



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ANISIA RIPLINGER DE ABREU
SIMONE TERESA SAVOLDI MARONESI**

**O JOGO COMO ESTRATÉGIA AUXILIAR DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
DE TURMAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CHAPECÓ
2015**

**ANISIA RIPLINGER DE ABREU
SIMONE TERESA SAVOLDI MARONESI**

**O JOGO COMO ESTRATÉGIA AUXILIAR DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
DE TURMAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de
grau de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

Orientadora: Prof^ª Neide Cardoso de Moura

CHAPECÓ

2015

**ANISIA RIPLINGER DE ABREU
SIMONE TERESA SAVOLDI MARONESI**

**O JOGO COMO ESTRATÉGIA AUXILIAR DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
DE TURMAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

Orientadora: Prof. Dra. Neide Cardoso de Moura

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e
aprovado pela banca em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Neide Cardoso de Moura – UFFS

Prof. Me. Alexandre Paulo Loro – UFFS

Profa. Marilene Alves Giacomini – E.B.M. Jardim do Lago

O JOGO COMO ESTRATÉGIA AUXILIAR DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE TURMAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anisia Ripplinger de Abreu*

Simone Teresa Savoldi Maronesi**

Prof^ª. Neide Cardoso de Moura***

RESUMO

O presente artigo é resultado de pesquisa de intervenção realizada com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º Anos) que teve como foco principal o uso de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, especificamente a questão do jogo pedagógico como instrumento mediador de desenvolvimento humano. Os objetivos foram a) conhecer a importância do jogo pedagógico na alfabetização e em que medida contribui nesse processo; b) levantar diferentes abordagens do lúdico e dos jogos pedagógicos na alfabetização; c) aplicar um projeto de intervenção envolvendo jogos e alfabetização; e d) verificar/analisar teoricamente os resultados obtidos com a intervenção. A análise teórica esteve calcada em pesquisas de Kishimoto (1994); Kishimoto *et al.* (2011); Soares (2010); Neves e Souto (2013); Vygotsky (2007); Marcolino, Barros e Mello (2014); Nascimento, Araujo e Miguéis (2009); Rodrigues (2013); Silva (2011); Silvestri (2010); Rodrigues (2010); Nunes e Becker (2000); Soares (2004); Arend e Silva (2008); Ferreiro (1985); e Weisz (2010). A metodologia desta pesquisa envolveu a abordagem da pesquisa-ação e utilizou como instrumentos a pesquisa bibliográfica, observações *in loco*, intervenção com jogos pedagógicos em duas turmas (1º e 2º Anos do Ensino Fundamental) e a análise teórica dessa intervenção, a fim de verificar a aplicabilidade dos jogos em termos de novas estratégias por parte do professor. Os resultados apontaram as possibilidades oriundas da aplicação de quatro jogos em sala, a saber: quebra-cabeça das plantas, boliche das plantas, dominó da higiene e jogo da bandeja da higiene. Conclui-se que a intervenção foi significativa e que os jogos podem ser ferramentas para a melhoria da qualidade de ensino da alfabetização.

Palavras-chave: Jogos. Alfabetização. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

The present article is the result of intervention research with children in the early years of primary school (1st and 2nd year) that had as main focus the use of the recreational activities in the teaching-learning process, specifically the question of educational game as mediator instrument of human development. The objectives were: a) know the importance of educational game in literacy and wherein extent helps in this process; b) indicate different approaches of the playful and educational games in literacy; c) applying an intervention project involving games and literacy; and check /analyze the results of the intervention. The theoretical analysis was based in research of Kishimoto (1994); Kishimoto *et al.* (2011);

* Acadêmica da 10ª fase do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/*Campus* Chapecó. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção parcial do título de Licenciada em Pedagogia. Contato: anisiar@gmail.com

** Acadêmica da 10ª fase do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/*Campus* Chapecó. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção parcial do título de Licenciada em Pedagogia. Contato: simonesavoldi@hotmail.com

*** Professora Doutora em Psicologia Social, coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/*Campus* Chapecó e orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso. Contato: neide.moura@uffs.edu.br

Soares (2010), Neves and Souto (2013), Vygotsky (2007), Marcolino, Barros, Mello (2014), Nascimento, Araujo and Miguéis (2009); Rodrigues (2013), Silva (2011) Silvestri (2010), Roberts (2010), Ng and Becker (2000), Smith (2004), Arends and Silva (2008), Smith (1985) and Weisz (2010). The methodology of this research involved the approach of the action research and used as tools the literature; On-site observations; intervention with educational games in two classes (1st and 2nd year of primary school) and the theoretical analysis of this intervention in order to verify the applicability of the games in terms of new strategies for the teacher. The results showed the possibilities arising from the application of four games at the room, they are: Puzzle of plants, Bowling Plants, Domino Hygiene and Hygiene Tray Game. We conclude that the intervention was significant and that the games can be tools to improve the teaching quality of literacy.

