um aliado eficaz no processo de aquisição do sistema alfabético de escrita. A partir do lúdico, os jogos podem estimular as crianças a atuar como sujeitos da linguagem, despertando a reflexão e, conseqüentemente, promovendo aprendizados significativos. Conforme expõe Kishimoto (2003, p. 36) "quando as situações lúdicas

são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa".

#### 4 A EXPERIÊNCIA COM O USO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO

A atividade de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia da UFC, é oferecida no 8º (oitavo) semestre e possui uma carga horária total de 160h/a. O estágio objetiva a inserção do universitário no cotidiano escolar, onde é possível articular a relação teoria e prática enquanto Pedagogo em formação. De acordo com a ementa do curso, tal atividade visa, entre outros objetivos, “vivenciar o estágio escolar como espaço de formação acadêmica e profissional e desenvolver e/ou aprimorar a capacidade de observação dos ambientes da escola e do registro da própria prática docente como atividade de pesquisa”.

Para Ostetto (2008) “no estágio, não é o aprendido [...] de um saber-fazer determinado, mas um “saber sobre si”, traduzido no processo de autoconhecimento que se abre da vivência interativa, para a percepção de limites e possibilidades”. Isto está ligado à relação tênue que se estabelece entre teoria e prática. Deste modo, também dialogam Pimenta e Lima (2008):

De acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 41).

Lima (2008) resgata os estudos de Pimenta e Gonçalves (1990), os quais consideram que a finalidade do estágio é proporcionar ao aluno uma aproximação da realidade na qual atuará. Desse modo, o estágio se afasta da perspectiva de que seria a parte prática do curso. Tais autoras apoiam uma redefinição da compreensão desta etapa da graduação, que deve caminhar para a reflexão a partir da realidade.

O Ensino Fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão. Sendo obrigatório, gratuito na escola pública, com duração de 9 (nove) anos e iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. (ART. 32, LDB/96).

A escola que foi palco da experiência descrita neste trabalho pertence à rede pública municipal de ensino, situando-se em um bairro de classe média. Atende o nível da Educação Básica, do Infantil IV ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Funciona nos períodos da manhã (07 às 11h) e tarde (13 às 17h). A rotina é organizada tomando como base os seguintes momentos: Acolhida; primeiro tempo de atividades; intervalo; lanche; segundo tempo de atividades e saída. A acolhida normalmente era feita pelas professoras, pela coordenadora ou pela própria diretora. Neste momento, à medida que iam chegando na escola, as crianças se organizavam sentadas em filas no pátio até o momento de acompanhar as respectivas professoras até a sala de aula. Por vezes, tal momento era feito com brincadeiras, danças e músicas, mas também era utilizado para o repasse de lembretes (sobre fardamento, feriados, atividades) e também para conversar sobre o comportamento dos alunos na escola.

Em relação aos espaços físicos e ambientes pedagógicos, há onze salas de aula, um pátio interno, um parquinho, uma sala para os professores, uma sala da direção, dez banheiros, uma biblioteca, dois almoxarifados, uma secretaria, um laboratório de informática (móvel), uma sala de recursos multifuncionais, uma sala de professores, uma cozinha e um refeitório. Em termos de acessibilidade, há uma rampa que dá acesso ao primeiro andar, banheiro para cadeirantes e equipamentos como: bebedouro, mesas e cadeiras de tamanho adequado ao uso das crianças. A escola conta com uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, vinte e cinco professoras (quatro graduadas e vinte e uma especialistas) e um agente administrativo. Conta ainda com quatro porteiros, cinco profissionais dos serviços gerais, um supervisor, duas secretárias, um profissional de apoio à biblioteca, um profissional de apoio às tecnologias e três manipuladoras de alimentos.

No que se refere ao entorno onde fica localizada a escola, temos que o bairro está situado na região central de Fortaleza, próximo à Avenida Sargento Hermínio. Não tem muitos edifícios, apresentando um perfil estritamente residencial. Na região, é considerada uma localidade perigosa, por abrigar uma atividade de tráfico ativa e assaltos constantes. Nas adjacências da escola, há uma pracinha, que serve de lazer e prática de atividades físicas. Apesar do relato de alguns residentes locais de que a oferta de serviços na região é insuficiente, foi possível visualizar

lanchonetes, supermercado, bancos, delegacia, farmácias e igrejas. Próximo à escola há ainda uma comunidade que é temida pelos moradores da região.

