



OS JOGOS PEDAGÓGICOS COMO POTENCIALIZADORES NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS ENTRE 5 E 6 ANOS

Autora: Rebecca Schirmer de Souza Vasconcelos
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Titulação: Pedagoga

Biografia concisa: Mestranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Graduada em Pedagogia, pela Faculdade de Educação, Campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG) e graduanda em Letras- Inglês pela Universidade Estácio de Sá. Professora particular de Inglês.
E-mail: rebecca.sv@gmail.com

Co-autora: Laila Carla Araújo Ribas

Instituição: Nova Faculdade

Titulação: Pedagoga

Biografia concisa: Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento, na Nova Faculdade. Graduada em Pedagogia, pela Faculdade de Educação, Campus Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG). Regente de turma da Educação Infantil.
E-mail: lay_ribas@hotmail.com

Resumo: Na escola, o jogo pedagógico é um meio de oferecer às crianças um ambiente de aprendizagem prazeroso e motivador. Além disso, quando planejado, o jogo pode possibilitar o desenvolvimento de várias habilidades, entre elas a alfabetização, de uma maneira lúdica e livre de pressões. Esta pesquisa objetivou analisar o desenvolvimento dos níveis de escrita de crianças entre 5 e 6 anos de idade, em processo de alfabetização, intermediado por jogos pedagógicos manuais, de forma a verificar suas possíveis contribuições. Uma atividade de escrita espontânea foi criada e então realizada por 20 crianças, de uma Escola particular de Belo Horizonte, uma vez por mês durante três meses, com a intenção pedagógica de verificar os níveis de escrita em que as crianças se encontravam. Cada atividade de escrita, com exceção da primeira, foi intercalada pela mediação de jogos pedagógicos criados pelas autoras desta pesquisa. A metodologia selecionada para contemplar o objetivo foi qualitativa. Adotamos como postura investigativa, a observação atenta ao processo, e às respostas objetivas e subjetivas que as crianças foram apresentando no momento da construção do conhecimento da escrita, mediada pelos jogos. A fundamentação teórica pautou-se em autores como Coutinho (2005), Ferreiro e Teberosky (1985), Morais (2012), Soares (2003, 2005), Santos (2007), Frade (2005), Kishimoto (2005) e Monteiro (2014), entre outros. Como resultado, verificou-se que todas as crianças pesquisadas progrediram em relação ao nível de escrita observado entre a primeira e última atividade. Notou-se também que as crianças que mais se dispuseram a jogar foram as que mais se desenvolveram. Concluiu-se, portanto, que o jogo pedagógico, trabalhado de forma mediada pelo educador, pode ser um potencializador no processo de alfabetização. Logo, permitindo fortalecer também a literatura por meio do contato da palavra com outros sistemas semióticos.

Palavras Chave: alfabetização; jogos; mediação

PEDAGOGICAL GAMES AS POTENTIATORS IN THE LITERACY OF CHILDREN BETWEEN 5 AND 6 YEARS OLD.

Abstract: At school, pedagogical games are a way of providing children with a pleasurable and motivating learning environment. In addition, when planned, the game can enable the development of various skills, including literacy, in a playful and pressure-free manner. This research aimed to analyze the development of writing levels of children between 5 and 6 years old, in a literacy process, mediated by manual pedagogical games, in order to verify their possible contributions. A spontaneous writing activity was created and then performed by 20 children from a private school in Belo Horizonte, once a month throughout three months, with the pedagogical intention of verifying the levels of writing in which the children were in. Each writing activity, with the exception of the first one, was intercalated by the mediation of pedagogical games created by the authors of this research. The methodology selected to contemplate the objective was qualitative. We adopted as an investigative stance, the careful observation of the process, and the objective and subjective responses that the children presented at the moment of the construction of writing knowledge mediated by the games. The theoretical basis was based on authors such as Coutinho (2005), Ferreiro e Teberosky (1985), Morais (2012), Soares (2003, 2005), Santos (2007), Frade (2005), Kishimoto (2005) e Monteiro (2014), among others. As a result, it was verified that all the children studied progressed in relation to the level of writing observed between the first and last activity. It was also noted that the children who were most willing to play were the ones who developed the most. It was concluded, therefore, that the pedagogical game, worked in a mediated way by the educator, can be a potentiator in the literacy process. Thus, it is also possible to strengthen literature through word contact with other semiotic systems.

Keywords: literacy; games; mediation

INTRODUÇÃO

Existem inúmeras formas de ensinar a ler e escrever, vários métodos podem ser aplicados, mas o maior desafio é como ensinar essa prática de uma forma mais interessante para os alunos. A partir disso, passamos a refletir sobre as atitudes dos professores e como suas concepções sobre os jogos pedagógicos poderiam auxiliar em sua prática cotidiana.

Sabe-se que a criança que chega à escola geralmente possui algum conhecimento prévio, uma bagagem cultural que utiliza inconscientemente em suas práticas cotidianas. Sendo assim, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 25) questionam se "podemos continuar atuando de tal maneira que a obrigamos a ignorar tudo o que ela sabe sobre sua língua para ensinar-lhe, precisamente, a transcrever esta mesma língua em código gráfico?".