Keywords: Games. Literacy. Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

Jogos, brincadeiras, atividades lúdicas são ferramentas constantemente lembradas por todos, mas nem sempre estão associadas à prática do processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Essa constatação, realizada no decorrer do Estágio Supervisionado em Anos Iniciais, deu origem à temática e ao objeto central de pesquisa de intervenção que, por sua vez, está na gênese deste artigo. A pesquisa, realizada com base nos princípios da pesquisa-ação¹, efetivou-se em duas turmas de alunos e alunas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Chapecó (SC)² através de observação *in loco*, caracterizada como observação participante, por meio do desenvolvimento de atividades de aprendizagem mediadas por jogos pedagógicos. Já as análises dos dados coletados foram fundamentadas pelo suporte de autores como Soares (2010); Marcolino, Barros e Mello (2014); Rodrigues (2013); Silva (2011); Kishimoto (1994); Kishimoto et al. (2011); Silvestri (2010); Rodrigues (2010); Nascimento, Araujo e Miguéis (2009); Nunes e Becker (2000); Soares (2004); Neves e Souto (2013); Vygotsky (2007); Arend e Silva (2008); Ferreira (1985); e Weisz (2010).

¹ Este tipo de pesquisa, segundo Gatti (2001 apud ANDRÉ, 2006) propagou-se no início dos anos 1980, buscando solucionar conflitos que geravam um descrédito com a educação brasileira. Desta forma, aumentaram os estudos sobre situações reais do dia a dia das escolas, mudando-se a visão/foco do pesquisador externo para um pesquisador interno, participante, que vive a realidade estudada e intervém naquele espaço. Em consonância, Erickson (apud ANDRÉ, 1997, p. 8) afirma que a pesquisa-ação busca aproximar mais o sujeito e o objeto pesquisado: o professor pode ser pesquisador, colaborador ou, ainda, objeto da pesquisa.

² A escola que acolheu as pesquisadoras/estagiárias contava com aproximadamente setenta e três professores e atendia mil e vinte e oito alunos no Ensino Fundamental, distribuídos em trinta e nove turmas. Desse total, cinco turmas eram de 1º ano e seis turmas, de 2º ano. Esses alunos eram, em sua maioria, filhos de trabalhadores de agroindústrias, comércio, construção civil, autônomos, motoristas, entre outros setores. A escolha das turmas pesquisadas foi realizada aleatoriamente pela direção da escola. Ambas as turmas em que houve intervenção possuíam vinte e um alunos cada. Esses alunos estavam em fase de alfabetização e alguns já conseguiam dominar o código escrito.

O uso de jogos na escola no campo da alfabetização ainda é um grande desafio para os professores, e a inquietação com o tema decorre de uma necessidade de romper com o pensamento de que a criança, ao entrar no Ensino Fundamental (escola), tem que parar de brincar. Isso afasta dela o desejo de frequentar a escola; há que se aproveitar a ludicidade na/para a aprendizagem. Essa discussão sobre a inserção de jogos nos Anos Iniciais também permeia os argumentos para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, tornando a escola um espaço mais inclusivo e lúdico, respeitando as singularidades das crianças através de atividades diferenciadas e com maior tempo/espaço para serem alfabetizadas.

Conforme Soares (2004), o campo de alfabetização exige muitas reflexões, pois ainda estamos longe de padrões de excelência. Por isso, necessita-se de diferentes ferramentas e estratégias que contribuam no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Diante dessa reflexão, Arend e Silva (2008) afirmam que muitas pessoas até hoje apenas decodificam as letras e palavras, mas não as interpretam. Ler e escrever, conforme os autores, não é só decodificar palavras ou emaranhar elas, mas expressar ideias com elas de forma coerente e interpretativa. Neste sentido, questiona-se sobre o processo de alfabetização das crianças nas diferentes escolas da atualidade: como ensiná-las de maneira a se tornarem adultos alfabetizados e capazes de expressar suas ideias de forma coerente? Por que não trabalhar com jogos? Essas questões motivaram a realização da intervenção pedagógica que deu origem à reflexão contida neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Partindo do princípio de que o jogo não é apenas uma atividade lúdica em si mesma mas um tempo-espaço de criação, de construção, de resolução de problemas propostos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, realizamos, em parceria com as professoras regentes das duas turmas (1º e 2º Anos do Ensino Fundamental³), um conjunto de atividades de aprendizagem com uso do jogo como ferramenta didático-mediadora. O jogo pedagógico proposto durante esta pesquisa não pretendia apresentar uma visão apenas lúdica. Defendia-se uma proposta calcada em objetivos claros e que buscavam conceber o jogo como uma atividade didática e de auxílio pedagógico. Nossa proposta de intervenção procurou envolver a criança, descobrir o que ela sabia sobre os temas a serem trabalhados (Higiene e Plantas), oferecendo condições para que elas se expressassem e se desenvolvessem. Com esse olhar, a intervenção realizada pautou-se pelos seguintes objetivos: conhecer a importância do jogo pedagógico na alfabetização e em que medida contribui nesse processo; levantar diferentes

³ Vale ressaltar que esta pesquisa conciliou os trabalhos do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental e deste TCC (pesquisa).

abordagens do lúdico e dos jogos pedagógicos na alfabetização; aplicar um projeto de intervenção envolvendo jogos e alfabetização; e verificar/analisar teoricamente os resultados obtidos com a intervenção.