Importa destacar como a experiência foi organizada no que diz respeito ao seu cronograma, mostrando as datas referentes a cada atividade. O período de observação se deu do dia cinco ao dia vinte e um de setembro de dois mil e dezoito, sendo interrompido pelo feriado da Independência e por um encontro na FACED, onde compartilhamos as experiências que tinham sido vivenciadas até então. No dia três de outubro de dois mil e dezoito, retornei à instituição de ensino, momento no qual dei início à atividade de regência. Após seis encontros na escola, interrompidos pelo feriado de Nossa Senhora de Aparecida, retornei à FACED para mais uma socialização de experiências, isto, aos dezoito dias do mês de outubro de dois mil e dezoito. Logo após, voltei à escola aos vinte e quatro dias do mês de outubro de dois mil e dezoito, para dar continuidade às atividades de regência. Fui interrompida novamente por outro feriado e finalizei a experiência na escola aos nove dias do mês de novembro de dois mil e dezoito.

A observação participante foi a primeira etapa da experiência. O momento de observação foi de suma importância, pudemos ter acesso à vivência real de uma sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como à rotina na qual as crianças são inseridas. Conforme afirma Ostetto (2008):

O exercício de registrar o cotidiano vivido com um grupo de crianças é uma aprendizagem e um grande desafio, principalmente porque o educador, para tanto, precisa necessariamente observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas suas também. Precisa ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, para ser “iluminado por elas” [...]. Iluminação no sentido de uma atitude que não é aquela corriqueira de “eu já vi isso”. Fazer vigília aponta para um movimento de estar disposto ao encontro, a receber o que virá. Olhar aberto, sensível, acolhedor. (OSTETTO, 2008, p.22).

A observação se dividiu em dois momentos. O primeiro foi a observação da instituição de ensino, juntamente a seu corpo administrativo (a saber, docentes e demais profissionais). O segundo foi a observação efetiva e participante na sala de aula, junto às crianças e à professora titular.

Conforme relatado anteriormente, a experiência foi realizada em uma turma do 1º ano. A sala era ampla, arejada e tinha boa iluminação. Havia quadro branco, armário com livros infantis, mesinhas de uso individual, estante para alocação de livros didáticos e cadernos. Ainda assim, era um espaço carente de materiais pedagógicos, logo, o ambiente alfabetizador deixava a desejar. Era difícil organizar a sala de forma a possibilitar às crianças o desenvolvimento das diversas expressões na ausência de recursos para tal. Tinha alguns cartazes fixados nas paredes (do alfabeto, de animais parecidos de A a Z, um calendário, uma lista com os nomes das crianças e uma parlenda) e poucos livros infantis, não havia sequer um alfabeto móvel.

O trabalho com jogos, e outros recursos lúdicos, desenvolvido pela professora titular era custeado por ela mesma. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola dispunha de dois televisores, sete *micro systems*, vinte e cinco *laptops*, quatro *notebooks*, dois aparelhos de DVD, dois microfones, duas máquinas de xerox, um projetor, uma lousa digital e três caixas de som. Destes recursos, presenciei a utilização, na turma em que realizei a experiência, apenas do televisor e do aparelho de DVD, duas sextas-feiras no mês, para exibição de filmes. Pelo que pude constatar, a utilização dos recursos não era de fácil acesso, já que os mesmos não eram suficientes para a escola como um todo. Além do mais, a professora ainda levava atividades xerocadas também custeadas por ela mesma.

No que se refere à relação professor-aluno, a dedicação que a professora empregava no processo de alfabetização (com o uso de jogos e outras atividades lúdicas) encantava as crianças. Sobre a relação aluno-aluno, o convívio entre as crianças era tranquilo. Durante o período de experiência, houve conflitos pontuais entre os alunos e, ainda assim, sem necessidade de grande mediação.