Com a difusão da psicogênese da língua escrita, os professores tornaram-se cientes dos níveis de aquisição da escrita e dos diversos meios de avaliação e intervenção pedagógica. Os métodos tradicionais de alfabetização possuíam uma visão incerta sobre o educando, ou seja, os educadores descobriram que a escrita não era um código a ser memorizado pelos alunos e que a aprendizagem da escrita não ocorre de forma imediata (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Mesmo sendo essencial o conhecimento dos níveis de alfabetização para os professores, muitas vezes eles se defrontam com algumas dificuldades. Morais (2012, p. 77) exemplifica uma dessas indagações ao relatar a fala de uma professora, em meados da década de 80: "Tudo bem, eu fiz o tal de ditado de palavras e uma oração, vi que o menino (es)tá pré-silábico, e aí? O que é que vou fazer?". A partir dessa questão, observa-se que a prática dos níveis por si só não é satisfatória para a progressão da alfabetização, faz-se necessário que o professor estude os fundamentos da alfabetização de forma a refletir sobre como utilizá-los em prol do desenvolvimento do aluno, propondo atividades que façam a criança avançar em seu processo de construção e apropriação da língua escrita.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em suas pesquisas, as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1985), a partir das respostas alcançadas pelas experiências de leitura e escrita realizadas pelas crianças, identificaram os níveis de aquisição da escrita, a saber, nível 1 (pré-silábico), nível 2 (silábico), nível 3 (silábico-alfabético) e nível 4 (alfabético). Esses níveis explicitam as hipóteses levantadas pelas crianças mostrando o que elas imaginam ser, em cada momento, a melhor forma de se representar por meio do código verbal escrito. Quanto a esse processo, Ferreiro (1989) esclarece:

Há uma série de passos ordenados antes que a criança compreenda a natureza de nosso sistema alfabético de escrita e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos, cujo desenvolvimento e transformação constituem nosso principal objeto de estudo. Nenhum desses esquemas conceituais pode ser caracterizado como simples reprodução - na mente da criança - de informações fornecidas pelo meio. Esses esquemas implicam sempre um processo construtivo no qual as crianças levam em conta parte da informação dada e introduzem sempre, ao mesmo tempo, algo de pessoal. O resultado são construções originais, tão estranhas a nosso modo de pensar, que, à primeira vista, parecem caóticas. Essas "coisas muito estranhas", que Piaget nos ajuda a interpretar em outros domínios, aparecem também no desenvolvimento da leitura e escrita (FERREIRO, 1989, p. 69-70).

As características de cada uma dessas hipóteses são descritas a seguir.

Nível 1 – pré-silábico:

Nesse nível, "escrever" expressa a reprodução de traços que a criança identifica como básicos da escrita, conhecidos como "garatujas", ou seja, nessa etapa inicial, a criança associa o ato de escrever ao de desenhar. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 183), nesse nível, "todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente". Não existe obrigatoriamente, nessa fase, diferenciação entre os grafismos, isto é, eles são utilizados de acordo com a interpretação que a criança faz.

Além disso, à luz da teoria de Ferreiro e Teberosky (1985, p. 183), nesse nível, "podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido", o

chamado realismo nominal. Nesse momento, a criança pensa que a escrita de objetos deve ser proporcional ao tamanho dos mesmos e que os nomes de pessoas devam ser proporcionais à idade de cada um, sem se preocupar com o comprimento de cada palavra. Para exemplificar o realismo nominal, Coutinho (2005) explica que:

Para os alunos, a escrita é uma representação direta do objeto; eles ainda não conseguiram perceber que o que a escrita representa (nota) no papel são os sons da fala. As crianças têm tendência a acreditar que se escreve guardando as características do objeto a ser escrito. Logo, se a criança é solicitada a escrever a palavra BOI, provavelmente ela o fará utilizando muitas letras, porque o boi é um animal grande e, na concepção do aprendiz, essa característica precisa ser grafada. Esse fenômeno é denominado de realismo nominal. (COUTINHO, 2005, p. 53).

Para exemplificar o nível pré-silábico, Morais (2012) apresenta a seguinte figura, em que se pode observar que as escritas produzidas não estabelecem uma relação entre as formas gráficas da escrita e os significantes das palavras:

 <p>(pirulito) (bala) (sorvete) (pão)</p> <p>Mariana</p>	 <p>(pão) (sorvete) (pirulito) (bala)</p> <p>Samyle</p>
 <p>(pão) (bala) (sorvete) (pirulito)</p> <p>Fernanda</p>	 <p>(pirulito) (pão) (sorvete) (bala)</p> <p>Stephany</p>

Figura 3. Escritas produzidas por diferentes crianças com hipótese pré-silábica.

Desse modo, algumas atividades podem ser atribuídas aos alunos que se encontram nesse nível a fim de que possam perceber que a escrita não representa apenas objetos e sim os sons da fala. Para tal, o professor pode trabalhar com trava-línguas, parlendas, uso de palavras estavéis, que auxiliam na percepção de que partes iguais podem ser escritas de forma similar (COUTINHO, 2005).

Nível 2 – silábico:

Nesse nível, Morais (2012) ressalta que os alunos começam a compreender que a escrita está interligada com a pauta sonora da palavra. Ao associarem a fala à escrita, as crianças desenvolvem a hipótese de que uma letra corresponde a uma sílaba. Em concordância, Coutinho (2005) exemplifica que:

Se o aluno deseja escrever uma palavra que possui três sílabas (como, por exemplo, martelo), muito provavelmente ele o fará colocando uma letra para cada uma das sílabas: PFV ou, em um nível mais avançado, AEO, grafando as vogais e ou consoantes presentes na palavra (COUTINHO, 2005, p. 55).