Na sequência, este artigo apresentará algumas reflexões sobre o jogo como ferramenta de aprendizagem, bem como apontará aspectos relevantes sobre a intervenção em sala realizada durante a pesquisa e sobre a relação dos jogos com a alfabetização.

O JOGO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM: ALGUMAS REFLEXÕES

Jogos, brincadeiras, atividades lúdicas são estratégias constantemente lembradas por todos, mas dificilmente são associadas na prática ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Essa discussão permeia também o Ensino Fundamental de nove anos, refletindo em mudanças curriculares e inserção de jogos e da ludicidade na alfabetização. Desta forma, procurar-se-á, ao longo deste trabalho, conceituar “jogo” e perceber o que o campo teórico refere sobre o tema e sua relação com a escola, bem com sua contribuição para a alfabetização. Para isso, diversos autores foram pesquisados, entre eles Soares (2010); Marcolino, Barros e Mello (2014); Rodrigues (2013); Silva (2011); Kishimoto (1994); Kishimoto *et al.* (2011); Rodrigues (2010); Silvestri (2010); Nascimento, Araujo e Miguéis (2009); Nunes e Becker (2000); Soares (2004); Neves e Souto (2013); Vygotsky (2007); Arend e Silva (2008); Ferreiro (1985); e Weisz (2010)⁴.

Segundo Kishimoto (1994), definir “jogo” é algo difícil, uma vez que envolve uma variedade de abordagens⁵. A autora defende que “brinquedo” é diferente de “jogo”, pois o brinquedo supõe maior liberdade e envolve situações do cotidiano, já o jogo pressupõe regras e requer o domínio de algumas habilidades. Desta forma, existe uma infinidade de jogos que

⁴ Durante a realização do levantamento bibliográfico desta temática, percebeu-se que há pouca produção específica na área. Pode-se evidenciar isso analisando os seguintes dados levantados em três Grupos de Trabalho da Anped (GT 7 – Educação de crianças de 0 a 6; GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT 13 – Educação Fundamental) entre os anos de 2010 e 2014. Nesse período, foi produzido no GT 7 apenas um trabalho (34ª Anped); no GT 10 nenhum trabalho foi produzido sobre esse tema; e no GT 13 houve duas produções na área (33ª Anped e 36ª Anped). Nesta pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: alfabetização e o lúdico; alfabetização e jogos; contribuições de Kishimoto. Também foram realizadas buscas, porém sem recorte temporal, em revistas como Revista Psicologia & Sociedade; Revista Educação e Pesquisa; Revista Brasileira de Educação; Cadernos de pesquisa; Revista Educação; Revista Perspectiva; Periódicos UFSC; Anais Educere – PUC/PR; e Portal de Periódicos da Capes.

⁵ Para o desenvolvimento deste estudo, adotamos a concepção de “jogo” como ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, com objetivos claros e o pretérito de desenvolver habilidades. Neste caso, vale ressaltar que o trabalho seguirá a definição adotada por Kishimoto.

possuem semelhanças e diferenças significativas que, conforme a autora, compõem a família dos jogos.

O jogo, se tomado como um fato social, explica a diversidade de sentido que possui, uma vez que uma mesma ação pode ser entendida como jogo e não jogo dependendo da cultura e das vivências, conforme os significados; “enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem” (KISHIMOTO, 1994, p. 108).

Os jogos, além da predominância de regras, podem envolver o imaginário, a movimentação e a construção dos saberes pelas crianças. Apesar disso, pode-se citar o exemplo do jogo de boliche⁶ (figura 1), utilizado durante esta pesquisa na turma de 1º Ano do Ensino Fundamental. As crianças, durante essa atividade, demonstraram grande entusiasmo e até agitação, acarretando o fato de que algumas crianças invadiram o espaço das outras. Assim, o que era um círculo inicialmente virou uma espécie de triângulo devido ao grande interesse das crianças no jogo, resultando na necessidade de definirem-se algumas regras – por exemplo, a de que o grupo que invadissem o espaço do outro ou sopsasse a resposta para o outro grupo perderia cinco pontos. Durante a construção das regras, foi explicado para as crianças a importância de cumpri-las, refletindo na inexistência de problemas posteriores.

Figura 1 – Jogo do boliche das plantas



Fonte: dados da intervenção⁷.

⁶ Esse jogo é composto por 15 pinos; cada um deles possuía um número e uma letra. Inicialmente dividiu-se a turma em dois grupos. Uma criança de cada vez deveria jogar a bola nos pinos; dentre os pinos derrubados, apenas um seria escolhido pela criança que estava jogando; esta, em seguida (com ajuda do seu grupo), falaria uma planta cujo nome iniciava com a letra do pino derrubado; se o grupo acertasse, ganhava os pontos que estavam atrás do pino. Os pontos, por sua vez, eram anotados no quadro e, ao final, somados para que se chegasse ao grupo vencedor.