Iniciamos a observação participante, acompanhando as aulas da professora. No quadro branco havia uma lista de estudo de palavras e uma atividade do livro do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) - I para casa como conteúdo da agenda do dia. Em mesas individuais organizadas em fileiras, as crianças terminaram de copiar a agenda do dia e, em seguida, partimos para o estudo de palavras com a letra "R". A atividade foi desenvolvida de forma lúdica, por meio da Rádio Leitura (brincadeira na qual as crianças retiravam tarjetas que continham

palavras compostas pela família do “R” de dentro de um rádio). Nesse primeiro momento, foi possível iniciar também a observação das hipóteses de escrita. Das crianças que estavam presentes no dia, pude identificar que Margarida, Rosa e Begônia estavam no nível alfabético. Dessa forma, além de poder brincar, se movimentar na sala, usar a lousa, as crianças ajudavam umas às outras na realização da atividade.

No segundo dia de observação, as crianças realizaram uma avaliação mensal vinda, de acordo com a coordenadora pedagógica, da Secretaria Municipal de Educação (SME), o tema era: Fazenda. A professora solicitou que as crianças escrevessem no referido material o nome completo e, em seguida, uma série de palavras que faziam parte do universo do tema designado no mês em questão. O desafio final era a escrita de uma frase também ditada pela professora.

Iniciamos os preparativos para o projeto anual de artes, proposto pela escola, que tinha como tema o artista Romero Britto e teria culminância na Semana da Criança. Tais preparativos perduraram quase até o final do período de observação do estágio. As atividades voltadas para o projeto, realizadas nas semanas seguintes, envolviam o trabalho com pintura, desenho, recorte e o estudo da vida e obra do artista - sendo que dois alunos foram escolhidos para memorizar uma fala e apresentar no dia da culminância. Foi notório que ao invés de constituir-se em um momento rico de aprendizado, o desenvolvimento da proposta se tornou por vezes algo maçante para as crianças. Na atividade de desenho, houve uma cobrança para que elas viessem a reproduzir as representações do pintor, sem espaço para livre expressão. Na atividade de pintura, eram entregues folhas já com ilustrações impressas, onde as crianças teriam que usar cores específicas de forma cuidadosa para não ultrapassar as bordas das ilustrações. Em suma, o projeto desenvolvido utilizou-se de atividades estereotipadas que não respeitaram o espaço para livre expressão e, tampouco, as fases do grafismo infantil. Derdyk (1989, p. 51) traz que:

O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar [...] O desenho manifesta o desejo da representação, mas também o desenho, antes de mais nada, é

medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial.

Não é difícil compreender que a maneira pela qual as ações foram orientadas implica direta e negativamente no processo de construção da autoconfiança da criança.

Como atividade de regência no estágio organizamos uma sequência didática, modalidade de organização dos conteúdos de trabalho que promove a articulação entre as áreas do conhecimento, partindo de uma concepção de linguagem como interação. Para tanto, organizamos os tempos de tal atividade para dois dias. De acordo com Nery (2007) a sequência didática permite, por exemplo, que se leiam textos, que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca, que se organizem atividades de arte ou ainda que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar.

Sequência didática trata-se de uma série de atividades combinadas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. Organiza-se em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. Independentemente da forma escolhida, os objetivos são baseados nos seguintes princípios didáticos: valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; ensino centrado na problematização; ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal; ensino centrado na interação e na sistematização dos saberes; utilização de atividades diversificadas e desafiadoras. Assim, toma-se como base uma perspectiva em que a criança seja sujeito ativo na construção do seu conhecimento. A sequência didática é uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será enfatizado em um espaço de tempo que é variável em função dos aprendizados a serem adquiridos, da mediação e da constante observação que o professor faz para acompanhar os alunos, por meio de atividades de avaliação durante e ao final das atividades planejadas. (LEAL; BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2012).

Assim, iniciamos a sequência didática com o conteúdo Língua Portuguesa, onde exploramos a leitura e o gênero textual fábula. Escolhemos a contação da fábula O sanduíche da Maricota, de Avelino Guedes (2017). Nele, mostramos a capa



e contracapa do livro, apresentamos o autor e o ilustrador e procuramos envolver as crianças com as ilustrações internas. Tendo em vista que um dos eixos pelos quais a alfabetização deve ser desenvolvida é o da leitura, Nery (2007) sugere que tal momento deve ter como objetivo o trabalho com as estratégias de leitura, no sentido de a criança ir tomando consciência de que o processo de ler prevê seleção, antecipação, inferência e verificação de aspectos do texto que se lê. No segundo momento, utilizamos os personagens da história para realizar uma atividade de Ciências sobre os animais e suas características. Nery (2007) também aponta a importância de oferecer atividades cujos objetivos são ampliar as referências culturais dos leitores, especialmente os conteúdos das várias áreas do conhecimento implicadas no texto utilizado, bem como de aproveitar o momento para estimular a criança a produzir textos em outras linguagens, por exemplo: desenho, pintura, dramatização. Dessa forma, no terceiro e último momento, finalizamos a sequência com o uso da expressão artística, a partir de uma atividade de desenho.