Assim sendo, nesse nível de escrita, em um momento inicial, as crianças utilizam uma letra aleatória para cada sílaba, sem associar a letra ao som, sendo considerado um aspecto quantitativo. Já no momento em que a criança compreende a sonorização, pode escrever uma letra específica para cada sílaba, ou seja, as letras correspondentes aos sons que representam as palavras. Quando isto ocorre, as crianças avançam para a fase silábica qualitativa (COUTINHO, 2005). Essa relação entre símbolos gráficos e as sílabas orais das palavras, é ilustrada por Morais (2012):

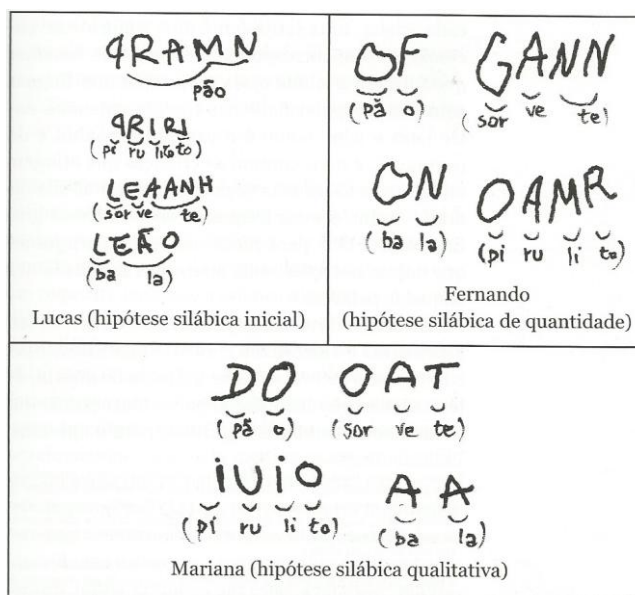


Figura 4. Escritas produzidas por diferentes crianças com hipótese silábica.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 192), “a criança trata de respeitar duas exigências [...] que são a quantidade de grafias e a variedade de grafias”. Dessa forma, se expormos para a criança uma palavra com apenas duas letras ou com mais letras porém repetidas, ela afirmará que a palavra não pode ser lida.

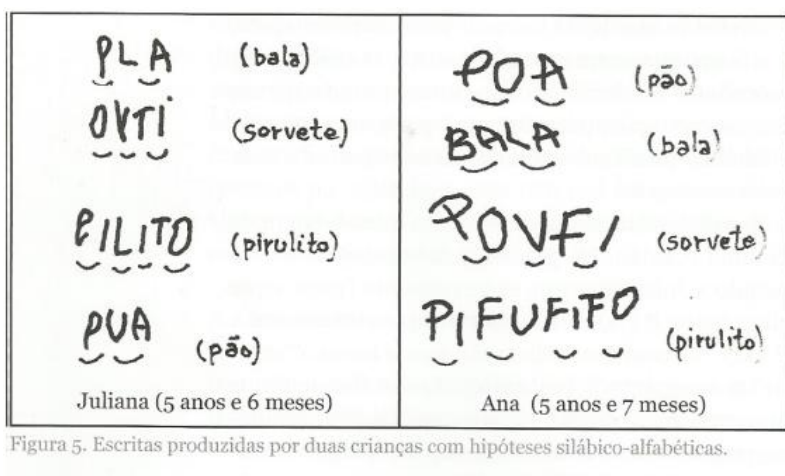
A escrita silábica é de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois caracteriza o momento em que se diferenciam alguns fonemas dos grafemas. O pensamento das crianças, nesse momento, é de experimentar distinções na grafia das palavras, às vezes mudando somente a ordem dos caracteres (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

As atividades propostas nesse nível devem levar os alunos a compreender que a menor unidade de uma palavra são os fonemas, ou seja, as letras e não as sílabas. Nesse

sentido, são interessantes atividades que envolvam escrita espontânea, cruzadinhas, forca, entre outras (COUTINHO, 2005).

Nível 3 – silábico-alfabético:

Nesse nível, conforme Ferreiro e Teberosky (1985, p.196), "a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá 'mais além' da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias". Assim, os alunos já conseguem fazer a relação entre grafemas (sílabas) e fonemas (letras), apesar de ainda oscilarem entre a escrita de uma letra por sílaba. Morais (2012) ilustra esse nível com a seguinte imagem:



Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 193), "pela primeira vez, a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala". Desse modo, a criança acrescenta letras à segunda hipótese (a anterior) na tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita.

Além das atividades propostas para o nível silábico, outras práticas pedagógicas podem ser utilizadas pelo educador para as crianças que encontram-se no nível silábico-alfabético, tais como utilizar jogos, por exemplo, batalha de palavras e bingo das letras, entre muitos outros, além de identificar palavra dentro de palavra e atividades para associar o desenho ao seu nome (SILVA, 2010).

Nível 4 – alfabético:

A criança, nesse nível, não faz mais o uso de só uma letra por sílaba para escrever as palavras. Segundo Morais (2012):

As dificuldades enfrentadas pelos principiantes implicam erros não só de leitura, mas, também, na hora de escrever palavras. A falta de automatismo no uso das correspondências som-grafia e o descompasso (entre o tempo necessário para traçar as letras e o tempo em que pensa sobre os segmentos sonoros que quer notar) fazem com que ocorram omissões de letras e sílabas inteiras, o que não deve ser confundido com uma escrita de nível silábico-alfabético. (MORAIS, 2012, p. 66).