⁷ As imagens utilizadas ao longo deste trabalho possuem autorização dos pais e foram assinadas durante o período de intervenção no Estágio Curricular Supervisionado em Anos Iniciais.

Neste aspecto destaca-se a importância da mediação do professor, enquanto condição de funcionamento da atividade e de interações entre os sujeitos envolvidos a fim de construir novas aprendizagens.

Da mesma forma, durante o Jogo da Bandeja⁸, na turma do 2º Ano, percebeu-se que as crianças envolviam intensamente suas emoções durante a atividade. No decorrer desse jogo, as crianças aumentaram o tom de voz; percebeu-se, a necessidade de uma intervenção mais focada no aspecto de construir condições para o melhor desenvolvimento da atividade e esse fato foi entendido como um movimento cognitivo que o jogo provocou nas crianças, havendo necessidade de argumentação, de negociação e tomada de decisão por parte delas.

O papel da intervenção docente nesse momento estava calcado no entendimento da ajuda na reorganização argumentativa das crianças, bem como na necessidade de minimizar aspectos externos ao processo de aprendizagem do jogo. O aspecto da tonalidade de voz das crianças foi trabalhado como algo importante para o entendimento uns dos outros e, assim, solicitamos a elas que comemorassem com as palmas na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nesse sentido, o que se buscava era a “[...] construção da disciplina na sala de aula [vista] como condição de funcionamento do grupo de aprendizagem, e não como imposição de regras e controle corporal das crianças.” (NEVES; SOUTO, 2013, p. 12). Diante disso, Kishimoto (1994) defende que o jogo dentro de um contexto maior significa a construção de hipóteses e aplicação de experiências, que são veiculadas pela língua como instrumento de cultura da sociedade.

Conforme já mencionado, alguns jogos possuem como característica o movimento, o que foi possível perceber durante as intervenções em sala. O movimento é muito importante para a criança, mas dificilmente ela tem a oportunidade de se movimentar em sala de aula. Nunes e Becker (2000, p. 4) afirmam que “o corpo em movimento, na sua agitação emocional e criativa, não é admitido na escola, senão durante o recreio”. Pode-se perceber que estamos muito longe de atingirmos uma realidade em que as crianças sejam respeitadas em suas espontaneidades e que sejam consideradas como crianças e não apenas meros alunos. Diante disso, podemos concluir que o jogo foi uma tentativa de romper com a visão de que

⁸ O jogo é composto por uma bandeja de ovos pintada e uma pedrinha. Em cada cavidade da bandeja de ovos, é colocada uma letra do alfabeto. Ao jogar a pedrinha, a criança deveria observar em qual letra a pedra caia; em seguida, deveria falar um hábito de higiene que envolvesse aquela letra. Caso a criança não lembrasse de algum, pediria ajuda para o seu grupo. Se, mesmo com a ajuda do grupo, a criança não conseguisse encontrar uma palavra, poderia recorrer a uma ficha de leitura com curiosidades sobre o tema. Para a realização do jogo nessa turma, foi adotada a seguinte pontuação: no caso de acerto do hábito de higiene, o grupo ganhava 10 pontos; nos casos em que havia a necessidade de recorrer às fichas de leitura, o grupo ganhava 5 pontos.

movimento e sala de aula não “cabem” no mesmo espaço. Por vezes, sob esse argumento, muitos docentes deixam de usar o jogo em sala ou, ainda, utilizam-no de forma equivocada, como por exemplo, quando permitem que as crianças brinquem com jogos aleatórios sem nenhum objetivo pedagógico por trás das atividades.

Rodrigues (2010) afirma que os jogos educacionais em sala de aula por muito tempo e, em alguns casos, até hoje são adotados sem a devida importância para a aprendizagem, podendo até ser usados como “passatempo”. Nesses casos, as crianças devem apenas cumprir tarefas rotineiras e cronometradas, mesmo que isso não contribua para o seu desenvolvimento intelectual. Portanto, “a escola, ao reduzir a linguagem da criança em fragmentos, acaba fragmentando o próprio educando” (RODRIGUES, 2010, p. 11).

Desta maneira, discutir sobre o uso de jogos é algo que gera muitos prós e contras. O autor Silvestri (2010) afirma que, no espaço escolar, dois aspectos ficam bem claros: de um lado, ele é feito para crianças; de outro, ele nega/afasta os jogos e brincadeiras, buscando uniformizar as aprendizagens. Da mesma forma, Nunes e Becker (2000, p. 5) afirmam que, “[...] apesar de estarmos vivendo uma nova era tecnológica, a criança não é gente grande. Ela continua a ser criança.”. E deve-se respeitar a criança diante de suas especificidades/singularidades. Na escola, ela assume o papel social de aluno e, assim, sempre há uma luta pela construção de identidade e pelo seu reconhecimento. Na mesma linha de pensamento, Rodrigues (2013, p. 10) defende que

[...] brincar é inerente ao ser humano e estabelecer uma relação entre brincar e aprender pode tornar o processo de aprendizagem prazeroso e ao mesmo tempo enriquecedor para a criança. Por meio da participação em jogos e brincadeiras, o aluno interage e socializa, integrando-se com os outros.