Durante o período de observação, a professora da turma havia me inspirado a trabalhar os conteúdos utilizando recursos que fossem atraentes às crianças, envolvendo o aspecto lúdico. Ao trabalhar conforme o que foi mencionado acima, percebi que as crianças realizaram as atividades propostas com mais entusiasmo, facilidade e também com maior envolvimento. Diferente de desenvolver o trabalho, por exemplo, a partir de atividades estereotipadas, sem atrativo, ou com propostas que enfatizam de forma excessiva tarefas vinculadas à apropriação da leitura e da escrita. Podemos lembrar a máxima de Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Em A importância do ato de ler, Freire (2009) diz que:

[...] daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o sujeito. (FREIRE, 2009, p. 19).

Sabe-se que outrora a organização do trabalho pedagógico no campo da alfabetização valorizava de modo praticamente absoluto a realização de atividades

de apropriação da escrita, através do método da repetição e memorização. Enfatizo esta questão porque ela implica em uma forma bastante diferente de compreender o processo de alfabetização da que temos discutido no curso de Pedagogia da UFC. Em Reflexões sobre alfabetização, Emília Ferreiro (1991) traz o seguinte:

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma “entre parênteses”, ou melhor, reduzida a uma série de sons (contrastes sonoros a nível do significante). O problema é que, ao dissociar o significante sonoro do significado, destruímos o signo linguístico. (FERREIRO, 1991, p. 14).

Ao concebermos a ideia de alfabetização como um processo sistemático e mecânico, distanciamos-nos da compreensão de que o processo de aquisição da leitura e da escrita vai para muito além da pura decodificação e codificação de textos. Ficamos também distantes da percepção de que alfabetização e letramento são conceitos indissociáveis.

Tendo em vista as contribuições dos teóricos citados neste trabalho, as práticas pedagógicas realizadas pela professora titular da turma, observadas na primeira fase do estágio, e visando estimular o desenvolvimento da consciência fonológica das palavras, dedicamos duas regências para trabalhar com as crianças atividades com rimas. Tais atividades foram realizadas com jogos produzidos por alunos do curso de Pedagogia da UFC. Assim, as regências foram realizadas com base nos seguintes objetivos:

- Desenvolver a consciência fonológica das palavras;
- Ampliar o repertório de palavras;
- Estimular a imaginação e a criatividade.

Rimar e brincar, criação de: Claudenio Delfino; Eliana Maia; Priscila Brígida e Sara Castro - alunos do curso de Pedagogia da UFC, foi o primeiro jogo utilizado.

O mesmo era composto por 1 livro infantil (Não confunda, de Eva Furnari); 1 tabuleiro; 1 dado; 2 personagens; 25 cartas com palavras; 12 cartas com figuras; 21 cartelas com palavras para completar e 1 alfabeto móvel. Conforme as sugestões de encaminhamento, começamos com a apresentação do jogo e, em seguida, realizamos a leitura do livro, chamando atenção para as palavras que compunham a obra. Logo depois, lemos as regras do jogo e organizamos as equipes, atentando para o atendimento à heterogeneidade dos níveis de aprendizagem.

A atividade também propunha desafiar os alunos ao apresentar o repertório de palavras usadas no texto, chamando atenção para a composição de sons equivalentes às sílabas de cada palavra, bem como levá-los a comparar, a compor e a decompor as palavras.

Com base nas regras, cada equipe escolhia um personagem para conduzir até a linha de chegada, começando o jogo quem tirasse mais pontos no dado. Após o primeiro jogador lançar o dado, o personagem era conduzido na trilha, conforme a contagem da quantidade de casas correspondente ao número indicado no dado. Quando o personagem parava em uma casa que não tinha letra, era sorteado um desafio correspondente a cor indicada na trilha. Sendo que, se a equipe conseguisse concluir o desafio, avançava duas casas, caso contrário, voltava duas casas. Logo, os jogadores seguintes lançavam o dado e repetiam os procedimentos do primeiro jogador, até que uma das equipes chegasse ao final da trilha.