O autor exemplifica o avanço de uma criança que se encontrava no nível pré-silábico no início do ano e no nível alfabético ao final do ano letivo:

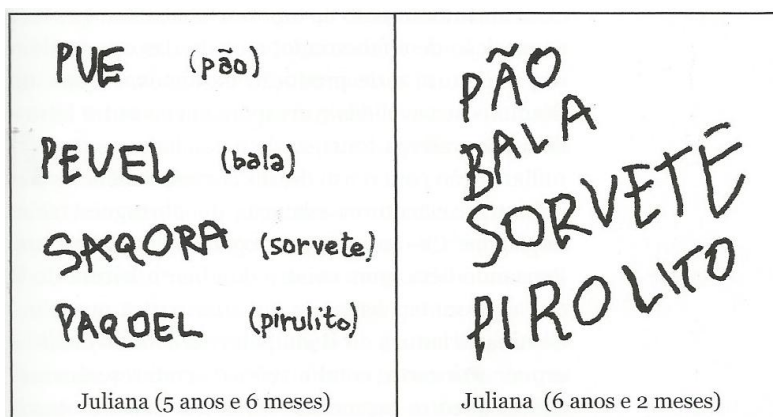


Figura 6. Escritas produzidas por uma criança com hipótese pré-silábica no início do ano e alfabética no final do ano letivo.

Dessa forma, o aluno do nível alfabético já está apto a fazer associações entre grafemas e fonemas, ainda que apresente contratempos na transcrição da fala e cometa erros ortográficos. Os alunos, ao já estarem cientes de que a escrita nota a pauta sonora das palavras, tendem a escrevê-las exatamente como são pronunciadas. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985):

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 213).

Um dos erros ao usar a teoria da psicogênese, foi confundi-la com uma metodologia de ensino e não como uma teoria psicológica, o que é fundamentalmente sua essência. A partir dessa questão, observa-se que a prática dos níveis por si só não é satisfatória para a progressão de um trabalho pedagógico de alfabetização completo. Além disso, Moraes (2012, p. 77) constata que "a verdadeira cruzada que vivemos contra as cartilhas e a ausência de uma clara proposta de ensino de escrita alfabética se combinaram, no Brasil, com uma divulgação dos estudos de letramento".

Em meados de 1980, iniciam-se as reflexões sobre o letramento. Conforme analisa Soares (2003),

As práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2003, p. 6).

Nessa época, o ensino da leitura e da escrita, que priorizava as habilidades de memorizações avulsas, passou a ser vastamente criticado. Além disso, como vimos, o conceito de alfabetização foi se amplificado com as contribuições de Ferreiro e Teberosky, fazendo com que a compreensão do sistema de escrita não se limitasse apenas ao domínio da relação entre grafema e fonema, ou seja, ler não se relacionava apenas à decodificação e a codificação. Na mesma direção, para Batista (2005), a alfabetização se caracteriza como:

Um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. (BATISTA, 2005, p. 20).

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 150) apresenta a seguinte definição de alfabetização: "ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras", "iniciação no uso do sistema ortográfico". Sendo assim, uma pessoa alfabetizada é denominada como aquela que tem conhecimento das habilidades básicas do ler e do escrever, ou seja, domina as "primeiras letras".

No entanto, esse conceito, atualmente, não é satisfatório, pois a sociedade contemporânea excessivamente centrada na escrita (grafocêntrica), requer o conhecimento da utilização da língua escrita em situações de interpretação, compreensão e produção de textos diversos (SOARES, 2005). Nessa perspectiva, ao evidenciar que não é a aprendizagem da linguagem escrita, em si, que transforma as pessoas, mas sim, os usos que elas fazem dessa aprendizagem, o estudo sobre letramento tornou-se necessário para a assimilação da presença da escrita, no mundo social, como prática cultural e histórica.

Para Soares (2005), o letramento, portanto, visa a permitir que o indivíduo possa se integrar e se pronunciar, como cidadão, sobre os propósitos da comunidade a qual pertence e sobre a cultura com a qual se identifica (SOARES, 2005). Na mesma direção, Santos (2007) afirma:

A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado. (SANTOS, 2007, p. 135).

Mais vasta que a concepção de alfabetização, o conceito de letramento designa não só a predominância das convenções da escrita, mas também o impacto social que dela provém. Sendo assim, Santos (2007) define o letramento como:

[...] o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais [...]. Um dos princípios que norteiam a perspectiva do letramento é que a aquisição da escrita não se dá desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, lêem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação. (SANTOS, 2007, p. 46).

O processo de letramento, de acordo com Ferreiro (1989), tem início bem antes da inserção das crianças na escola e, por consequência, no mundo da escrita. As autoras defendem que a escola é responsável por letrar, além de alfabetizar, e que esse processo deve ter início desde a Educação Infantil.

Ao assumir tal incumbência, a escola minimiza as desigualdades sociais, já que as crianças cedo se apoderam das práticas de linguagem simbólicas e sociais de sua cultura, sendo capazes de ler e escrever funcionalmente em anos seguintes (SANTOS, 2007).

Por fim, como o letramento vai além da apropriação do sistema alfabético-ortográfico, estando ligado às práticas sociais necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita, uma pessoa pode ser letrada sem ter ido à escola, pois desenvolve uma leitura de mundo, ou seja, um letramento espontâneo dentro de sua sociedade.