O jogo pedagógico proposto durante esta pesquisa não pretende apresentar uma visão romantizada de jogo. Defende-se uma proposta calcada em objetivos claros e que buscam conceber o jogo como uma atividade séria de auxílio cognitivo no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, o jogo precisa estar relacionado com atividades anteriores e posteriores; o jogo do boliche, por exemplo, utilizado durante as intervenções no 1º Ano, complementava um tema de casa e, ao mesmo tempo, servia de base para uma atividade de matemática a ser desenvolvida posteriormente. Desse modo, lembra-se que o jogo não pode ser algo aleatório, compreendido de forma equivocada em sala de aula. Sobre isso, Soares (2010) afirma que os jogos devem ser estudados e analisados antes de serem propostos para as

crianças e precisam estar relacionados aos conteúdos trabalhados – caso contrário, não serão proveitosos na escola.

Também podemos citar o exemplo do jogo da bandeja (figura 2), adotado durante a intervenção no 2º Ano do Ensino Fundamental. Com o término do jogo, trabalhamos a pontuação dos grupos em problemas e com a construção de um gráfico. Este foi elaborado coletivamente e as crianças se apropriaram de forma lúdica de um novo conceito, tendo em vista que, alguns dias depois, ocorreu na escola a amostra pedagógica e várias crianças explicaram o gráfico aos seus pais. Esse jogo foi utilizado como fechamento da didática do conteúdo relacionado a hábitos de higiene; conforme a afirmação de Rodrigues (2013, p. 51), os jogos “[...] podem ser utilizados como estratégia didática antes da apresentação de um novo conteúdo, com a finalidade de despertar o interesse do aluno, ou no final, reforçando a aprendizagem.”

Figura 2 – Jogo da bandeja da higiene



Fonte: dados da intervenção.

O jogo educativo utilizado nas escolas, muitas vezes, esquece-se do processo do jogar e apenas valoriza o produto, a habilidade e o conhecimento que a criança adquire com o jogo. Porém, vale ressaltar que o fato de valorizar o produto não significa que o processo não teve importância – por exemplo, o jogo de dominó⁹ (figura 3) utilizado durante as intervenções na

⁹ Esse jogo consiste em juntar palavras e imagens. O jogo estava composto por 14 peças e poderia ser jogado em duplas, trios ou quartetos. Conforme o número de jogadores, tinha-se o número de peças que cada criança

turma do 2º Ano. Ao finalizar esse jogo, percebemos avanços das crianças em relação ao respeito e à ajuda entre os colegas que ainda não dominavam a leitura. Referente à alfabetização, perceberam-se avanços de algumas crianças em relação à escrita dos hábitos de higiene, visto que durante o jogo diferentes hipóteses eram construídas, demonstrando que o processo de aquisição da leitura e escrita perpassa por diversas etapas. Trata-se de um processo realizado com muita reflexão e não com a mecanização de escrita conforme o som da palavra como produto final, uma vez que a criança bem-sucedida nessa ação utilizava as peças do dominó como signos externos e mobilizava funções mentais superiores, de forma integrada, utilizando atenção, memória, percepção e ação motora para pegar a peça correspondente à figura e à palavra.

Figura 3 – Dominó dos hábitos de higiene



Fonte: dados da intervenção.

Da mesma forma, ocorre a questão da livre escolha do jogo por parte da criança, porém o professor precisará ter conhecimento didático e pedagógico sobre o jogo e estabelecer objetivos visando ampliar as condições de favorecimento da aprendizagem da criança, uma vez que esse processo ultrapassa o ensino do professor, pois as crianças aprendem muito a partir de conversas, diálogos e interações realizadas entre elas.

O jogo, quando compreendido como uma linguagem, deverá ser analisado do ponto de vista histórico e social, porque ao longo da história a criança também foi mudando seu papel na sociedade. Conforme Elkonin (1969 apud NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009), a criança, ao ser inserida nas atividades da vida adulta e posteriormente afastada, utiliza o jogo

receberia: as peças deveriam ser divididas igualmente entre os participantes; no caso de sobrar peças, estas configurariam as reservas. O restante das regras do jogo seguia as regras do dominó tradicional.

como refúgio para se inserir na sociedade. A criança, ao brincar e jogar, não faz isso instintivamente e, sim, porque ela é um corpo social que repete ações dos adultos. Os autores Marcolino, Barros e Mello (2014), citando Elkonin (1969), afirmam que o jogo não é algo espontâneo, mas, sim, desenvolvido pela educação, pelo contato das crianças com o mundo adulto. Portanto, definir o jogo levando em conta esses autores remete a uma visão que supera determinismos biológicos, pois “o processo de desenvolvimento humano se efetua sob a influência determinante das condições de vida e de educação, em correspondência com o meio ambiente e sob a influência diretriz dos adultos” (ELKONIN, 1969, p. 193 apud NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, p. 294).

