

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LUANA ROBERTA SALAZAR

**OS JOGOS E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS DE 6/7
ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BELO HORIZONTE
2013

LUANA ROBERTA SALAZAR

**OS JOGOS E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS DE 6/7
ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia elaborada como trabalho opcional de conclusão do curso de graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof^a. Kely Cristina Nogueira Souto.

BELO HORIZONTE
2013

LUANA ROBERTA SALAZAR

OS JOGOS E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS DE 6/7 ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia elaborada como trabalho opcional de conclusão do curso de graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof^a. Kely Cristina Nogueira Souto.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Kely Cristina Nogueira Souto
Centro Pedagógico – Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho
Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.^a Ms. Maria Elisa de Araújo Grossi
Centro Pedagógico – Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG

BELO HORIZONTE, 11 DE JULHO DE 2013.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Kely Cristina, por toda sua paciência e dedicação; Por cada indicação de leitura, cada revisão, cada idéia. Por ter me feito perceber o quanto é incrível e complexo o processo de alfabetização de crianças. Por ter me proporcionado não apenas acompanhar, mas participar de sua prática em sala de aula nesses últimos anos.

A cada uma das crianças que passaram pela minha vida durante esta pesquisa e que me ensinaram tanto. Que me acolheram, confiaram em mim e me ofereceram carinho e atenção sempre.

À minha família, amigos e todos aqueles que me apoiaram e incentivaram durante esse trabalho e que, apesar de minha ausência em tantos momentos, não me deixaram desanimar.

Por último e mais importante, a Deus. Autor da vida, sem o qual nada seria possível!

RESUMO: Este trabalho foi desenvolvido numa escola pública federal de Belo Horizonte com um grupo de alunos que se encontravam no período inicial da alfabetização. Tem por objetivos analisar e refletir sobre o uso de jogos no processo de apropriação da escrita. Os jogos trabalhados com as crianças foram produzidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco. Estes foram utilizados semanalmente com crianças de 6/7 anos do Ensino Fundamental - no período abril de 2012 a maio de 2013 - e de modo articulado foram desenvolvidas atividades correlacionadas a eles a fim de garantir uma sistematização do trabalho de apropriação do sistema de escrita. As análises tiveram como foco principal o desenvolvimento das habilidades de escrita. Concluiu-se que por meio da relação entre motivação e aprendizagem os jogos podem, de fato, potencializar a apropriação de conhecimentos, através da construção de um ambiente lúdico, prazeroso, sem que se excluam as demais práticas educativas.

Palavras-chave: Jogos, Alfabetização e Ensino Fundamental.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. O USO DOS JOGOS NO MEIO ESCOLAR	2
3. O CONTEXTO DA PESQUISA	4
3.1. A ESCOLA	4
3.2. A SALA DE AULA	6
3.3. A PROPOSTA DO GRUPO DE TRABALHO DIVERSIFICADO	8
3.4. AS CRIANÇAS: IDENTIFICANDO OS SUJEITOS	12
4. O PERCURSO DAS CRIANÇAS NA SALA DE AULA E NO GTD.....	13
4.1. ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS.....	13
4.2. BRUNA E PAULO NAS ATIVIDADES AVALIATIVAS DE SALA DE AULA	14
4.3. OS JOGOS.....	15
4.3.1. <i>Bingo dos Sons Iniciais:</i>	17
4.3.2. <i>Trinca Mágica:</i>	18
4.3.3. <i>Batalha das Palavras:</i>	18
4.4. AS CRIANÇAS JOGANDO E AS ATIVIDADES DE ESCRITA	19
4.5. AS IMPRESSÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O GTD.....	25
4.6. OS AVANÇOS DE BRUNA E PAULO NA ESCRITA	27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
6. REFERÊNCIAS.....	34
7. ANEXOS	36
ANEXO A - PRODUÇÃO DE TEXTO DE BRUNA EM AGOSTO DE 2012	36
ANEXO B - PRODUÇÃO DE TEXTO DE PAULO EM AGOSTO DE 2012	37
ANEXO C - PRODUÇÃO DE TEXTO DE BRUNA EM MAIO DE 2013	38
ANEXO D - PRODUÇÃO DE TEXTO DE PAULO EM MAIO DE 2013	39

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz uma reflexão acerca do uso dos jogos como estratégia metodológica que pode contribuir para a apropriação da escrita de crianças de 6/7 anos do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública federal com um grupo de alunos de 6 anos que encontravam-se, em 2012, no período inicial da alfabetização. Neste trabalho serão apresentadas análises de escrita de duas crianças mostrando o desenvolvimento delas no período abril de 2012 a maio de 2013.

Os jogos, material produzido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco, foram utilizados semanalmente com as crianças e de modo articulado foram desenvolvidas atividades correlacionadas aos jogos, que garantissem uma sistematização do trabalho de apropriação do sistema de escrita. As análises apresentadas têm como foco o desenvolvimento das habilidades de escrita dessas crianças.

O estudo sobre jogos requer que se faça uma ponderação acerca do seu significado - o que se entende por jogo. Segundo Kishimoto (1996) a palavra jogo pode ser entendida de diferentes modos. Isso se dá pelo fato de existir uma variedade de fenômenos considerados como jogos, o que torna complexa a definição de tal termo. Pelas palavras da autora, ao dizer a palavra jogo:

“Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades.” (Kishimoto, 1996, p.13).

O jogo, como expresso na citação acima, pode ser visto como brinquedo ou brincadeira. Visando apontar algumas diferenças para os significados do termo em questão, a autora destaca - com base nos estudos de pesquisadores como Gilles Brougère e Jacques Henriot - três formas como o jogo pode ser visto: na primeira, o sentido do termo depende da linguagem de cada contexto social; na segunda, remete a um sistema de regras que obedece a uma estrutura sequencial, permitindo diferenciar um jogo de outro; e, na terceira, tem-se o jogo enquanto objeto.

Já no que se refere ao termo brinquedo, este tem seu uso de forma indeterminada, sendo ausente um sistema de regras. O brinquedo pode ganhar sentido de acordo com a imaginação de quem o manuseia, estimulando a expressão e a representação. Enquanto objeto, o brinquedo torna-se suporte da brincadeira e instigante ao imaginário da criança. Em

contraponto, os jogos exigem, de modo direto ou indireto, habilidades específicas para sua utilização, definidas previamente pelas regras ou pelo objeto.

Ao abordar o jogo ou brinquedo, Kishimoto (1996) ressalta em sua obra que a brincadeira infantil ao longo da história era tida como uma atividade não séria. Essa visão tem por base a descontração, o “riso”, que geralmente acompanha a ação lúdica e que é contrária ao trabalho, considerado como ato sério. Apesar disso, a autora ressalta que quando a criança brinca, ela o faz de maneira compenetrada, ou seja, apesar de ser uma ação lúdica a brincadeira é um ato sério para quem brinca.

A autora discorre ainda sobre o uso de brinquedos/jogos educativos – dimensão que contempla mais diretamente o foco deste trabalho. Segundo ela, o jogo contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança por contemplar várias formas de sua representação, uma vez que permite a ação intencional, a construção de representações mentais, a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras, o que corresponde aos aspectos afetivo, cognitivo, físico e social.

Quando um adulto planeja situações lúdicas com o objetivo de estimular determinada aprendizagem, o jogo/brincadeira assume a dimensão educativa. Sendo preservada a ação intencional da criança, condição para a expressão do jogo, a atividade planejada pelo educador pode “potencializar as situações de aprendizagem” (Kishimoto, 1996, p.36). Nas palavras da autora, a utilização de jogos na educação de crianças “significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (Kishimoto, 1996, p.37).

Partindo do pressuposto de que o jogo pode proporcionar ao contexto de ensino-aprendizado um aspecto prazeroso e significativo, apresento nos tópicos seguintes estudos sobre esta temática no meio escolar, o contexto da presente pesquisa, assim como seus resultados e considerações.

2. O USO DOS JOGOS NO MEIO ESCOLAR

Há uma vasta produção de estudos e pesquisas acerca da utilização de jogos e sua importância para o desenvolvimento infantil. Embora reconheça a importância destes trabalhos, este estudo priorizou aqueles que têm como foco os jogos educativos, em especial os que contemplam a alfabetização. A fim de demonstrar estudos recentes e a frequência com

que os jogos são utilizados no processo inicial da alfabetização, apresento a seguir dois estudos realizados no meio escolar sobre a temática em questão.

O estudo de Souto (2009) mostra a presença dos jogos numa turma de alfabetização de crianças de 6 anos. A autora apresenta em sua tese as concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras. Neste estudo observações práticas foram realizadas com professoras alfabetizadoras de uma escola municipal de Belo Horizonte dialogando com os teóricos do campo da alfabetização e letramento. O estudo mostra as diversas práticas que compõem o aprendizado da escrita e a oralidade na sala de aula, assim como os recursos pedagógicos utilizados nesse contexto. Dentre as práticas apresentadas a autora aponta o uso de jogos para memorização das letras e sequência alfabética.

Os principais jogos citados pela autora foram o bingo de letras – confeccionado pelas professoras – o dominó, o jogo da memória, jogos de montar palavras, listas e nomes próprios, atividades com letras móveis e o jogo da forca. Em relação a esses jogos a autora afirma que:

“As práticas observadas nesta pesquisa refletem a apropriação de uma concepção em que o lúdico pode garantir o aprendizado, nesse caso, o das letras do alfabeto. Percebi uma variação nos jogos utilizados bem como a composição dos agrupamentos de crianças. Uma crença em que se vê refletida princípios piagetianos e vygotskyanos, tanto do ponto de vista do conhecimento quanto da interação, considerando que o jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico.” (SOUTO, 2009, p. 7).

Os jogos aparecem como um instrumento de aprendizagem que se vale do lúdico para motivar a construção de um conhecimento, no caso a escrita. A autora ressalta ainda que a partir da década de 80, em meio às discussões acerca da teoria construtivista sociointeracionista, é que o uso de jogos nas escolas de Ensino Fundamental tornou-se frequente, sendo difundidos os jogos específicos para o início da alfabetização.

Na mesma direção, Lima, Silva e Lins e Silva (2009) realizaram um estudo sobre o uso e o papel dos jogos educativos no âmbito educacional para os professores alfabetizadores que participaram do Projeto MAIS da Rede Municipal do Recife¹. Segundo as autoras, existe

¹ Movimento de Aprendizagens Interativas (MAIS) - projeto que propõe intensificar o processo de alfabetização, conforme as diferenças de aprendizagem de cada aluno. O projeto é oferecido aos estudantes do 1º e 2º Ciclos e do 1º ano do 3º Ciclo de aprendizagem através da realização de atividades pedagógicas interativas adequadas aos níveis de aprendizagem em que se encontram. Envolve 300 estagiários do curso de Pedagogia, a equipe de gerência dos ciclos, os coordenadores pedagógicos e os professores das escolas, sendo desenvolvido desde 2005

a necessidade de uma educação dinâmica e desafiadora para os alunos. Estas autoras enfatizam o uso dos jogos educativos como ferramenta pedagógica, o professor como mediador e a prática dos jogos como estimulante ao interesse do aluno.