Jogo-Rima, criação de: José Aloísio Macedo e Vanessa Maria Ribeiro - alunos do curso de Pedagogia da UFC, foi o segundo jogo utilizado. O mesmo constituiu-se em uma proposta bem mais simples, com o intuito de fazermos um fechamento da temática em questão. Era composto por 1 tabuleiro, 1 dado, 5 pinos de cores diferentes e 24 fichas de rima. As fichas continham o desafio proposto na atividade: nomes de animais e alimentos com os quais seria realizada a rima. O jogador lançava o dado e, de acordo com a cor e a letra do alfabeto, pegava uma ficha que continha a palavra com a qual deveria fazer a rima.

Podemos afirmar que a experiência com o uso de jogos foi exitosa. O resgate da roda e do sentar no chão, a expectativa pela contação da história, a euforia pela abertura do tabuleiro, o trabalho em equipe, o alfabetizar brincando...

Ao registrar as falas das crianças diante da experiência vivenciada, como por exemplo:

- Oba! A gente vai sentar no chão! (Dália, 6 anos).
- Ano passado, quando eu era do Infantil, tinha roda todo dia. (Begônia, 6 anos).
- A gente pode ficar brincando com o jogo na hora do recreio também? (Gerânio, 7 anos).

Pudemos refletir ainda mais sobre a importância de trabalhar com o lúdico, principalmente nessa fase de transição para as crianças. Conforme afirma Goulart (2007, p. 87), “a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental”. De acordo com a autora, é importante que não haja rupturas na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas sim continuidade dos processos de aprendizagem.

Em relação às crianças que não frequentaram espaços educativos de educação infantil, habituadas, portanto, às atividades do cotidiano de suas casas e espaços próximos, também aprendendo e dando sentidos à realidade viva do mundo que as cerca, o mesmo cuidado deve ser tomado. É essencial que elas possam sentir a escola como um espaço diferente de seus lares, visto que aquele se organiza como um espaço público e não privado como a casa, mas se sintam acolhidas e também possam continuar aprendendo criativamente. (GOULART, 2007, p. 87).

Para Goulart (2007), este é o modo pelo qual a escola potencializa a vivência da infância pelas crianças, etapa tão importante da vida. Ao considerar a participação ativa das crianças, em espaços e tempos adequados à singularidade dessa fase da vida, a aprendizagem ganha significado social na perspectiva da constituição da autonomia e da cidadania. A autora enfatiza que “na interação com seus pares e com os professores, por meio de variadas e dinâmicas atividades, as crianças vivenciam os processos de aprender e também de ensinar, com empenho, responsabilidade e alegria” (GOULART, 2007, p. 88).

Na última regência, fizemos um bingo com o repertório de palavras que havia sido estudado durante a realização dos jogos de rimas, atividade descrita mais acima. Já havíamos feito uma roda de conversa com as crianças explicando o porquê de ter que nos despedir antes do final do semestre e o que faríamos depois que não fôssemos mais à escola às quartas e sextas-feiras. Dessa forma, consideramos a importância de planejar mais um dia, especialmente o último, para uma atividade que envolvesse o brincar. Borba (2007) expõe que os estudos da Psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil, consideram o brincar como um importante processo psicológico, promotor de desenvolvimento e aprendizagem. A autora cita Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa perspectiva:

o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (VYGOTSKY, 1987, sem página *apud* BORBA, 2007, p. 35).

Borba (2007) explica que esta concepção do teórico se distancia do modo predominante de ver a brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, que teria como função principal facilitar o processo de socialização da criança. Para além dessa visão, Vygotsky (1987) considera que:

Se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. (VYGOTSKY, 1987, sem página *apud* BORBA, 2007, p. 35).