Assim, é possível diferenciar a alfabetização do letramento, desde que se entenda este como práticas sociais da escrita e aquela como apropriação formal da escrita. Sendo assim, a criança considerada "analfabeta" por ainda não dominar o sistema de leitura e escrita, pode ser letrada por já ser adentrada nas tradições, hábitos e costumes da cultura escrita. Dessa forma, Santos (2007, p. 48) ressalta que alfabetizar letrando significa "a apropriação do sistema de escrita e a inserção nas práticas de leitura e escrita de forma simultânea e complementar". E ainda:

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético. (SANTOS, 2007, p. 98).

Consequentemente, o processo de letramento e de alfabetização não são independentes, mas interdependentes, ou seja, indissociáveis, complementando-se um ao outro.

Diante do exposto, resta destacar que, para além da escolha do método de alfabetização, importa "insistir na aplicação de uma estratégia, quando, na leitura dos resultados de uma turma, se percebe que os alunos não estão aprendendo devidamente" (FRADE, 2005, p. 52). Ou seja, é preciso que os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais, tendo astúcia para identificar as necessidades de cada aluno. Com isto, a utilização de jogos pedagógicos pode ser uma boa tática a ser trabalhada, junto ao método escolhido, a fim de alcançar o melhor aproveitamento dos alunos.

Na educação, as atividades lúdicas são observadas como objetos ou ações que proporcionam as crianças divertimento, ao mesmo tempo em que aprendem sobre algo, além de desenvolverem suas habilidades cognitivas e motoras. A dimensão educativa das situações lúdicas surge quando são criadas, propositalmente pelo adulto, com o objetivo de estimular certos tipos de aprendizagem, desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, na ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2005).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Educar significa proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outro em uma atividade básica de aceitação. (BRASIL, 1998, p. 23).

Friedmann (2006) aponta que, no cotidiano escolar, o brincar tem sido pouco utilizado. Pensar na atividade lúdica como meio educacional significa brincar como instrumento de trabalho, como meio para alcançar os objetivos preestabelecidos e não apenas o "brincar por brincar". De acordo com Friedmann (2006, p. 24), "enquanto brinca, a criança, sem saber, fornece mais informações a seu respeito. O brincar pode ser útil para estimular seu desenvolvimento integral e trabalhar conteúdos curriculares".

Segundo Soares (1937), Maria Montessori discutiu a possibilidade de uma instituição que permitisse o desenvolvimento das manifestações espontâneas da criança. O método montessoriano consiste no exercício sensorial e no seu aproveitamento no processo lúdico e pedagógico. O princípio básico que ampara essa pedagogia está na organização de um ambiente apropriado e motivador, que possibilita à criança educar os sentidos, despertar para a vida intelectual e se preparar para a vida prática. O desenvolvimento dos sentidos é visto como sendo a base para toda educação. Os fatores mecânicos da escrita vão se desenvolvendo através do exercício do tato, que fixa tanto a memória motora quanto a memória visual. Dessa forma, Montessori foi uma das criadoras do alfabeto móvel ao elaborar pequenos cartões lisos sobre os quais eram aplicadas letras do alfabeto. Portanto, as letras do alfabeto fixavam-se duplamente na memória, graças à visão e ao tato.

Assim, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, "por meio das brincadeiras, os professores podem observar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular" (BRASIL, 1998, p. 28). Assim, a criança pode ser analisada por meio do brincar, onde estiver e com quem estiver. Diante disso, Friedmann (2006) afirma que deve-se encontrar na escola uma oportunidade de se aprender brincando.

O educador, como mediador da aprendizagem, deve evidenciar o brincar como instrumento próprio e necessário para a criança. Nesse sentido, "é preciso que o professor tenha consciência de que, na brincadeira, as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa" (BRASIL, 1998, p. 29). Para tanto, deve oferecer materiais, espaço e tempos adequados para que a brincadeira ocorra em sua essência. O adulto também pode, portanto, estimular a imaginação das crianças, despertando ideias, questionando-as para que busquem soluções para os problemas, assim como pode brincar junto com as crianças (BRASIL, 1998).

Para Moreira (1999), é possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de estimular o conhecimento, pela iniciativa do aluno e do grupo. A participação do docente nos jogos e nas brincadeiras dos educandos tem a intenção de ajudá-los a perceber como podem participar da aprendizagem, sem serem forçados, permitindo aos alunos uma participação livre de pressões.

Froebel (2001) teorizou dois tipos distintos de brincar: o brincar livre, voltado para a socialização; e o brincar dirigido, com foco no ensino, sendo o brincar a primeira etapa

no percurso rumo à aprendizagem. Para o autor, brincar não significa apenas entretenimento, mas um meio de inventar representações do mundo real com o propósito de entendê-lo. Ele defende que, ao se sentir à vontade durante uma atividade proposta pelo professor, a criança construirá seu próprio conhecimento por meio da interação com outros colegas, da criatividade e da busca de soluções.

Para complementar, para Froebel (2001), os jogos a serem desenvolvidos com as crianças, na escola, devem ser atividades dirigidas, preparadas anteriormente pelo docente, com a finalidade de atingir determinado propósito educativo. A escola deve, portanto, recuperar os brinquedos pertencentes à cultura lúdica dos estudantes e proporcionar mudanças de materiais adaptados, criando assim, novos jogos, novas brincadeiras com o intuito de proporcionar um ambiente propício para um melhor desenvolvimento e interesse do aluno no processo de alfabetização de forma prazerosa (BROUGÈRE, 2006).