Por meio deste estudo pode-se perceber que a temática dos jogos educativos contém uma gama de aspectos que são observados e apontados como mais significativos, como: proporcionar um ambiente agradável à construção do conhecimento; reunir a função lúdica e educativa na mesma prática; reafirmar a importância dos jogos de regra; aliar-se a outras estratégias didáticas; constituir-se como desafio ao aluno.

Além desses aspectos, as autoras refletem sobre a importância do trabalho com jogos para facilitar a aprendizagem da criança. Citando Kishimoto (2003), enfatizam que o jogo concede um grau de liberdade à criança que se sente capaz de investigar e buscar as soluções necessárias para resolver o problema proposto. Sem a pressão das avaliações, a criança pode focar sua atenção em descobrir estratégias para vencer o jogo, evidenciando a importância de um clima agradável para a construção de conhecimentos.

3. O CONTEXTO DA PESQUISA

3.1. A escola

A instituição escolhida para desenvolvimento do trabalho foi uma escola da Rede Pública Federal de Belo Horizonte, situada na região da Pampulha. Teve sua origem em 1954 como um Ginásio de Aplicação, destinado à prática docente dos alunos de graduação. Em 1958, transformou-se em Colégio de Aplicação, oferecendo os cursos: Ginásial, Científico, Clássico e Normal. A partir de 1968, passou a ofertar cursos relativos ao ensino de 1º e 2º graus. Em 1972, os níveis de ensino foram divididos em de 1º Grau na instituição pesquisada e profissional de nível médio em outra instituição.

Hoje, oferta o ensino fundamental de nove anos, organizado em 3 Ciclos de Formação Humana, sendo base investigativa para a produção de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão. Seu principal objetivo é constituir-se como campo de experimentação e de pesquisa na Educação Básica e na formação de professores e de profissionais que têm o ambiente escolar como campo de atuação.

nas escolas da Rede Municipal de Ensino. O projeto ainda oportuniza aos professores refletir sobre sua prática docente, dentro do processo de formação continuada.

Quanto às modalidades de ensino destacam-se o Ensino Fundamental de nove anos (como já citado) e pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA oferecida neste estabelecimento se sustenta pelo Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF) que é um projeto de extensão vinculado ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

No que se refere à oferta da educação especial, a escola segue o constante no decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, atendendo à demanda de ampliação da “oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2008); e a preferência da oferta desse ensino na rede regular, como constante no decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que revoga o decreto anteriormente citado. Sendo o ingresso realizado por sorteio, são apenas duas as crianças da escola na perspectiva da inclusão no sentido dos referidos decretos, mas a inclusão é uma dimensão da escola que busca atender a todos os que necessitem, independentemente de diagnósticos clínicos.

No quesito estrutura física, a escola, como um todo, é bem conservada. O prédio é organizado em três andares e possui 24 salas de aula, uma biblioteca e uma brinquedoteca, laboratórios de Informática e Ciências, quadras, parquinho, refeitório, assim como diversos outros setores administrativos.

Como citado anteriormente, o ingresso nesta instituição se dá por sorteio público. São oferecidas, atualmente, 50 vagas por ano para o 1º ano do primeiro ciclo. Dada esta condição de entrada, a comunidade escolar é composta por pessoas de diferentes camadas sociais, de diversas regiões (dos bairros mais próximos a outras cidades, como Lagoa Santa, Sabará, etc.), o que aponta para uma comunidade heterogênea em inúmeros aspectos.

Sendo uma escola em Tempo Integral, os alunos cumprem uma carga horária semanal de 40h/a. Os tempos escolares no 1º ciclo são organizados de acordo com o quadro a seguir:

Tempos das Disciplinas - 1º ciclo	
Disciplina	Carga horária semanal por turma
Arte	4 h/a
Ed. Física	2 h/a
Matemática	6 h/a
Português	10 h/a
Tópicos integrados	4 h/a
GTD	4 h/a
Aulas Especializadas	4 h/a
Programa 2º Tempo	6 h/a
TOTAL	40 h/a

O trabalho aqui apresentado aconteceu durante as aulas de Português e em módulos de 90min semanais, por meio de atividades desenvolvidas em prol da alfabetização. Tais módulos compõem o currículo da escola e são denominados Grupos de Trabalhos Diversificados (GTD) que serão detalhados nos tópicos seguintes.

3.2. A sala de aula

A pesquisa foi realizada em uma sala de alfabetização. O trabalho teve início em uma turma de 1º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em abril de 2012, antes mesmo da construção do projeto de monografia. Esta turma, desde o início do Ensino Fundamental, é composta por 25 crianças (12 meninas e 13 meninos), com idade de 6 anos. Acompanhei a rotina dessa turma durante as aulas de Língua Portuguesa ao longo do ano de 2012 e no primeiro semestre de 2013.

Por meio de observações e interações na turma, foi possível verificar que o trabalho de Língua Portuguesa desenvolvido, a princípio, teve como eixos: a oralidade, a leitura, a escrita e a compreensão e a valorização da cultura escrita. Para tanto foi priorizado o contato permanente das crianças com textos escritos, enfatizando-se as histórias e os poemas. As crianças leram e apreciaram poemas e ouviram histórias contadas pela professora.

Intervenções voltadas ao conhecimento das letras do alfabeto, sons da língua, sons iniciais e finais de palavras, “pedaços” ou sílabas das palavras, foram frequentes.

Atividades relacionadas aos nomes próprios das crianças, professores e personagens proporcionaram diferentes estratégias que visaram a apropriação da leitura e da escrita. Foi assegurada, na rotina da sala, roda de conversa e exploração de diferentes assuntos, roda de *Para Casa*, prática de uso da biblioteca da escola com o objetivo de incentivar a leitura e propiciar a escolha do livro pela própria criança, atividades do livro didático, uso de letras móveis para formação de palavras e pequenos textos, cópias de palavras trabalhadas no contexto da sala de aula e de títulos de livros, empréstimo de livros do Projeto Sacola de Leitura e leitura de Poemas do Projeto Literatura em Família, tendo estes projetos o objetivo de promover a leitura na escola e junto à família.

No 2º trimestre de 2012 os eixos trabalhados no início do ano foram preservados. Textos diversos foram apresentados aos alunos, destacando-se: histórias infantis, poemas, parlendas, músicas, textos informativos, convites e listas. O trabalho com listas de comidas, brincadeiras e letras de música de Festas Juninas ampliou as possibilidades da criança para o reconhecimento das diferentes estruturas das sílabas. Nesta etapa avançou-se para o trabalho com as sílabas mais complexas da nossa língua, mas foi assegurada a continuidade da rotina da sala com as atividades anteriormente descritas, como a roda de conversa, de *Para Casa*, etc.

Nos últimos meses do ano de 2012, o trabalho de Língua Portuguesa teve como foco a consolidação da base alfabética e o desenvolvimento das habilidades de escrita das sílabas complexas da nossa língua, como por exemplo: pra, tra, cra, gra; sílabas com o som nasal como em canto, pente, balão, tempo; o “r” no final da sílaba como nas palavras carta, sorte etc. A produção de textos escritos foi enfatizada de modo que as crianças pudessem construir textos de maneira mais autônoma, expressando suas idéias e criatividade. Este trabalho foi realizado por meio da coletânea de textos da turma.

O trabalho de apresentação de textos diversos teve continuidade, assim como as rodas de conversa e de *Para Casa* que permitiram às crianças a socialização das atividades realizadas junto aos pais, destacando-se a importância do capricho, da frequência e da organização. A prática da leitura literária, com destaque para os poemas e para a leitura de livros infantis, permitiu a intervenção para garantir a fluência e a compreensão dos textos. O empréstimo de livros teve como objetivo a formação da criança como leitora. Além disso, foi iniciado o trabalho com a letra cursiva e destacado a importância do acompanhamento da

família, no sentido de auxiliar as crianças nas atividades de casa, como quanto ao traçado e a direção da escrita.

No 1º trimestre de 2013 o trabalho de Língua Portuguesa teve como foco a consolidação de aspectos já trabalhados no ano anterior. Foram enfatizadas as sílabas complexas como: pra, tra, cra, gra, nh, lh e ao. Além disso, chamando a atenção para a presença de letras que têm os mesmos sons ou sons semelhantes como: “s”, “ss”, “c” “ç”, “z”, casos estes que serão trabalhados até o fechamento do Ciclo. As parlendas, textos curtos e de fácil memorização foram apresentadas proporcionando a percepção da diversidade de sílabas da nossa língua.

As rodas de *Para Casa*, assim como a prática da leitura literária, tiveram continuidade neste trimestre. A intenção foi proporcionar a fluência e a compreensão da leitura. A produção de texto ocorreu semanalmente, procurando desenvolver a capacidade de organização das ideias, elaboração textual, a criatividade e a escrita correta das palavras. Neste momento enfatizou-se a produção de textos um pouco mais longos, tendo apoio de modelos trabalhados em sala de aula. A frequência à biblioteca foi semanal, buscando proporcionar o gosto e o prazer pela leitura. Esperou-se desenvolver a autonomia da criança para escrever com letra cursiva, tendo como apoio o acompanhamento familiar.

Ao longo das aulas de Português pude acompanhar e prestar monitoramento às crianças durante as atividades de sala de aula, conforme orientações da professora alfabetizadora. Acompanhei de modo mais particular as crianças que se encontravam em nível inicial de alfabetização. Do acompanhamento a estas crianças surgiu a motivação para desenvolver um trabalho complementar que auxiliasse este grupo sem que tivesse uma conotação de “reforço escolar” ou de “recuperação”. Esse trabalho complementar consolidou-se através do Grupo de Trabalho Diversificado, GTD, que será detalhado a seguir.

3.3. A proposta do Grupo de Trabalho Diversificado

O Grupo de Trabalho Diversificado, GTD, é uma proposta da escola que vem sendo desenvolvida ao longo dos últimos 10 anos. As atividades propostas podem ser desenvolvidas em outro ambiente fora da sala. No GTD, os alunos recebem uma atenção mais individualizada e desenvolvem atividades direcionadas conforme suas necessidades individuais de aprendizagem, contemplando as mais diversas áreas de conhecimento. Constitui-se também como oportunidade de ampliação curricular em que várias propostas são ofertadas partindo do interesse das crianças. É um projeto da escola oferecido a todos os

ciclos, em que alunos de turmas distintas podem participar de um mesmo grupo, segundo as demandas em comum (principalmente no 2º e 3º ciclos). Cada GTD é ministrado por um monitor (estudante universitário) que é acompanhado e orientado por um ou mais professores da escola.