Nesse sentido, Davydov (1988 apud KISHIMOTO et al., 2011, p. 198) vincula ao jogo o conceito de “atividade”. Para ele, a atividade surgiu histórica e socialmente, e está relacionada “[...] com a representação, a consciência das necessidades e motivos internos do ser humano.” A atividade, tendo um caráter social, necessita de mediações. Estas

[...] podem ser feitas por sujeitos (crianças e adultos), objetos (jogos e materiais), artefatos, como os signos e a linguagem, que mobilizam o pensamento, gerando ações de representação simbólica (Vygotsky, 1999; Daniels, 2003; Cole, 1999), configuração material, como técnicas mnemônicas, sistemas de contagem, símbolos algébricos, obras de arte, esquemas, diagramas, mapas, desenhos, e de natureza psicológica, como as funções psicológicas internas, que são mobilizadas quando conduzidas pela própria criança. (DAVYDOV, 1988 apud KISHIMOTO et al., 2011, p. 199).

A escola passa a ser, neste caso, um espaço de ligação entre crianças, adultos e instrumentos de aprendizagem, como, por exemplo, os jogos. Porém, no âmbito escolar, o jogo ainda é pouco utilizado, especialmente no campo da alfabetização, representando um grande desafio para os professores. Soares (2010) afirma que, para o professor trabalhar com jogos, é necessário que ele possua uma base teórica consistente. Da mesma forma, Kishimoto e colaboradores (2011) defendem que, para trabalhar com jogos na escola, é necessário construir um arsenal diversificado que possibilite atividades individuais, coletivas, livres, dirigidas, bem como o docente deve buscar constantemente formação lúdica, pois “essa tarefa requer clareza de propósito, trabalho colaborativo, professores preparados, materiais para cada aluno, jogos diversos em todos os campos do conhecimento e um plano curricular que os integre [...]” (KISHIMOTO et al., 2011, p. 206).

Silva (2011) complementa essa reflexão e propõe o conceito de “professor ludo-educador”, que é aquele que insere o brincar em suas aulas, conciliando o desejo dos alunos

com o currículo. Para isso, o professor precisa estar em constante reflexão teórica, relacionando, neste caso, o jogo com o processo de aprendizagem na alfabetização.

Conforme Soares (2004), o campo de alfabetização exige muitas reflexões, pois ainda estamos longe de padrões de excelência. Por isso, necessita-se de diferentes atividades que contribuam no processo de aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que, conforme Silva (2011) reforça, a grande maioria das práticas pedagógicas presentes nas escolas com alfabetização é maçante, mecânica e artificial. Essas atitudes acabam desmotivando os alunos, “tornando-os desinteressados e fazendo-os acreditar que escrever é um processo difícil, penoso e desagradável” (SILVA, 2011, p. 16-17). Porém, nenhuma intervenção é neutra. Neste sentido, dependendo da concepção que fundamenta o trabalho docente, o processo de ensino-aprendizagem refletirá em práticas mais dinâmicas ou mais tradicionais. Arend e Silva (2008) afirmam que existem duas formas de conceber a alfabetização: uma entende a escrita como representação da linguagem; a outra, como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Em conformidade, Ferreiro (1985, p. 9) defende que

[...] a consequência última desta dicotomia se exprime em termos ainda mais dramáticos: se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

A autora defende um processo de aquisição da escrita para além da transcrição técnica. Reitera-se, nesta pesquisa, que o jogo pedagógico pode ser uma ferramenta importante no processo de aprendizagem conceitual da escrita, aliviando em parte a tensão que, muitas vezes, é gerada em torno da criança para que ela comece a ler e escrever mecanicamente. Neste caso, pode-se evocar o jogo do quebra-cabeça¹⁰ (figura 4), utilizado nas intervenções no 1º Ano do Ensino Fundamental.

Figura 4 – Jogo de quebra-cabeça das plantas

¹⁰ O quebra-cabeça foi organizado com três caixas de creme dental encapadas com papel pardo. Cada quebra-cabeça envolvia a figura de seis partes de plantas, visto que as caixas possuem seis lados. Para a confecção do jogo, solicitou-se às crianças que elas desenhassem essas partes separadamente. Em seguida, algumas caixas foram encapadas e realizou-se a colagem dos desenhos. Por fim, foram realizados o recorte e a colagem dos nomes de cada parte das plantas, já separadas em sílabas com as crianças.



Fonte: dados da intervenção.