OBJETIVOS

Esta pesquisa teve como objetivo geral:

- Analisar e refletir sobre o desenvolvimento dos níveis de escrita de crianças entre 5 e 6 anos de idade em processo alfabetização intermediado por jogos pedagógicos manuais.

Os objetivos específicos:

- Entender se o jogo pedagógico influencia ou não no processo de aquisição e apropriação da leitura e da escrita
- Investigar se os jogos pedagógicos instigam um maior interesse de aprendizagem pelas crianças
- Averiguar como o jogo pedagógico deve ser trabalhado.

METODOLOGIA

Neste estudo, procuramos nos basear em alguns procedimentos metodológicos. Primeiramente, delimitamos a faixa etária das crianças (5-6 anos) que estavam em início do processo de alfabetização. Na sequência, formulamos uma atividade de escrita espontânea de maneira que verificássemos os níveis de escrita em que os alunos se encontravam a cada vez que realizavam a atividade, a qual foi repetida três vezes. De acordo com Monteiro (2014):

a escrita espontânea pode ser compreendida como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. O espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas. Nas pesquisas que tomam o desenvolvimento da aquisição da língua escrita pela criança como objeto de investigação, ela é considerada uma importante atividade, por desencadear e revelar

processos de reflexão do aprendiz – uma vez que, para escrever, é necessário que pense nas características gráficas e produza indagações sobre como grafemas (letras) representam os fonemas (sons) da palavra a ser escrita (MONTEIRO, 2014, p.107)

Após a primeira atividade, as crianças foram expostas a jogos pedagógicos ligados à alfabetização, pensados e criados pelas mediadoras desse trabalho, que foram inspirados em pesquisas previamente realizadas a respeito do assunto, com a intenção de despertar um maior interesse das crianças pela escrita, além de contribuir para o seu desenvolvimento de uma forma mais lúdica.

Para realizar esta investigação, optamos por incorporar procedimentos qualitativos, pois esta abordagem envolve a obtenção de dados descritivos a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada (BOGDAN; BIKLEN, 1982). Além disso, sendo de cunho subjetivo, investigativo e interpretativo, esta abordagem nos permitiu averiguar a relação dos jogos pedagógicos com o desenvolvimento das crianças na escrita, uma vez que, nesse tipo de pesquisa o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda.

No caso desta pesquisa, optou-se pela intencionalidade e reciprocidade da mediação com jogos pedagógicos, sendo os jogos os nossos principais instrumentos da mediação do processo de alfabetização. Adotamos como postura investigativa, a observação atenta ao processo, e às respostas objetivas e subjetivas que as crianças, foram apresentando, no momento da construção do conhecimento da alfabetização, mediada pelos jogos.

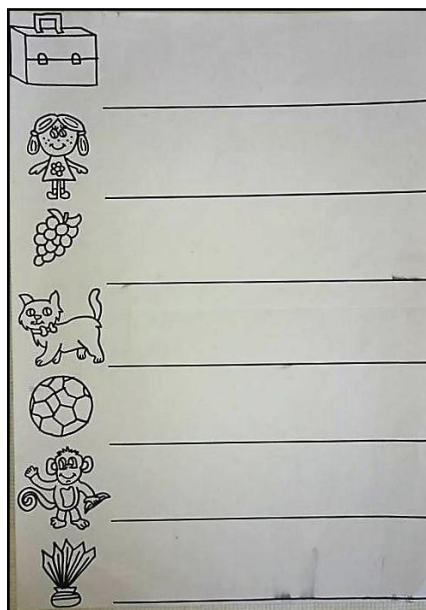
Nossa postura atenta a todo esse processo tinha como objetivo alcançar resultados significativos de como os jogos, acompanhados de uma mediação atenta do professor alfabetizador, podem se constituir como um instrumento da alfabetização que contemple a cultura lúdica infantil.

Isto posto, os principais instrumentos de investigação estão ligados à necessidade do pesquisador de estar em contato direto e contínuo com o campo, de forma a obter os significados dos resultados observados.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola da rede particular de Belo Horizonte, situada na região centro-sul, entre abril e junho de 2016. O público alvo da pesquisa foram vinte crianças entre 5 e 6 anos de idade, sendo dez meninos e dez meninas.

Ao iniciar a pesquisa, utilizamos um instrumento de sondagem para avaliar a escrita espontânea das crianças. Optamos por gravuras aleatórias do cotidiano das crianças não necessariamente utilizando imagens com o mesmo campo semântico. Essa atividade foi elaborada pelas mediadoras e consistiu de linhas em branco ao lado de um desenho familiar para os alunos, no qual os estudantes deveriam observar e identificar o desenho e, em seguida, escreverem o nome deles da forma que achavam correto. Este exercício se deu pela mediação das autoras desta pesquisa. A seguir observa-se o instrumento de sondagem citado:



A atividade de escrita espontânea realizada na pesquisa ocorreu uma vez por mês durante os meses de abril, maio e junho do ano de 2016, com a intenção pedagógica de verificar os níveis de escrita das crianças. Cada atividade de escrita, com exceção da primeira, foi intercalada pela mediação de jogos pedagógicos criados pelas autoras.