O GTD, foco de investigação desse trabalho, foi intitulado “Jogos de Alfabetização: Brincando e Aprendendo”, oferecido a um grupo de 9 crianças que se encontravam em um nível inicial da alfabetização. Em 2012, o GTD ocorreu semanalmente com 60 minutos de duração, do mês de abril ao mês de dezembro, totalizando 27 encontros ao longo do ano. Em 2013, o GTD ocorreu - com as mesmas crianças - duas vezes por semana com 90 minutos de duração cada encontro, da última semana do mês de fevereiro ao mês de maio, totalizando 17 encontros. Vale ressaltar que as análises posteriormente apresentadas têm por base os registros escritos que realizei durante os encontros do GTD e das aulas de Português.

O objetivo geral do GTD “Jogos de Alfabetização: Brincando e Aprendendo” foi proporcionar o desenvolvimento das habilidades de escrita por meio do uso de jogos educativos direcionados para a alfabetização e atividades integradas que priorizaram letras, sons, formação de sílabas e palavras. Os jogos tiveram como objetivos: promover a alfabetização utilizando-se do lúdico a fim de motivar a participação e envolvimento das crianças na construção do conhecimento; oferecer acompanhamento específico às crianças em nível inicial de alfabetização; e retomar os aspectos relativos ao sistema de escrita trabalhados em sala de aula por meio dos jogos. Desse modo, os jogos não se constituíram como uma ação isolada, sem vinculação à sala de aula.

Os recursos didáticos utilizados foram, principalmente, jogos de alfabetização de uma coletânea² produzida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco. Para cada um dos jogos da coletânea foram realizadas atividades de escrita. Tais atividades visavam à sistematização de conhecimentos. As matrizes foram elaboradas pela professora de Língua Portuguesa (referência da turma) e tinham como objetivo associar as habilidades trabalhadas de maneira lúdica, nos momentos dos jogos, às habilidades que envolvem o sistema de escrita.

Além dos jogos da coletânea, em alguns momentos foram utilizados outros jogos e brincadeiras envolvendo



Figura 1 – Dominó de palavras.

² A coletânea é uma caixa composta por 10 jogos de alfabetização e um manual didático que orienta não somente o uso dos jogos como a atuação do professor.

estratégias que visavam o aprendizado da leitura e da escrita. Estes jogos e brincadeiras apresentavam-se como um complemento, já que contemplavam aspectos trabalhados em sala de aula e no livro didático de Língua Portuguesa adotado. Por exemplo, o trabalho com sílabas complexas foi muitas vezes enfatizado. Nestes momentos, as crianças eram separadas em grupos para que escrevessem no quadro palavras com as sílabas “cra”, “pra” e “tra”, ou para recortarem de revistas palavras com “nh”, “lh”, “ch” e “gu”. O desafio era escrever e recortar o maior número de palavras. Estes jogos e brincadeiras complementares também possibilitavam que as crianças ampliassem o universo de palavras trabalhadas em cada jogo.

Outro exemplo de jogo complementar foi o dominó de palavras (figura 1), em que as crianças deveriam fazer uma sequência de maneira que cada peça se ligava a outra de acordo com as palavras que começassem com a mesma sílaba. Cada peça do dominó media 15x20 cm, as crianças deveriam montá-lo no chão e percorrer a sala para encontrar as peças. Neste jogo, as crianças participavam individualmente, ou em grupos, sendo o vencedor aquele que colocasse primeiro todas as suas peças no dominó. Os primeiros a vencer o jogo ajudavam os outros, de modo que todos permaneciam envolvidos na atividade.

A rotina do GTD foi construída visando à participação ativa das crianças. Como o GTD acontecia em um espaço diferenciado, em outra sala de aula, havia uma lista de presença para que cada encontro uma criança do grupo pudesse fazer a chamada. O momento da chamada foi muito valorizado pelas crianças, principalmente por aquelas que tinham mais dificuldade em leitura, já que reconheciam mais facilmente os nomes dos colegas de sala e podiam lê-los sem a preocupação de errar. De modo geral a rotina se constituía de etapas, sendo elas: fazer a chamada, jogar um jogo da coletânea e fazer uma atividade de sistematização. Além disso, em alguns encontros as atividades centravam-se especialmente na ação de jogar, já que alguns jogos eram mais complexos e exigiam mais tempo para serem compreendidos. Houve também encontros em que o foco foi a realização das atividades escritas, considerando-se o grau de dificuldade apresentado pelas crianças.

Ao longo dos encontros as regras e combinados foram sendo construídos. As principais regras foram: que nosso GTD seria desenvolvido com jogos e atividades; que os jogos e atividades seriam desenvolvidos individualmente, em duplas, trios ou grupos; que as duplas/trios/grupos seriam divididos em certos momentos por mim e em outros pelas próprias crianças; que a disposição das carteiras dependeria do jogo/atividade a ser feito, mas considerando a regra anterior; que ao final do jogo podiam comemorar, mas sem gritos, para não atrapalhar as outras salas; entre outras.

Antes de iniciar cada jogo, as regras do manual que compunha a caixa de jogos eram lidas para a turma. Conforme a dúvida das crianças eram dadas as explicações com exemplos para que todos compreendessem. Um mesmo jogo era jogado em vários encontros para que as crianças tivessem oportunidades de vivenciar as habilidades enfatizadas. A princípio jogávamos várias vezes um jogo no mesmo encontro. À medida que as crianças se familiarizavam com o jogo, intercalávamos jogo e atividade de sistematização. Nos encontros em que a atividade de escrita era feita no início, as crianças que terminassem primeiro jogavam sem minha intervenção, enquanto eu acompanhava as que precisavam de apoio na atividade.

Quando o grupo jogava sem minha intervenção era possível observar que as crianças discutiam as regras do jogo e ajudando-se umas as outras na leitura das palavras. Este comportamento das crianças vai ao encontro à afirmação de Constance Kamii (1991) de que, por intermédio da ação lúdica, o jogo apresenta a criança um problema/questão real a ser solucionado, sendo ele “uma razão intrínseca para exercitar sua inteligência e curiosidade” (KAMII, 1991, p.20). Esta autora que discorre sobre as implicações pedagógicas da teoria epistemológica e biológica de Jean Piaget, aponta que no trabalho com crianças a ênfase se dá no domínio socioemocional, pois, segundo ela:

“a aprendizagem depende, em grande parte, da motivação. Se a motivação é alta, crianças (tanto quanto adultos) voluntariamente fazem enormes esforços para dominar coisas que são difíceis. Por esta razão, as necessidades e interesses intrínsecos das crianças têm prioridade sobre qualquer outra razão para seu entrosamento numa atividade.” (KAMII, 1991, p. 55).

Nos primeiros encontros, as crianças apresentavam maior dificuldade de se organizar para jogarem, mas, aos poucos, passei a ser consultada só em casos de conflitos (como quando havia tentativa de burlar a regra por um jogador, por exemplo). Elas mantinham-se concentradas no jogo o tempo todo e sempre queriam jogar mais.

Torna-se relevante ressaltar que não houve saturação por parte das crianças em relação ao GTD. Isso se verifica no fato de as crianças continuaram entusiasmadas em participar, apesar de ser a mesma estrutura de abril de 2012 a maio de 2013. Todas as vezes que me viam na escola perguntavam se era “dia de GTD” e comemoravam caso eu respondesse afirmativamente. Até mesmo as crianças da turma, que não pertenciam ao grupo de crianças do GTD de jogos, demonstravam grande interesse em participar tendo em vista os comentários e o entusiasmo dos colegas. As crianças do outro grupo participavam de um

GTD com vistas à ampliação curricular. Nele, tais crianças, desenvolviam trabalhos voltados à área da Geografia.

3.4. As crianças: identificando os sujeitos

Para aprofundar a análise acerca do uso dos jogos como estratégia metodológica para apropriação da leitura e da escrita, serão apresentados dados de duas crianças escolhidas entre as nove crianças que participavam do GTD: Bruna e Paulo³. O critério de seleção dessas crianças foi pautado no fato de que, além de estarem em nível inicial de alfabetização, apresentavam dispersão frequente, imaturidade na sala de aula (no sentido de envolverem-se em brincadeiras com os colegas em momentos inapropriados, distraírem-se com facilidade, etc.) e tinham pouco ou nenhum acompanhamento familiar. Destaca-se que as duas crianças, desde a entrada na escola foram comunicativas e se relacionaram bem com os colegas, professores e demais profissionais da escola.

Bruna completou 6 anos em fevereiro de 2012. De acordo com a ficha de cadastro da escola, seu perfil racial é pardo. A aluna reside com a mãe, duas irmãs mais velhas e uma sobrinha (com 42, 23, 20 e 2 anos de idade respectivamente). O pai faleceu em fevereiro do mesmo ano que a criança matriculou-se na escola. Quanto à saúde, Bruna não toma nenhuma medicação e não faz qualquer tipo de acompanhamento clínico, mas já esteve internada durante dois dias por inflamação muscular devido a anemia. Uma observação da ficha ressalta que Bruna ainda chupava dedo quando ingressou na escola (fato que quase não acontece mais).

Antes de ingressar na atual escola, a aluna frequentou a Educação Infantil na rede pública, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). A ficha consta que Bruna gostava da escola e se relacionava bem com os colegas. Às vezes necessitava de ajuda para fazer as atividades de casa. Essa ajuda era dada pela irmã mais velha (universitária) ou pela mãe (que possui Ensino Fundamental incompleto).

Quanto ao nível socioeconômico, a família de Bruna recebe indenização do pai. A mãe trabalha como cozinheira e a irmã mais velha recebe uma bolsa de estágio pela faculdade, mas que não se soma à renda da família. Segundo a assistente social da escola, o contexto familiar de Bruna apresenta certa fragilidade pela perda do pai e por problemas relacionados à irmã mais nova (mãe da criança de 2 anos), que foi dependente química e esteve em situação de

³ Nomes fictícios para preservar a identidade das crianças.

liberdade assistida. A assistente social relatou que no início de 2012, Bruna faltava às aulas para tomar conta da sobrinha, na época com apenas 1 ano de idade.

Paulo completou 6 anos em janeiro de 2012. Sua ficha de cadastro na escola indica que seu perfil racial é pardo. O aluno reside com sua mãe e avó (com 33 e 59 anos de idade respectivamente). O pai (40 anos de idade) não reside com a família por motivo de separação. Paulo é filho único. Quanto à saúde, o aluno não toma nenhuma medicação, não faz qualquer tipo de acompanhamento clínico e nunca esteve internado.

Antes de ingressar na escola atual, o aluno frequentou a Educação Infantil na rede privada de ensino. Segundo consta a ficha, Paulo gostava da escola e se relacionava bem com os colegas. Às vezes necessitava de ajuda para fazer as atividades de casa, sendo essa ajuda dada pela mãe (que possui Ensino Médio completo). Apesar do constante na ficha, há relatos de que a avó é muito severa (Paulo diz que apanha da avó), que a mãe não acompanha a criança e que este acompanhamento é feito pela avó. Paulo apresenta atividades desorganizadas, pouco cuidado com seu material – principalmente com os cadernos, que têm as folhas sujas e amassadas, atividades mal coladas, etc.