Durante a confecção do jogo, percebeu-se que as crianças possuíam dificuldade em separar sílabas complexas; já as sílabas simples eram separadas em coro, uma vez que buscamos trabalhar com as palavras oralmente e no coletivo. Como aprendizagem desse jogo, pôde-se observar que as crianças tiveram avanços referentes à separação das sílabas, pois diversas hipóteses foram confrontadas, e, ao final, percebeu-se que elas demonstravam maior autonomia em relação à escrita de novas palavras. As crianças se manifestavam, concordavam e discordavam de colegas e, assim, a escrita tornava-se um sistema de representação, de um novo objeto de conhecimento e não algo mecânico, sem sentido, bem como passava a ser uma construção social.

Da mesma forma, ocorreu com uma intervenção no 2º Ano: as crianças, ao participarem do jogo da bandeja, recorriam aos colegas para ampliar o vocabulário e utilizavam o som para evocar as palavras adequadas. Porém, vale ressaltar que não buscávamos que as crianças representassem a mera visão de que a escrita é a grafia do som, mas que, diante dos confrontos com a oralidade, compreendessem a escrita, tornando-se capazes de refletir sobre a leitura e a escrita tendo como base os hábitos de higiene.

Em consonância, Vygotsky (2007, p. 125) afirma que

[...] a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina

linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Ferreiro (1985) também alerta que geralmente presta-se atenção apenas aos aspectos gráficos da escrita infantil, ou seja, à qualidade do traço, sua orientação (da esquerda para a direita, de cima para baixo, etc.); são deixados de lado os aspectos construtivos (o que se quis representar e quais os meios utilizados para tal finalidade).

Portanto, mudar a metodologia para a apropriação da leitura e da escrita é essencial, pois, não podemos continuar com uma simples repetição e memorização de letras. Construir um conhecimento a respeito da escrita implica a compreensão sobre a organização deste sistema de representação. (AREND; SILVA, 2008, p. 4588).

A autora Telma Weisz (2010), conforme excerto que segue de sua obra, alerta para o uso exclusivo de materiais didáticos como ferramenta do processo de aquisição da leitura e escrita. Este fato nos remete à necessidade de ampliar os instrumentos da leitura e escrita, visto que, como a autora afirma, o problema do Brasil está em querer seguir os países “desenvolvidos”,

[...] sob o argumento de que eles é que entendem de educação enquanto nós só entendemos de futebol [...] [portanto] competência que precisa ser construída pelo professor e que não pode ser substituída pela adoção desta ou daquela cartilha, seja ela fônica ou metafônica. O que esta falsa polêmica parece estar buscando é apenas o incremento das vendas de material didático reciclado: as nossas velhas cartilhas embrulhadas em um discurso de “vencedores” (WEISZ, 2010, p. 5).

Ferreiro (1985) complementa afirmando que cada educador precisa ter claro em suas práticas que a escrita é uma representação da linguagem e não um código de transcrição de sons, bem como precisa perceber a criança como sujeito ativo e que interage com o conhecimento. Os problemas com a alfabetização não serão resolvidos com métodos ou testes, ou com novos materiais didáticos. O que precisamos é mudar nossa visão empobrecida sobre a língua escrita, e superar a visão de pura representação gráfica do sonoro. Assim, Vygotsky (2007, p. 144) nos ensina que

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não no hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Portanto, as relações entre os jogos pedagógicos e a alfabetização podem se revelar em possibilidades de enriquecer a prática de alfabetizadores, possibilitando momentos de reflexão e construção crítica sobre os diferentes temas trabalhados. No entanto, o jogo como ferramenta de aprendizagem da alfabetização não pode ser algo “solto”, mas deve ser pensado como um método, uma vez que, para Soares (2004), hoje possuímos muita teoria e esquecemos o que é método.

[...] de certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método. (SOARES, 2004, p. 11).

Portanto, ao falarmos de jogos pedagógicos na alfabetização, não estamos questionando os métodos existentes, mas, sim, destacando a importância dos jogos como ferramentas pedagógicas e metodológicas no auxílio de aquisição da linguagem escrita como uma aprendizagem conceitual e não algo mecânico, maçante. O processo de alfabetização precisa despertar na criança a necessidade de utilização da leitura e escrita, superando visões que atribuem a esse processo a simples aquisição de uma técnica do mundo adulto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo deste trabalho, foram apresentados aspectos sobre o uso do jogo pedagógico em sala de aula como ferramenta auxiliar para o processo de aprendizagem na alfabetização. Podemos inferir que o jogo, por ser decorrente de uma construção histórica e social, é extremamente importante na formação e desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como alfabetizar de forma significativa envolve diferentes ferramentas – uma delas pode ser o jogo. Assim, não propomos mudanças pedagógicas, mas, sim, alternativas que auxiliem na prática pedagógica de professores alfabetizadores.

Desta maneira, compreendemos, com os estudos realizados, que o jogo, para ser utilizado em sala, deve ser pensado pelo professor com planejamento e objetivos claros e interligados aos conteúdos trabalhados. Para isso, o professor precisa ter uma boa base teórica, pedagógica, e constante formação lúdica, bem como a escola deve construir um

arsenal diversificado permitindo diferentes intervenções envolvendo trabalhos individuais, coletivos, livres e dirigidas.