Para melhor compreensão da pesquisa de campo, criamos um cronograma, que encontra-se representado abaixo:

Cronograma do desenvolvimento da pesquisa de campo

CRONOGRAMA DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO	
Mês (2016)	Atividade de mediação desenvolvidas na pesquisa
01 de abril	Realização da primeira escrita espontânea
04 a 15 de abril	Apresentação e Mediação do jogo: Alfabeto Móvel
18 a 29 de abril	Apresentação e Mediação do jogo: Descobrimos as Vogais e as Consoantes
06 de maio	Realização da segunda escrita espontânea
09 a 20 de maio	Apresentação e Mediação do jogo: 4 em 1
23 a 31 de maio	Apresentação e Mediação do jogo: Dominó de Palavras
03 de junho	Realização da terceira escrita espontânea

Dado o cronograma acima, em um primeiro momento, antes de apresentar os jogos pedagógicos, no início do mês de abril, as crianças realizaram a primeira escrita espontânea para que pudéssemos analisar em que nível de escrita elas se encontravam naquele momento inicial.

Em um segundo momento, após a realização da primeira atividade, ainda no mês de abril, durante os horários livres, foi feito um convite às crianças para que elas brincassem com alguns jogos pedagógicos. O primeiro jogo abordado tem como proposta trabalhar com um alfabeto móvel feito em copinhos de plástico com o objetivo de auxiliar as crianças na formação de palavras, como ilustrado na abaixo:



A figura abaixo mostra outro jogo pedagógico abordado nesse mês, chamado "Descobrimdo as vogais e as consoantes" o qual consiste de dois tipos de cartelas (as azuis contendo apenas as vogais e as rosas contendo somente as consoantes) com os mesmos desenhos. O objetivo desse jogo é preencher os espaços vazios com as respectivas letras móveis. Segue ilustração:



No início do mês de maio foi aplicada a mesma atividade de escrita com a intenção de verificar o progresso dos alunos. Em seguida, as autoras apresentaram novos jogos às crianças. O primeiro jogo apresentado foi o “Jogo 4 em 1” que tem quatro opções de jogo. A primeira opção de jogo é “Qual é a primeira letra? ”, que consiste em o aluno receber uma cartela com três desenhos diferentes e, por conseguinte achar a letra inicial correspondente a cada desenho. A segunda opção de jogo é o “Bingo” em que o mediador sorteia uma letra e a criança que tiver o desenho que inicia com a respectiva letra sorteada deve marcar o mesmo com um feijão ou algo similar. A terceira opção é o jogo “Formando palavras” que se destina à crianças em um nível mais avançado de escrita, este jogo tem como principal objetivo a escrita da palavra que corresponda cada um dos desenhos apresentados na cartela. A quarta e última opção é o jogo “Criando frases”, que é destinado apenas para crianças em nível alfabético, e objetiva escrever frases referentes aos desenhos presentes na cartela. A imagem abaixo ilustra o jogo

mencionado:



O último jogo trabalhado com as crianças foi o “Dominó de palavras”. Este jogo consiste em 40 cartelas em que cada cartela contém um desenho e uma palavra distinta. Dessa forma, a intenção é identificar o desenho e buscar a palavra correspondente ao mesmo. Segue abaixo a ilustração:



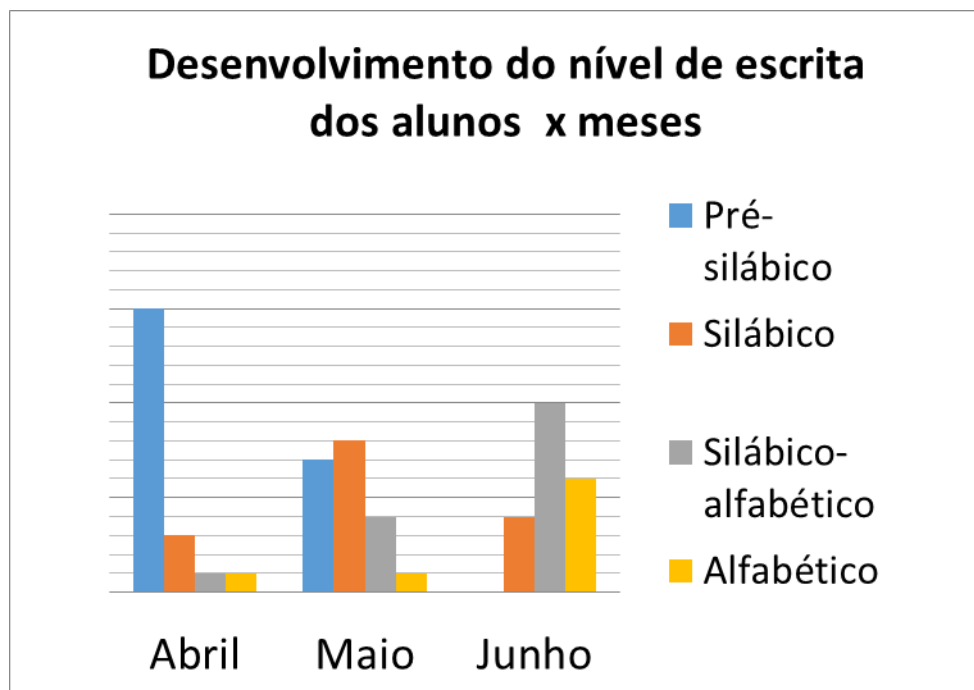
Logo depois, no início do mês de Junho, foi aplicada pela terceira e última vez a mesma atividade de escrita, finalizando a pesquisa de campo.