Como se observa, as duas crianças apresentam certa fragilidade no que diz respeito ao contexto familiar. Em tais situações avalia-se ser de fundamental importância um acompanhamento mais rigoroso dessas crianças, já que as famílias têm poucas condições de contribuir de maneira mais sistemática. O GTD “Jogos de Alfabetização: brincando e aprendendo” foi uma das iniciativas para promover avanços de Paulo e Bruna.

4. O PERCURSO DAS CRIANÇAS NA SALA DE AULA E NO GTD

4.1. Atividades Diagnósticas

Em fevereiro de 2012, início do ano letivo, a professora de Língua Portuguesa realizou uma atividade diagnóstica com toda a turma. O objetivo de tal avaliação foi identificar o nível de alfabetização em que se encontravam em relação ao processo da alfabetização. As habilidades avaliadas foram a diferenciação entre palavras e símbolos, a leitura de palavras e frases, o reconhecimento das letras e a escrita de palavras e frases. Nesta atividade a professora identificou crianças em diferentes níveis de alfabetização, inclusive algumas já alfabetizadas.

Entre as 25 crianças, 9 encontravam-se em um nível inicial de alfabetização, com dificuldades no reconhecimento das letras, na associação sonora, traçado das letras etc. Bruna e Paulo faziam parte deste grupo de 9 crianças. Sendo o GTD uma iniciativa para dar atenção

mais individualizada e atividades direcionadas conforme as necessidades de aprendizagem de cada aluno, a professora alfabetizadora elaborou uma proposta que contemplasse esse grupo de crianças. Iniciamos então o GTD “Jogos de Alfabetização: Brincando e Aprendendo”.

4.2. Bruna e Paulo nas atividades avaliativas de sala de aula

Bruna e Paulo realizaram atividades avaliativas nos meses de fevereiro, abril e maio de 2012. Essas atividades foram elaboradas pela professora alfabetizadora, realizadas nas aulas de Português e compreendiam principalmente ditados com palavras e frases. As análises das atividades das crianças foram feitas com base nos estudos e pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (FERREIRO, 1989, 1986, 2002; FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; TEBEROSKY, 1990a, 1990b, 2003.).

No ditado do mês de fevereiro, Bruna demonstrou não fazer relação entre sons e letras. Neste ditado, por exemplo, para as palavras “cola” e “tesoura”, Bruna escreveu (respectivamente) “OSRP” e “PEAE”. Apesar de não relacionar sons e letras, neste ditado Bruna demonstrou seguir o princípio da quantidade mínima de letras e da variedade interna das letras, em que, no primeiro caso a criança estabelece um número de letras que considera suficiente para se escrever uma palavra e no segundo caso, usando letras diferentes para o mesmo fim. Em abril, Bruna demonstrou um pequeno avanço, estando entre a escrita pré-silábica e a silábica. Isso pode ser observado no ditado daquele mês, em que Bruna escreveu “HKA” para galinha (em que o nome da letra “h”, na sua cadeia sonora, representa a sílaba “ga” e as letras restantes às duas outras sílabas da palavra) e “KAO” para cavalo (em que a letra “k” representa a sílaba “Ca”, assim como a vogal “a” representa “va” e a vogal “o” representa “lo”).

Em maio, no ditado de frases, Bruna demonstrou uma pequena aproximação da escrita silábico-alfabética, passando a escrever, em alguns momentos, sílabas com mais de uma letra. Para a frase “O pato pateta pintou o caneco”, Bruna escreveu “PANO PAETA”, em que a letra “N” foi colocada no lugar de “t” e em “pateta” faltou a letra “t” da sílaba “te”. Já para a frase “O tatu ficou com o rabo de fora”, escreveu “TUD AERF”, não apresentando a devida correlação das letras usadas com as das palavras ditadas.

Assim como Bruna, no ditado do mês de fevereiro, Paulo demonstrou não fazer relação entre sons e letras. Escrevendo, por exemplo, para a palavra “apontador” e “lápis” – respectivamente - “AIEAECBP” e “AEBL”, demonstrando também seguir o princípio da quantidade mínima de letras e da variedade interna das letras. Em abril, Paulo, como Bruna,

demonstrou um pequeno avanço, estando entre a escrita pré-silábica e a silábica, escrevendo, por exemplo, uma letra para representar uma sílaba. Em maio, no ditado de frases, Paulo demonstrou aproximar-se da escrita silábico-alfabética, escrevendo sílabas com mais de uma letra. Contudo, Paulo demonstrou maior dificuldade para escrita de frases, escrevendo para a frase “O pato pateta pintou o caneco”, apenas a palavra “PATO”. Para a frase “O tatu ficou com o rabo de fora”, escreveu “TABLO” aproximando-se pouco da frase ditada.

4.3. Os jogos

Como dito anteriormente, o GTD foi desenvolvido tendo como referência a coletânea de jogos produzida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco. Esta coletânea foi produzida como um recurso didático para auxiliar os professores na condução do ensino e facilitar a aprendizagem dos alunos. Os jogos elaborados oferecem exemplos de atividades que pretendem favorecer a aprendizagem do sistema alfabético de escrita. A coletânea, distribuída para as redes públicas de educação, contribui para que o professor tenha diferentes recursos que auxiliem a variar as estratégias didáticas.

A coletânea do CEEL apresenta um manual didático que orienta o trabalho com os jogos e sua importância, assim como uma fundamentação teórica acerca dessa prática. Como consta no manual, os jogos são práticas culturais que fazem parte do cotidiano da sociedade em diversas partes do mundo e ao longo da história. Autores como Piaget (1987) e Kishimoto (2003), citados no manual, apontam para a presença dos jogos e brincadeiras desde o início da vida e o brincar enquanto reservatório da história da humanidade. Brandão, Ferreira, Albuquerque e Leal (2008), organizadoras do manual didático, concebem ainda que o jogo: “é também uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos se engajam num mundo imaginário, regido por regras próprias, que, geralmente, são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência.” (BRANDÃO, FERREIRA, ALBUQUERQUE e LEAL, 2008, p.10).

No que se refere às regras, as autoras, citando Leontiev (1988) enfatizam o domínio do comportamento próprio que pode ser desenvolvido pela criança subordinada ao propósito que o jogo define. Ressaltam que a escolha por jogos de regra, além do potencial para aprendizagem da língua, se deu pela dimensão lúdica que este oferece e a capacidade de promover o desenvolvimento humano, essencial às práticas escolares.

Enfatizando a questão da alfabetização, os jogos são abordados como um importante aliado à reflexão, por parte dos alunos, sobre o sistema de escrita, mas de maneira diferente das tradicionais atividades de treino que podem não fazer sentido à criança. As autoras apontam também para a importância da sistematização das aprendizagens adquiridas por meio dos jogos, uma vez que “nem tudo se aprende e se consolida durante a brincadeira” (BRANDÃO, FERREIRA, ALBUQUERQUE e LEAL, 2008, p.14). Dessa maneira, o professor, enquanto mediador, seleciona os recursos, planeja e avalia as ações sistematicamente para garantir o aprendizado dos alunos.

A coletânea do CEEL contém 10 jogos voltados ao processo de alfabetização. Conforme o manual didático desta coletânea, os jogos foram classificados em três blocos, sendo que o primeiro reúne atividades de análise fonológica sem correspondência com a escrita, o segundo propõe uma reflexão sobre os princípios do sistema alfabético auxiliando os alunos a pensar acerca das correspondências grafofônicas, e o terceiro propõe uma sistematização do que aborda o segundo bloco. Apesar dessa classificação, as autoras enfatizam que o material não se restringe aos objetivos descritos no manual, cabendo aos professores decidir que jogos usar de acordo com as necessidades de seus alunos.

O GTD foi desenvolvido obedecendo-se a sequência proposta no manual da coletânea. Desse modo, os jogos apresentados às crianças corresponderam ao primeiro bloco de análise, como citado acima, que focaliza a análise fonológica sem correspondência com a escrita. Para cada um desses jogos foram elaboradas atividades escritas que pudessem garantir uma sistematização do trabalho de apropriação do sistema de escrita pelas crianças, que serão detalhadas posteriormente.

Durante o ano de 2012 e o primeiro semestre de 2013 (até maio), foram trabalhados os cinco primeiros jogos propostos pela coletânea, sendo eles: o “Bingo dos sons iniciais” que focaliza o trabalho com as sílabas iniciais das palavras; o “Caça-rimas” que trabalha com as rimas (final das palavras); o “Dado sonoro” que, assim como o primeiro, trabalha as sílabas iniciais; a “Trinca mágica” que, como no segundo jogo, trabalha com as rimas; e a “Batalha das palavras” que desenvolve o trabalho com a segmentação e comparação das palavras segundo a organização silábica.

O tempo de trabalho com cada jogo variou conforme as crianças foram se apropriando das regras e das habilidades por ele enfatizadas. Foi considerado também a interação entre as crianças diante de cada desafio. O primeiro jogo foi utilizado de abril a agosto de 2012, sempre intercalado de atividades de sistematização (como nos demais). O segundo jogo foi trabalhado em setembro e outubro do mesmo ano, enquanto o terceiro foi desenvolvido até o

fim deste ano e retomado em 2013 no mês de março e início de abril. O quarto jogo foi utilizado durante o mês de abril e a primeira semana de maio. O quinto jogo foi utilizado durante o restante do mês de maio.

Dos cinco jogos trabalhados no GTD, serão destacados três deles para uma análise mais detalhada. Essa escolha se justifica pelo fato de o primeiro e terceiro jogos abordarem o mesmo objetivo didático (no caso, as sílabas iniciais) e o segundo e quarto jogos seguirem esta mesma lógica (no caso, as rimas). Outro critério da escolha se deu pelo momento em que cada jogo foi trabalhado, sendo escolhido o jogo inicial, um intermediário e o último jogo desenvolvido neste ano de 2013. Em seguida são apresentados, de forma sintética, os objetivos e regras destes jogos.

4.3.1. Bingo dos Sons Iniciais:

Este jogo foi o primeiro a ser trabalhado no GTD em 2012. Ele tem por objetivos, segundo orientações do Manual (BRANDÃO, FERREIRA, ALBUQUERQUE e LEAL, 2008), a compreensão de que as palavras são compostas por unidades sonoras que podem ser pronunciadas separadamente; a comparação entre palavras quanto às semelhanças sonoras nas sílabas iniciais; a percepção de que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; a identificação da sílaba como unidade fonológica; e o desenvolvimento da consciência fonológica por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras.



Figura 2 – Jogo Bingo dos Sons Iniciais.

O *Bingo dos Sons Iniciais* pode ser jogado de 2 a 15 jogadores ou duplas. É composto por 15 cartelas com seis figuras e as palavras correspondentes às figuras, 30 fichas com palavras escritas e um saco para colocar as fichas de palavras. As regras do jogo são as seguintes: cada jogador (ou dupla) recebe uma cartela; a professora sorteia uma ficha do saco e lê a palavra em voz alta; os jogadores que tiverem, em sua cartela, uma figura cujo nome comece com a sílaba da palavra chamada, deverão marcá-la (por exemplo, sorteada a palavra *bota*, marca-se na ficha a palavra *bode*); o jogo termina quando o primeiro jogador ou dupla marcar todas as palavras de sua cartela (BRANDÃO, FERREIRA, ALBUQUERQUE e LEAL, 2008).