Tendo em vista esta descrição do desenvolvimento de cada etapa da experiência realizada, o próximo capítulo apresentará algumas considerações finais no que se refere à contribuição desta pesquisa para minha formação como Pedagoga, para as crianças e para professores alfabetizadores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros contatos com disciplinas que apresentaram propostas pedagógicas pensadas para construção de um processo de aprendizagem vinculado à ludicidade, despertou-me uma grande vontade de estudar mais a fundo sobre tal temática. Este trabalho é resultado da realização de práticas desenvolvidas com vistas a considerar o potencial pedagógico do uso dos jogos de alfabetização, bem como a atuação dos educandos como sujeitos da linguagem, isto é, visando oferecer oportunidades para um aprendizado mais reflexivo e num contexto criativo.

Nestas considerações finais, também importa destacar que desde os primeiros dias na sala de aula, ainda no período de observação, presenciei o processo de aprendizagem ser desenvolvido por meio da utilização de recursos lúdicos, inclusive jogos de leitura e escrita, produzidos pela própria professora titular da turma. Dessa forma, realizar a experiência na turma em questão possibilitou uma aproximação ainda maior dos objetivos propostos neste trabalho, sendo que ao final das intervenções pudemos inferir que tais práticas pedagógicas implicam direta e positivamente no desenvolvimento de um processo de alfabetização que corrobora com a perspectiva do “alfabetizar letrando”.

Percebemos que, durante o estágio de observação participante e ao decorrer do período de intervenção, os alunos aprenderam a se concentrar; no sentido de dar mais atenção à pauta sonora das palavras, a refletir sobre a lógica da escrita; apropriando-se dos princípios do sistema alfabético durante a realização das atividades, a elaborar estratégias para resolução dos desafios propostos nos jogos de alfabetização, a seguir regras de jogos e, sobretudo, a cooperar uns com os outros; fosse ao desenvolvimento das atividades grupais ou individuais. De fato, pudemos observar as crianças aprenderem a atuar como sujeitos da linguagem, isto é, fazerem-se ativas na construção do seu conhecimento.

Assim, ratificamos que o uso de jogos na alfabetização pode ser um recurso poderoso que, se for mediado conforme a intencionalidade pedagógica do professor, consistirá em um aliado eficaz no processo de aquisição do sistema alfabético de escrita. Contribuindo, a partir de sua dimensão lúdica, para o desenvolvimento de aprendizados significativos para as crianças. Sendo assim, esperamos que os jogos

apresentados nesta pesquisa possam auxiliar a prática de professores alfabetizadores, bem como motivá-los a produzir outros jogos.

Enfim, posso afirmar que a experiência como um todo, em especial o período de aplicação dos planos de regência, foi uma etapa que contribuiu de forma bastante significativa para a minha formação como Pedagoga. A partir do convívio com as crianças, vivenciei momentos de desafios, descobertas, acertos, erros e acesso aos aprendizados adquiridos ao decorrer do curso. Fazer da prática docente uma atividade de pesquisa proporcionou ainda o despertar de um olhar cada vez mais sensível sobre o trabalho desenvolvido com as crianças de seis anos de idade, inseridas na rotina do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana. Conceituando alfabetização e letramento. In: **SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BORBA, ÂNGELA. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRANDÃO, Ana; FERREIRA, Andréa; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. (Org.). **Manual Didático: jogos de alfabetização.** Pernambuco: MEC; UFPE/CEEL, 2009.

BRASIL. Língua portuguesa. In: **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COUTINHO, Marília. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: **MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. (Org.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho.** São Paulo: Scipione, 1989.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: **MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. (Org.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Adriana; COSTA, Francisca; CASTRO, Janaína. **Planejamento com gêneros orais e escritos no ciclo de alfabetização**: articulação teoria e prática na formação inicial de professores. Fortaleza: RDS, 2018.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: **BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: **BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LEAL, Telma; ALBUQUERQUE, Eliana; RIOS, Tânia. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: **MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. (Org.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma; BRANDÃO, Ana; ALBUQUERQUE, Rielda. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: **FERREIRA, Andréa; ROSA, Ester. (Org.). O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MINAYO, Maria. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

MORAIS, Artur. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras hoje**, Porto Alegre, v.39, n.3: 35-48, 2004.

MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NASCIMENTO, Anelise. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: **BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para**

**a inclusão da criança de seis anos de idade. Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

ORTIZ, Cisele. **Contextos de Letramento.** Educação de Jovens e Adultos: novas perspectivas. TV Escola. 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas: Papirus, 2008.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria. **Estágio e docência.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: **MORTATTI, Maria; FRADE, Isabel. Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004. p. 5-17.