Os jogos pedagógicos propostos neste estudo estavam interligados aos conteúdos específicos, e faziam parte de um conjunto maior de atividades planejadas no Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como análise dos resultados, podemos perceber que os jogos contribuíram na construção do trabalho em equipe, no respeito às diferenças, às regras, ampliação do vocabulário, bem como na construção do sentimento de necessidade de apropriar-se da leitura e escrita para integrar-se socialmente. Assim, não sugerimos a aquisição mecânica desse processo, mas, sim, que as crianças, por meio da reflexão e ação no ato do jogo, sentissem a necessidade de buscar nos jogos a ampliação de suas aprendizagens. Por meio do uso dessas ferramentas didático-pedagógicas (os jogos), as crianças desenvolveram maior autonomia em relação ao conhecimento, o que resultou em avaliações críticas e reflexivas sobre o processo. Isso pode ser evidenciado nos momentos finais da pesquisa, quando foram realizadas duas rodas de conversa com as crianças para avaliar nosso estágio. As crianças comentaram sobre a importância do jogo desenvolvido com elas e as novas aprendizagens que adquiriram com esse processo, que era mais dinâmico e valorizava o lado lúdico, pouco visualizado por eles nas práticas do dia a dia.

Por fim, consideramos de suma importância o trabalho com atividades diferenciadas na educação, visto que as crianças possuem singularidades próprias da idade e que devem ser respeitadas por meio de diferentes abordagens metodológicas. O uso do jogo como ferramenta metodológica para a aprendizagem contribui no desenvolvimento humano, conforme Vygotsky defende em suas teses, uma vez que o jogo pode ser um mediador entre os níveis de desenvolvimento real e potencial, gerando um movimento cognitivo na zona de desenvolvimento proximal das crianças.

Assim, o jogo como uma possibilidade didática, quando utilizado de forma integrada ao currículo, pode ampliar significativamente as aprendizagens dos alunos e contribuir na capacidade de reflexão crítica mediante os conteúdos a serem aprendidos e o meio em que estão inseridos, uma vez que seus pensamentos são resultados de ações construídas ao longo de processos histórico-sociais; “toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, são construídas como resultado de processos sociais” (KISHIMOTO, 1994, p. 123).

Portanto, a aprendizagem ocorre por meio da mediação entre professores e alunos, e utilizar o jogo como ferramenta didática poderá auxiliar no processo de desenvolvimento da alfabetização e do letramento, ao possibilitar a integração de atividades curriculares

contribuindo para a estruturação dos tempos, espaços e atividades integradas, principalmente na implantação da proposta do Ensino Fundamental de nove anos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=128&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- _____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/MarliAndre-tendencias-atuais-pesquisa-na-escola.doc>>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- AREND, Carline S.; SILVA, Valmir da. **O lúdico no processo de alfabetização**: proposição de estratégia numa turma de 1º ano. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/306_210.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.
- FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev. 1985. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/679.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, v. 12, n. 22, p.105-128, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>>. Acesso em: 10 set. 2014.
- _____ et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a12.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2014.
- MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicol. Esc. Educ.** [on-line], v. 18, n. 1, p. 97-104, 2014. ISSN 2175-3539. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a10.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, p. 293-302, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a12>>. Acesso em: 4 fev. 2014.
- NEVES, Vanessa F. A; SOUTO Kely C. N. **Acompanhando uma turma de crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental**: o início do processo de escolarização. 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2794_texto.pdf>. Acesso em: 9 set. 2014.
- NUNES, Ana Luiza Ruschel; BECKER, Liane Silveira. Corpo, movimento e ludicidade: uma

contribuição ao processo de alfabetização. **Revista Educação**, v. 25, n. 02, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4762/2891>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 96 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2014.

RODRIGUES, Rejane Maria Costa. **A importância dos jogos na alfabetização de crianças**. 2010. 30 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade Integrada da grande Fortaleza – FGF. Disponível em: <http://www.nead.fgf.edu.br/novo/material/monografias_portugues/REJANE_MARIA_COSTA_RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2014.

SILVA, Adriana R. **A importância da ludicidade na alfabetização de crianças de 2º ano: um estudo de caso**. Trabalho de Conclusão de Curso, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71972/000880812.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 set. 2014.

SILVESTRI, Monica. **Enxadas às costas e latas de sardinhas: reflexões sobre o brincar no Ensino Fundamental**. 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6185--Int.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2014.

SOARES, Jiane Martins. **A importância do lúdico na alfabetização infantil**. 2010. Disponível em: <<http://planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/diario/ARTIGO%20JIANE%20JOGO1.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=simOU82LNeeQ1AWGgoHYAg&ved=0CCcQFjADOAE&usq=AFQjCNGAI4vSbKxKT1q8euobBvQ2CXZjbg>>. Acesso em: 9 set. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole et al. Tradução de Jose Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, Telma. **Didática da leitura e da escrita: questões teóricas**. Pátio. Artemd, p. 1-5. 2010. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-Didatica_da_leitura_e_da_escrita.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.