4.3.2. Trinca Mágica:



Figura 3 – Jogo Trinca Mágica

Este foi o quarto jogo utilizado com as crianças, seus objetivos são, conforme o Manual: a compreensão de que as palavras são compostas por unidades sonoras; a percepção de que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; o desenvolvimento da consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; assim como a comparação de palavras quanto às semelhanças sonoras.

A *Trinca Mágica*, segundo consta o Manual, pode ser jogada por 4 jogadores, mas como no GTD são 9 crianças, formamos 4 grupos (duplas e trios). O jogo é composto por 24 cartas com figuras, sendo 8 trincas de cartas contendo figuras de palavras que rimam. As regras são: cada jogador recebe 3 cartas e o restante delas fica em um “monte”, no centro da mesa, com a face voltada para baixo; o primeiro jogador inicia, pegando uma carta e descartando outra; o jogador seguinte decide se pega a carta do monte ou a carta deixada pelo jogador anterior; no caso de fazer essa última opção, só poderá retirar a última carta jogada no morto e não as que estiverem abaixo dela, no monte; vence o jogo quem fizer primeiro uma trinca com 3 cartas de figuras, cujos nomes rimam, como por exemplo, dente, pente e presente.

4.3.3. Batalha das Palavras:

Este foi o último jogo trabalhado com as crianças no mês de maio de 2013, seus objetivos são: a compreensão de que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; a identificação da sílaba como unidade fonológica; a segmentação das palavras em sílabas; e a comparação das palavras quanto ao número de sílabas.

Na *Batalha das Palavras* podem participar 2 jogadores ou duas duplas, mas no GTD dividimos em 2 grupos ou trios. O jogo é composto de 30 fichas com figuras cujos nomes variam quanto ao número de sílabas. Quanto às regras, este jogo indica que: as fichas devem ser distribuídas igualmente entre os dois jogadores; cada jogador deve organizar as fichas de forma que fiquem com as faces viradas para baixo, uma em cima da outra,



Figura 4 – Jogo Batalha das Palavras.

formando um monte; cada jogador desvirava a primeira ficha de seu montinho ao mesmo tempo; o jogador que desvirava a ficha cuja palavra contiver maior quantidade de sílabas ganha a sua ficha e a ficha desvirada por seu adversário (por exemplo, igreja e helicóptero); se duas palavras tiverem o mesmo número de sílabas, cada jogador deve desvirar mais uma ficha do seu montinho até que haja uma diferença quanto ao número de sílabas. Nesse caso, o jogador que desvirava a ficha com maior número de sílabas leva todas as fichas desviradas na jogada; vence o jogo quem, ao final, ficar com o maior número de fichas.

4.4. As crianças jogando e as atividades de escrita

A proposta do GTD, de trabalhar com os jogos, foi recebida com grande interesse e entusiasmo por parte das crianças. Ao introduzir cada jogo eram apresentadas às crianças as regras, as peças (fichas, cartas, etc.) e havia espaço para perguntas e comentários. Nestes momentos, cada criança participava ao seu modo. Um(a)s mais extrovertidas, outras mais tímidas, mas sempre expunham suas dúvidas antes e durante os jogos.

Para a divisão de grupos ou duplas, havia sempre aquelas que demonstravam sua preferência afetiva por um ou outro colega. Para resolver tal situação, combinamos que um dia a escolha era livre e no outro eu decidiria os pares (a fim de equilibrar os níveis de habilidades entre elas). A competitividade foi uma questão delicada de se trabalhar. Do início aos meados de 2012, as crianças lidavam bem com a questão de ganhar e perder, mas no fim do referido ano e início de 2013 incomodavam-se com as comemorações dos grupos vencedores.

Em diversos encontros algumas crianças chegaram a chorar por causa da comemoração do grupo que venceu o jogo. Nestes momentos conversávamos individualmente ou organizávamos uma roda de conversa sobre o assunto. Nas conversas, as crianças propunham diferentes estratégias para resolver o problema como, por exemplo, proibir as comemorações. Chegamos a experimentar como seria um jogo sem comemoração, mas as crianças perceberam que “perdia a graça”. Assim, sempre que ocorriam as reclamações ou choro, enfatizava que no jogo tem sempre um vencedor e que todos podem vencer. Neste sentido, minha intervenção na divisão dos grupos ajudava com que o grupo vencedor não fosse sempre o mesmo.

Afastando-se da questão das comemorações, foi possível perceber que as crianças se envolviam plenamente com os jogos, seus objetivos e suas regras. Concentravam-se com o objetivo de vencer o desafio que o jogo apresentava. No caso dos jogos em grupo, elas se

reuniam para elaborar estratégias de jogo, cochichavam para o oponente não ouvir, ajudavam-se mutuamente em relação às regras do jogo e as habilidades de leitura e escrita nele envolvidas. Esse posicionamento das crianças em relação aos jogos reafirma a colocação de Chateau (1987 apud AZARIAS, 2010, p.12) ao dizer que:

“o jogo como uma atividade séria que nasce da vontade em que há um esforço e uma tarefa para se cumprir uma prova, por meio dele, a criança aprende o que é uma tarefa, organiza-se, porque há um programa imperativo que a si mesma se impõe com um caráter de obrigação moral. Ao jogar, a criança aceita um código lúdico com um contrato social implícito. O que agrada a criança no jogo é a dificuldade e o desafio, passíveis de serem livremente superados.” (CHATEAU, 1987 apud AZARIAS, 2010, p.12).

O grupo expressava contentamento com sorrisos, comentários e expressões corporais diversas (como danças, músicas, toques, palmas, etc.). Para tanto, a organização da sala, das carteiras e cadeiras era diferente conforme o jogo ou atividade, possibilitando as crianças que se locomovessem pela sala e escolhessem ficar de pé ou sentadas, optando pelo uso das cadeiras ou do chão.

Proporcionar esse tipo de ambiente para as crianças jogarem torna-se relevante porque, segundo Azarias (2010), a questão de a criança estar em processo de crescimento demanda um consumo maior de energia, não sendo proveitoso que permaneça quieta em sala de aula por um longo tempo, uma vez que necessita de movimento. A autora não aponta para uma negação a disciplina e a concentração, mas sugere que, principalmente nos anos iniciais de escolarização, esse processo aconteça gradativamente e que as brincadeiras e jogos são facilitadores desse processo.

A cada novo jogo as crianças apresentavam certas dificuldades. A principal dificuldade foi em relação à habilidade trabalhada no jogo anterior. Como dito anteriormente, os jogos trabalhados enfatizaram: 1º- as sílabas iniciais das palavras; 2º- as rimas (final das palavras); 3º- as sílabas iniciais, como no primeiro jogo; 4º- as rimas, como no segundo jogo; e 5º- a segmentação e comparação das palavras quanto às sílabas. Como as habilidades focalizadas apareciam de forma intercalada, as crianças confundiam, em um primeiro momento, o objetivo do jogo seguinte, como por exemplo, marcando no jogo *Caça-Rimas* (o segundo) palavras que começavam com a mesma sílaba, como no *Bingo dos Sons Iniciais* (o primeiro). Esta foi uma dificuldade coerente dado que este grupo encontrava-se no período inicial da alfabetização e à medida que surgiam novos desafios a tendência era apoiar-se no aprendizado e na experiência do jogo anterior.

À medida que as regras do jogo eram assimiladas, as crianças corrigiam umas as outras durante o jogo, vigiavam para que ninguém quebrasse as regras. Para que desenvolvessem maior autonomia, as crianças jogavam em grupos sem a minha interferência e eu observava a certa distância como elas se organizavam. Minha intervenção era solicitada quando não conseguiam chegar a um acordo sobre uma partida ou quando não tinham certeza de uma regra. Nestas ocasiões relembra as regras do jogo consultando o Manual e explicando novamente. Comparando as atitudes das crianças entre o primeiro e o último jogo trabalhado, foi possível perceber que desenvolveram autonomia para jogar e se organizar, solicitando cada vez menos intervenção de um adulto para resolução dos conflitos.

Bruna e Paulo, como as demais crianças do grupo, participavam dos jogos com entusiasmo. No início do GTD, Bruna apresentava o mesmo comportamento disperso que tinha na sala de aula. Demorava a se concentrar, chamava a atenção dos colegas com suas brincadeiras e comentários e estava sempre muito agitada. Paulo também demonstrava o mesmo comportamento, porém se comunicava menos com o grupo, apresentando certa timidez e conversava com apenas alguns colegas específicos.

Ao longo do GTD, Bruna e Paulo tiveram grandes avanços em relação ao comportamento. Ambos desenvolveram a concentração, diminuíram a agitação e as brincadeiras em momentos inoportunos. Bruna continuou interagindo muito com a turma, mas de maneira positiva, participando das discussões, dos jogos e das atividades. Paulo tornou-se mais extrovertido diante do grupo, conseguindo comunicar-se com todos e não somente com seus pares afetivos. Bruna e Paulo, tanto nos jogos quanto nas atividades escritas, demonstravam grande compromisso e vontade de aprender. Cada um ao seu modo fazia perguntas, expunha suas dúvidas e orgulhava-se dos seus avanços.

O compromisso e a vontade de aprender demonstrados por Bruna e Paulo, e também pelas demais crianças, são coerentes aos estudos de Kamii (1991) a respeito da apropriação de conhecimentos como um todo, enfatizando que:

“primeiro, crianças devem ser encorajadas a usar sua iniciativa e inteligência em atividades, manipulando o meio exterior, porque é somente pela troca direta com a realidade que se desenvolve a capacidade biológica básica da inteligência. (...) É somente quando os sentidos e toda a inteligência são engajados nesta relação com a realidade que o conhecimento desta realidade começa a vir.” (Kamii, 1991, p.20).

Durante os jogos as crianças demonstraram certas dificuldades. As dificuldades apresentadas pelas crianças tinham, na maioria das vezes, relação direta com a habilidade alfabética focada pelo jogo. No primeiro jogo – *Bingo dos Sons Iniciais* – Bruna e Paulo, e

algumas das outras crianças, a princípio confundiam-se quando as palavras sorteadas tinham a sílaba inicial composta por uma única letra ou por três letras, como por exemplo: sorteada a palavra mala, marcariam nas cartelas as palavras *mapa*, *macaco* e *maçã*, mas havia também as palavras *margarida* e *martelo*.

Nesses momentos Paulo dizia: Professora, martelo começa com “ma”, posso marcar? Então escrevia no quadro as palavras e conversávamos sobre a diferença entre a sílaba “ma” e a sílaba “mar”. Isso se repetia quando sorteada a palavra *elástico*, que correspondia a *elefante* e *égua*, era comum considerarem também *esquilo* e *estrela*. Também surgiam dúvidas quanto às palavras iniciadas com sílabas complexas, como em *chuveiro*, *dentista*, *banco* e *praça*. Nestes casos era necessário mostrar às crianças a palavra escrita ou pedir que algum colega soletrasse a sílaba em questão. Palavras com acento, como *rédea* e *régua*, confundiam as crianças, no sentido de levantarem a hipótese de que não correspondiam às palavras sem acento, como *relógio* e *reboque*.

Na *Trinca Mágica*, principalmente nas primeiras partidas, as crianças confundiam-se no sentido de fazer um trio de cartas que rimam ou de palavras que tinham a última sílaba igual. Bruna, por exemplo, confundiu-se algumas vezes com palavras como janela e bola. Ela explicava que ambas as palavras terminavam com “la”. Nesses episódios acontecia um verdadeiro debate entre as crianças. Após muita discussão e diferentes posicionamentos escreviam no quadro as palavras de cada trinca e pedia que as crianças comparassem as letras que se repetiam, como por exemplo: em janela/panela/fivela repetiam-se as letras finais “E-L-A” e em bola/cola/mola repetiam-se as letras “O-L-A”. Tais dúvidas foram sendo extinguidas à medida que repetiam o mesmo jogo.

Na *Batalha de Palavras*, as dificuldades das crianças relacionavam-se bastante com o apoio na oralidade para contar as sílabas das palavras e no caso das monossílabas. Bruna, muito falante e extrovertida, sempre demonstrava dificuldade baseada na diferença entre a pronúncia de uma palavra e sua forma escrita, como na palavra *helicóptero*. A princípio Bruna dizia “helecópedo”, quando apresentada a palavra correta, passou a contar as sílabas fazendo do “p” mudo uma sílaba a mais, tendo assim 6 ao invés de 5 sílabas. As outras crianças também tiveram dificuldade com a palavra *helicóptero*, até que criamos um concurso para descobrir quem pronunciava corretamente a palavra. Elas divertiram-se muito e conseguiram pronunciar corretamente.

No caso das monossílabas, as crianças tendiam a dividir as palavras, como *trem*, *pão* e *mão*, dobrando a sílaba para “tre-im”, “pã-o” e “mã-o”. Diante de tais ocorrências, conversamos sobre a pronúncia de tais palavras e sobre a impossibilidade de dividi-las em

sílabas, porque, apesar de terem muitas letras, era uma sílaba apenas e mesmo assim formavam uma palavra. Outra ocorrência frequente em relação à pronúncia aparecia nas palavras *peixe* e *vassoura*. As crianças diziam “pexi” e “vassora”, quando informadas sobre a forma escrita de tais palavras passaram a contar uma sílaba a mais porque faziam a seguinte divisão: “pe-i-xi” e “va-ssou-ra”. Todas essas dificuldades foram discutidas e resolvidas à medida que repetiam o jogo.

Foi possível notar que as dificuldades em relação à leitura e escrita demonstradas pelas crianças durante os jogos eram todas coerentes com a fase da alfabetização em que se encontravam. Além disso, o trabalho com os jogos, e o seu reiterado uso, possibilitou às crianças encontrarem soluções para os problemas de ordem alfabética com que se deparavam.

O avanço no comportamento de Bruna e Paulo (e das outras crianças do grupo com perfil semelhante) refletiu no comportamento em sala de aula, assim como as atividades de sala de aula e do GTD complementaram-se mutuamente. Esta complementaridade entre o trabalho realizado no GTD e nas aulas de Português deu-se, principalmente, pela constante reflexão e troca de informações entre monitora e professora alfabetizadora. Assim como o acompanhamento das mesmas crianças nos dois espaços de aprendizagem, o que resultou em um trabalho conjunto.

Para cada um dos jogos foram elaboradas atividades escritas que pudessem garantir uma sistematização do trabalho de apropriação do sistema de escrita pelas crianças. A fim de demonstrar a correlação de tais atividades com os jogos realizados, serão apresentadas a seguir algumas delas.

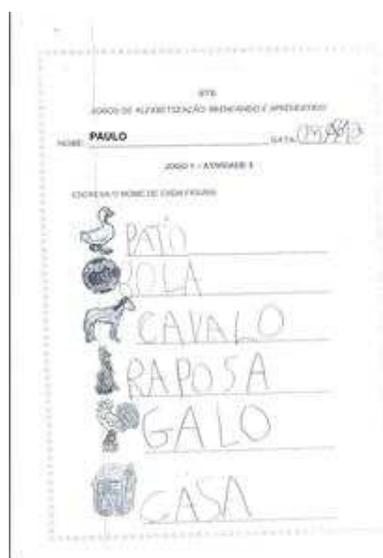


Figura 5 – Atividade do Jogo 1

A figura 5 apresenta uma das atividades elaboradas com base no primeiro jogo, o *Bingo dos Sons Iniciais*. Esta atividade foi realizada individualmente. O enunciado da atividade pedia que fossem escritos os nomes das figuras. Estas figuras correspondem ao material do jogo. Assim sendo, as crianças tinham a oportunidade de escrever as palavras lidas e faladas no momento do jogo. Nesta atividade, as crianças escreviam livremente, mas pediam ajuda quando tinham dúvidas na escrita. Na maioria das vezes as dúvidas eram em relação a qual letra usar de acordo com a sonoridade, como por exemplo, a escrita da palavra cavalo com “k” ou com “Ca”. Nestes

casos, procurava explicar por meio de comparações com outras palavras (preferencialmente as do jogo) lembrando, por exemplo, que *casa* e *caderno* eram escritos com a mesma sílaba inicial. Vale ressaltar que esta atividade foi a terceira, de uma série de sete atividades elaboradas para o mesmo jogo.

A figura 6 mostra a primeira atividade feita para o quarto jogo, o *Trinca Mágica*. Para este jogo foram elaboradas seis atividades de escrita. O enunciado desta atividade pedia que fossem riscadas as palavras que não pertenciam a cada grupo, chamando a atenção para a terminação de cada palavra. O objetivo do jogo era formar um trio de cartas com a mesma rima. Na atividade, a criança visualizava a escrita das palavras trabalhadas no jogo, podendo comparar a sonoridade das rimas com as formas escritas. Para ter certeza de que as crianças conseguiram ler as palavras que riscaram, elas deveriam ilustrar a palavra que não pertencia ao grupo.



Figura 6 – Atividade do Jogo 4



Figura 7 – Atividade do Jogo 5

A figura 7 mostra a quarta atividade das cinco que foram elaboradas com base no último jogo, a *Batalha das Palavras*. O foco central deste jogo era perceber a segmentação das palavras em sílabas e a comparação quanto ao número de sílabas. Nesta atividade, as crianças registravam no quadro a quantidade de sílabas e de letras de cada palavra, com o intuito de perceberem que as palavras são compostas de letras e de sílabas, e que estas são unidades diferentes. Além disso, a atividade em questão dava às crianças a oportunidade de ler as palavras que eram trabalhadas somente na forma oral durante o jogo.

As atividades aqui detalhadas correspondem aos jogos anteriormente descritos neste trabalho. O modo como as crianças faziam as atividades era sempre diferenciado. A maioria das atividades foi feita individualmente, mas houve momentos em que foram realizadas em duplas e até mesmo em grupos. Algumas das atividades solicitavam a consulta ao jogo, outras se apoiavam no uso do alfabeto móvel. Em certas ocasiões foi feita a correção

individualmente, em outras oralmente com todo o grupo e em alguns encontros as crianças podiam escrever suas respostas no quadro negro da sala.

Questões como organização, capricho, traçado das letras e outros, enfatizados nas aulas de Português, foram também trabalhadas com as crianças no GTD. O uso da régua, por exemplo, foi bastante enfatizado, porque as crianças costumavam usar outros objetos para fazer margens (como um lápis) ou a mão livre. Neste sentido, era necessário um tempo maior para o colorido das figuras e para que as crianças mostrassem umas as outras suas atividades, sendo incentivada a questão do capricho com suas folhas. As crianças reagiam bem a este tipo de incentivo e comentavam sempre que gostavam das ilustrações para colorir nas atividades.

4.5. As impressões das crianças sobre o GTD

Além das demonstrações cotidianas da satisfação das crianças com o GTD de jogos, por meio de uma entrevista semiestruturada após o último encontro de maio, foi possível verificar como percebiam essa prática. Tal entrevista foi realizada individualmente, com gravação de áudio e transcrição das respostas das crianças. Perguntadas se gostavam de participar do GTD e o porquê, todas as crianças responderam afirmativamente e a grande maioria enfatizou que o motivo era não somente os jogos legais, mas as atividades também. Perguntadas sobre o que achavam das atividades, todas responderam que eram legais; grande parte fez referência ao fato de conter desenhos para colorir, e algumas enfatizaram ainda que as atividades não eram difíceis.

Entre as perguntas feitas na entrevista, indaguei às crianças sobre a importância do GTD para elas. No trecho a seguir, a resposta de Bruna:

Monitora (M): Este GTD foi importante para você?

Bruna: Foi.

M: Por quê?

Bruna: Por causa que ele teve várias atividades que eu aprendi.

M: Ele te ajudou em alguma coisa?

Bruna: Sim, ajudou eu aprender sílabas, ajudou aprender as palavras.

Paulo respondeu objetivamente as perguntas:

Monitora (M): Este GTD foi importante para você?

Paulo: Foi.

M: Por quê?

Paulo: Porque a gente aprende a jogar um jogo que é difícil.

M: Você gostaria de continuar neste GTD?

Paulo: Sim.

A resposta de Bruna repetiu-se com a maioria das crianças que acrescentaram, por exemplo, que aprenderam a ler, a escrever, a contar (as sílabas), etc. Outro ponto importante ressaltado pelas crianças na entrevista foi em relação à continuidade do GTD. Todas, sem exceção, manifestaram interesse e entusiasmo em continuar participando do GTD, sendo que uma delas deixou claro que pretende continuar até quando crescer. Esta resposta confirma minha afirmação anterior de que não houve saturação por parte das crianças em relação ao GTD durante os 12 meses em que foi desenvolvido

Quanto à preferência por um jogo específico e a escolha do jogo mais difícil, não houve consenso entre as crianças. Isso pode ser percebido nas falas de Bruna e Paulo a seguir.

M: Qual dos jogos você mais gostou?

Bruna: Eu gostei mais do Caça-rimas. E gostei também desse daqui ó (aponta para a caixa e lê o nome do jogo) Bingo dos sons iniciais.

Paulo: Dado sonoro.

M: Por quê?

Bruna: Por causa que ele (caça-rimas) tem, como é que fala, as cartelas e aí você tem que achar a que rima, tipo assim: Borboleta e Caneta. Aí tem que rimar e eu achei legal.

Paulo: Ah, tá difícil (referindo-se a dificuldade de responder).

M: Qual dos jogos foi o mais difícil?

Bruna: Mais difícil? (responde que sim e mostra os jogos). Aquela lá (aponta para o Dado sonoro), quase ninguém conseguiu.

Paulo: Ah, o Trinca Mágica.

M: Por quê?

Bruna: Por causa que tem que jogar o dado e tem que sair 4 pra sair gato.

Paulo: É porque é difícil. Você tem que achar as palavras e aí demora pra você achar.

Como se pode notar nos trechos da entrevista acima, tanto Bruna quanto Paulo, quando perguntados sobre o jogo mais difícil, referem-se à complexidade das regras em si e não às habilidades alfabéticas envolvidas. Esta resposta não foi diferente para as demais crianças do grupo.

De modo geral, Bruna e Paulo e as demais crianças perceberam o GTD como um momento de aprendizado e diversão simultaneamente. A maioria, como Bruna, deu ênfase às habilidades alfabéticas adquiridas, a diversão que os jogos proporcionaram e a realização de atividades prazerosas.

4.6. Os avanços de Bruna e Paulo na escrita

No mês de agosto de 2012 havíamos trabalhado somente o primeiro jogo da coletânea - o *Bingo dos Sons Iniciais* - e as atividades escritas a ele relacionadas. O tempo de trabalho com cada jogo variou conforme as crianças foram se apropriando das regras e das habilidades por ele enfatizadas, assim como a interação entre elas diante de cada desafio. Foi possível perceber que, já em agosto de 2012, todas as crianças do grupo avançaram em relação à alfabetização. De modo especial, destacam-se os avanços de Bruna e Paulo nas avaliações realizadas em sala de aula referentes ao segundo trimestre de 2012.

Bruna, que nas atividades do mês de abril de 2012 já fazia relações entre sons e letras e estava entre a escrita pré-silábica e a escrita silábica, avançou em agosto do mesmo ano para a escrita silábico-alfabética. Demonstrava saber que cada sílaba pode ter mais de uma letra, apesar de faltarem algumas letras para a palavra completa. Isso pode ser verificado no seu ditado de palavras, em que Bruna escreveu “CADRA” para a palavra cadeira e “BACO” para a palavra barco.

Neste mesmo período, Bruna produziu um texto com base em uma cena em que um menino e um urso brincavam juntos. Nesta produção de texto, Bruna escreveu livremente. Algumas palavras são possíveis de entender, outras podem ser deduzidas conforme a frase.

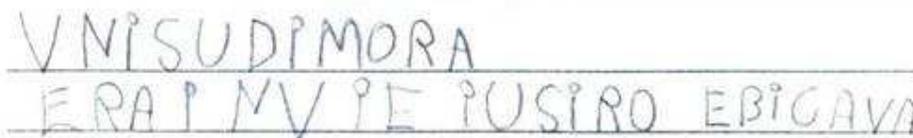
A photograph of a piece of lined paper with two lines of handwritten text in blue ink. The first line reads "VINÍCIUS DE MORAES" and the second line reads "ERA UMA VEZ UM URSINHO, ELE BRINCAVA". The handwriting is somewhat irregular, characteristic of a young child's early literacy attempts.

Figura 8 – Trecho da Produção de Texto de Bruna, em agosto de 2012.

A figura 8 acima mostra um pequeno trecho da Produção de Texto de Bruna (ver produção completa no Anexo A). Ela começou o texto escrevendo “Vinícius de Moraes”, certamente pelo hábito das leituras dos poemas nas aulas de Português e com a família, conforme o projeto Literatura em família (já citado neste trabalho). Na segunda linha pode-se deduzir que ela pretendia escrever: “era uma vez um ursinho, ele brincava”. Essa produção de texto enfatiza o avanço de Bruna para a escrita silábico-alfabética.

Paulo, que em abril de 2012 encontrava-se em um nível de escrita similar ao de Bruna, entre a escrita pré-silábica e a silábica, escrevendo uma letra para representar uma sílaba, em agosto também avançou para a escrita silábico-alfabética. Escreveu no ditado, por exemplo, “LAPRI” para a palavra *lápiz* e “CORASA” para *coração*. Além disso, escreveu algumas palavras corretamente, como *uva* e *banana*.



Figura 9 – Trecho da Produção de Texto de Paulo, em agosto de 2012.

Na Produção de Texto, baseada na cena de um menino e um urso brincando juntos, Paulo demonstrou avançar assim como Bruna. Além disso, Paulo aproxima-se da devida segmentação entre as palavras, como pode ser observado na figura 9. Paulo começou seu texto colocando um título: O Monalo. Pretendia escrever: “o urso gostava de Monalo”. Observando o texto completo (ver Anexo B), infere-se que Monalo é o nome do menino que brincava com o urso, porque o nome é escrito da mesma forma durante todo o texto e aparece várias vezes. Assim como no caso de Bruna, a produção de texto demonstra o avanço de Paulo para a escrita silábico-alfabética.

Os avanços de Bruna e Paulo continuaram ao longo do ano de 2012. Isso pode ser evidenciado pela comparação entre o ditado de frases realizado em maio e o outro realizado em outubro do mesmo ano. No ditado de frases de maio de 2012, Bruna escreveu “TUD AERF” para a frase “O tatu ficou com o rabo de fora” e Paulo escreveu “TABLO” para a mesma frase. Já em outubro do referido ano, Bruna escreveu “OTATUFICOONRABODEFORA” e Paulo escreveu “U TATU FICO U COM RABO DE FORA” para a mesma frase do ditado de maio. Nota-se que Paulo faz importantes associações, escreveu palavras corretamente, segmentou a frase, diferentemente de Bruna que ainda não percebeu a necessidade do uso dos espaços em branco.

Nas atividades do mês de maio 2013, observamos avanços significativos em diversos aspectos. Neste momento, as crianças já vivenciaram os 5 jogos da coletânea anteriormente citados, que trabalharam as habilidades de:

“Compreender que, para aprender escrever, é preciso refletir sobre os sons e não apenas sobre os significados das palavras; Compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores; Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração)

ou finais (rimas); Comparar as palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras; Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; Identificar a sílaba como unidade fonológica; Segmentar palavras em sílabas; Comparar palavras quanto ao tamanho, por meio da contagem do número de sílabas” (BRANDÃO, FERREIRA, ALBUQUERQUE e LEAL, 2008, p.19-20).

Em 2013, Bruna demonstrou um avanço significativo, agora para a escrita alfabética. No ditado de palavras em que antes Bruna havia escrito, respectivamente, “CADRA” e “BACO” para as palavras *cadeira* e *barco*, agora escreveu “CADERA” e “BARCO” para as mesmas palavras. Além disso, neste ditado de 2013, Bruna escreveu corretamente 7 das 10 palavras ditadas, sendo que os erros apresentados são esperados nesse tipo de escrita, sendo eles: transcrição fonética baseada na oralidade, como em “CADERA”; ausência de nasalização, como em “MORAGO” para morango; e troca de letras, como em “PALHOÇO” para palhaço.

No ditado de frases, Bruna fez a segmentação das palavras. Isso pode ser evidenciado nas frases “A galinha do vizinho bota ovo amarelinho” e “A Chapeuzinho Vermelho caminhou pela floresta” em que Bruna escreveu a primeira completamente correta e na segunda escreveu: “A CHAPEUSINHO VERMELHO CAMINHO PELA FORESTA”. Como se pode observar, os erros de Bruna são esperados como no caso das sílabas complexas (“Flo” de floresta), troca por uma questão ortográfica da nossa língua (“Z” por “S” em chapeuzinho) e novamente por representação baseada na oralidade (falta do “u” em caminhou).

Na Produção de Texto de agosto de 2012, Bruna escrevia algumas palavras possíveis de entender e outras que podiam ser deduzidas conforme a frase. Além disso, a aluna apresentava escrita com segmentação indevida e em alguns momentos totalmente sem segmentação. Em 2013, produziu um texto cuja proposta era fazer uma historia sobre monstros. Esta proposta foi feita a partir de todo um trabalho sobre monstros realizado em sala que incluiu histórias e desenhos sobre monstros.

Na figura 10 verificamos que Bruna apoiou-se na oralidade, no sentido de registrar o modo como falamos, como em “minina”, “chop” para shopping e “andano” para andando. Ela colocou o título - “Monstro Assustador” – e introduziu o assunto – “Tinha uma menina no shopping, ela ouviu alguma coisa andando”. Na Produção de Texto, Bruna apresenta uma escrita coerente como as crianças que estão na fase de escrita alfabética. Quanto à segmentação, Bruna também avançou, mas ainda não percebe a segmentação ao

produzir sua escrita, como se pode observar em outros trechos do texto completo (ver Anexo C).

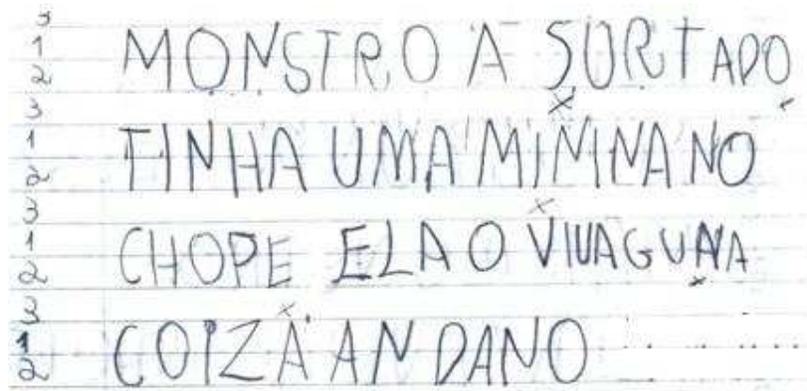


Figura 10 – Trecho da Produção de Texto de Bruna, em maio de 2013.

Paulo, em maio de 2013 apresentou a escrita alfabética. No ditado de palavras escreveu corretamente 8 das 10 palavras ditadas, sendo que as ocorrências apresentadas foram: nas sílabas complexas, como na palavra “PANHACIO” para palhaço, em que há uma troca no registro “lh” e uma ocorrência de questão ortográfica no caso de palavras grafadas com “ç”. Destaca-se que palavras escritas com “lh” e “nh” foram alvo de estudo nesta turma. Diversas atividades foram elaboradas pela professora no sentido de perceber as diferenças sonoras entre “nh”, “lh” bem como a grafia.

No ditado de frases, Paulo escreveu a maior parte das palavras corretamente, e, assim como no ditado de frases, apresentou ocorrências comuns a essa fase de aprendizado de escrita, como: nas sílabas complexas; supressão e/ou acréscimo de letras; e ausência da marcação do som nasal. No caso das Produções de Texto, Paulo demonstrou um grande avanço em 2013 quanto à organização de suas ideias no texto. Continuou apresentando ocorrências esperadas, como no ditado de frases, mas prosseguiu segmentando devidamente as palavras, escrevendo um título para sua história e obedecendo a proposta da produção com muita criatividade, como se pode observar na figura 11 e no texto completo (ver Anexo D).

Paulo ainda precisa melhorar em relação ao traçado das letras e ao capricho para escrever (escreve com força e não desmancha o suficiente, deixando a folha com aparência suja e a escrita embolada). Este é um aspecto que envolve todo um trabalho, tanto em sala de aula quanto no GTD.

Em síntese, pode-se afirmar que as crianças tiveram um avanço considerável em seu processo de alfabetização.

Isso pode ser verificado pela

análise comparativa das atividades avaliativas de sala de aula descritas neste trabalho referentes aos meses de fevereiro, abril, maio e agosto de 2012 e maio de 2013. Bruna e Paulo iniciaram o ano letivo de 2012 em nível inicial de alfabetização, apresentando dificuldades como o reconhecimento das letras, a associação sonora e o traçado das letras.

Ainda não escreviam palavras compostas de sílabas simples como, por exemplo, *bala* e *banana*. As letras usadas eram aleatórias e nem sempre reconheciam todas as letras do alfabeto. Ao longo de 2012 avançaram gradativamente da escrita pré-silábica até a escrita silábico-alfabética, chegando a maio de 2013 à escrita alfabética. Passando de pequenas produções de texto, a produção de textos longos (como se pode comparar nos anexos A e C para Bruna, e B e D para Paulo). Neste momento do ano letivo de 2013 observa-se que estas crianças já apresentam dúvidas ortográficas. Em sala de aula é comum perguntarem nos momentos de produção escrita: é com “s” ou com “z”, é com “x” ou com “s”, como eu escrevo pente, com “m” ou com “n”?

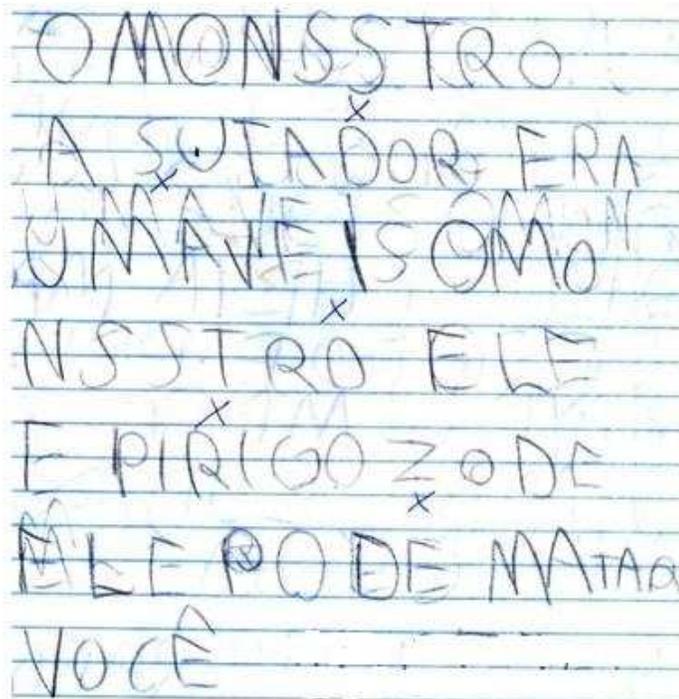


Figura 11 – Trecho da Produção de Texto de Paulo, em maio de 2013.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre as análises aqui apresentadas e considerando todo o trajeto desta pesquisa, concluo que os objetivos propostos, tanto para a pesquisa quanto para o trabalho

com o GTD, foram alcançados. As crianças, que vivenciaram os jogos como estratégia para apropriação da escrita, tiveram avanços consideráveis em seu nível de alfabetização. Os objetivos foram alcançados devido a uma gama de fatores que fizeram dos jogos educativos uma prática potencializadora da aquisição de conhecimentos. Entre esses fatores, destaco a estreita relação entre o trabalho nas aulas de Português e o GTD; a diversidade de jogos que priorizavam aspectos relativos à base alfabética utilizados; a associação às atividades escritas que visavam à sistematização de habilidades presentes nos jogos; a construção de um ambiente de aprendizagem diferente da sala de aula; e o interesse e envolvimento das crianças ao participarem.

O trabalho com os jogos proporcionou a participação ativa das crianças. A fim de alcançarem os objetivos dos jogos, as crianças empenharam-se na compreensão das regras e das habilidades envolvidas. Ao longo dos encontros, os alunos estabeleceram um grau significativo de interação entre colegas, adquiriram autonomia para organizarem-se durante os jogos e atividades, e desenvolveram um comportamento maduro que primava pela cooperação e interação.

Durante os jogos também foi possível perceber o contentamento das crianças que se expressavam livremente com sorrisos, palmas, danças, provocações aos oponentes de jogo, etc. Este comportamento é resultado do envolvimento lúdico que os jogos oferecem às crianças. Destaco que o prazer vindo dos jogos se estendeu à realização das atividades de sistematização e a toda a rotina do GTD, isso porque as crianças percebiam as práticas daqueles momentos como um desafio.

Há que se destacar que houve todo um trabalho que integrou os jogos à prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, e que a proposta do GTD bem como a atuação com as crianças ocorreram de modo interligado. A minha inserção na sala de aula permitiu conhecer as crianças no seu espaço real de aprendizagem, suas dificuldades e habilidades, além do modo como a professora desenvolvia as atividades.

É importante ressaltar, ainda, que as análises apresentadas tiveram como foco as habilidades de escrita das crianças. No que se refere à leitura, pode-se afirmar que as crianças avançaram significativamente, mas tais avanços não foram aqui aprofundados. O desenvolvimento em leitura esteve correlacionado aos jogos que demandavam tal habilidade em sua maioria e as atividades de escrita no GTD, sendo tal aspecto trabalhado mais sistematicamente nas aulas de Português.

No final deste trabalho podemos dizer que por meio da relação entre motivação e aprendizagem verifica-se que os jogos educativos podem, de fato, potencializar a apropriação

de conhecimentos - nesse caso, a apropriação da escrita de crianças no início do Ensino Fundamental - através da construção de um ambiente lúdico, prazeroso, sem que se excluam as demais práticas educativas, e, ao contrário, somem-se a estas.

6. REFERÊNCIAS

AZARIAS, Andréia Félix. **Alfabetização e o lúdico, a importância dos jogos e brincadeiras.** Web Artigos, 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/alfabetizacao-e-o-ludico-a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras/51664/> Acesso em 20 de maio de 2012.

BRANDÃO, FERREIRA, ALBUQUERQUE, LEAL (orgs.). **Jogos de Alfabetização.** Recife, PE: Autêntica, 2008. Disponível em: http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Manual_de_jogos_did%C3%A1ticos_revisado.pdf. Acesso em 18 de maio de 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

_____. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em: 15 de novembro de 2012.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo. Tradução Sara Cunha Lima; Marisa Paro.** São Paulo: Cortez, 1989. 144 p.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2002. 92 p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 101 p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

KAMII, Constance. **Piaget para a educação pré-escolar** / Constance Kamii, Rheta Devries; trad. Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, Maria do Carmo Fernanda de., SILVA, Vanessa Valéria Soares da., LINS E SILVA, Maria Emília. **Jogos educativos no âmbito educacional: um estudo sobre o uso dos jogos no Projeto Mais da Rede Municipal do Recife**. 2009. Disponível em: http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.2/jogos%20educativos%20no%20ambito%20educacional%20um%20estudo%20sobre%20o%20uso.pdf. Acesso em 18 de maio de 2012.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. **As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte**. 2009. 257 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Tradução de Beatriz Cardoso. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990a.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (Org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Tradução Beatriz Cardoso. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990b. 272 p.

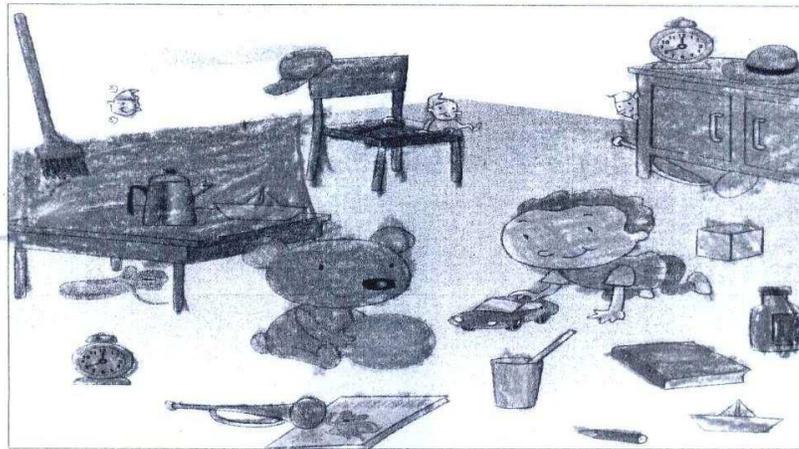
TEBEROSKY, Ana. **A iniciação no mundo da escrita**. In: TEBEROSKY, Ana et al. *Compreensão de leitura; a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 4, p. 57-66.

7. ANEXOS

ANEXO A - Produção de Texto de Bruna em agosto de 2012

BRUNA / Agosto de 2012

OBSERVE A CENA.
ESCREVA UM TEXTO CONTANDO O QUE ACONTECECNA CENA.



VNISUDIMORA
ERA I MV PE PUSIRO EBIGAVA
DOTAVIUTO DE BECA A
DOMIDA A VE
BIGAYCO O GEVEGE
MACATAVBIQ DO
SAPNHA PARABICA A
MACATAVOBI

NI

PAULO / Agosto de 2012

OBSERVE A CENA.
ESCREVA UM TEXTO CONTANDO O QUE ACONTECEU NA CENA.



O MONALO
O O USO COTAVA DE
O MONALO USO
QUE DEU SAPAPO
OUO A CORDA A CORDA
O MONALO Q
MONALO
USO MONALO
USO

↑ ↘ N1

ANEXO C - Produção de Texto de Bruna em maio de 2013

BRUNA / 2013 - Página 1/2

MONSTRO A SURTADO
TINHA UMA MIMINA NO
CHOPELELA O VIAGUANA
COIZÁ ANDANO IELAFI
COVASUTA DA INHAPA
RESEU UM MONSTROI
FICONVECENDO COM
ELATELAFICÓ UDI BOCA
ABERTA INA O CONSI
GIOFECHA

BRUNA / 2013 - Página 2/2

VELHO UM TENTO DE MON:
IELAIS CAPOMUPE
LOUS FUNDO IELANÃO
MAIS MONSTRO
IELATEVIMUSONHO IELA
GRITOUASUA MÃE NHE ME
FIM

ANEXO D - Produção de Texto de Paulo em maio de 2013

PAULO / 2013 - Página 1/3

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

OMONSTROR
A SUTADOR ERA
UMAVEISOMO
ANSSTRO ELE
E PIRIGO ZODE
ME PODE NATA
VOCE VOCE TEI
E CORE DEMNIS

PAULO / 2013 - Página 2/3

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

ELE TEI GARAS
AFIADAS
O CAÇADO FALOU
CHO CEU MONSTROR
FEIO VOCE VAI MARE
LUA CHEIA MAIS
CEU O ESPETO VOCE
NAO ME PEGA
MAIS EU TIPEGA
VOCE E UM
ITO CHIATO PARA
MIN CEU VOCE