Assim sendo, obtivemos os seguintes resultados a respeito do desenvolvimento dos níveis de escrita das crianças, a partir das escritas espontâneas realizadas, sendo utilizados nomes fictícios para cada aluno:

Desenvolvimento dos níveis de escrita			
Alunos	Abril	Maiο	Junho
Bárbara	P.S	S.A	A
Carolina	P.S	P.S	S
Daniel	A	A	A
Gustavo	P.S	P.S	S
Felipe	P.S	S	S.A
Eduarda	P.S	S	S.A
Gabriel	P.S	P.S	S.A
Lucas	P.S	P.S	S.A
Heitor	P.S	S.A	A
Isabel	P.S	P.S	A
Geovana	P.S	S	S
Luciana	P.S	S	S.A
Marília	P.S	S	S.A
Mateus	S	S.A	A
Tadeu	S	S	S.A
Marcela	S	S	S.A
Renata	P.S	P.S	S
Davi	S.A	S.A	A
Sofia	P.S	P.S	S.A
Vinicius	P.S	S	S.A

Legenda: Pré-silábico: P.S / Silábico: S / Silábico-alfabético: S.A / Alfabético: A

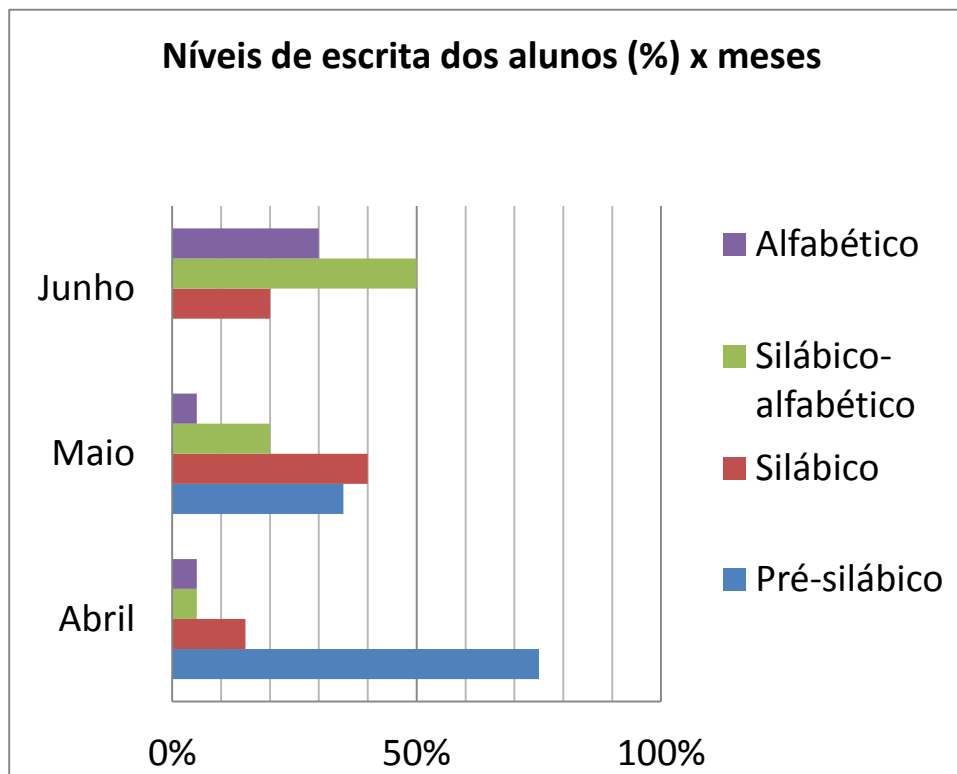
Ao observarmos o quadro acima, desenvolvemos o seguinte gráfico para representá-lo e facilitar a análise do progresso dos alunos em questão:



Desenvolvimento do nível de escrita dos alunos x meses.

Ao averiguar o gráfico acima, observamos que das vinte crianças que participaram da pesquisa na atividade de escrita do mês de abril, quinze crianças eram pré-silábicas, três eram silábicas, uma era silábica-alfabética e uma era alfabética.

Observamos, também, que a evolução entre o mês de abril e o mês de junho foi de 100%. No entanto, cabe ressaltar que o aluno Daniel já se apresentava alfabético desde a primeira atividade e, conseqüentemente, só apresentou melhorias ligadas à ortografia. Dessa forma, 20% das crianças evoluíram para o nível silábico, 50% para o nível silábico-alfabético e 30% para o nível alfabético, conforme ilustra o gráfico 2:
























Níveis de escrita dos alunos (%) x meses.

Após a análise dos resultados, constatamos que as crianças que chegaram ao nível alfabético foram as crianças que mais despertaram interesse pelos jogos e atividades propostas. Para isso, Kishimoto (1994) explica que:

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola. (KISHIMOTO, 1994, p.13).







Com isso, percebemos que, ao aliarmos as atividades lúdicas, como o jogo, ao processo de ensino e aprendizagem das crianças, o interesse e desenvolvimento das mesmas foi significativo. A partir disso, seguem algumas ilustrações com o desenvolvimento de dois dos alunos:

Desenvolvimento dos Níveis de Escrita

Bárbara		
 BFLW	 MIA	 MALA
 BDKR	 DPCA	 BON ECA
 UVV	 UVA	 UVA
 RONO	 GOT	 GOTO
 EELW	 BLA	 BOLO
 DPE	 MACAO	 MCAQO
 EOABIR	 PICA	 PTECA
Pré-Silábico	Silábico-Alfabético	Alfabético

Podemos observar que Bárbara, em sua primeira escrita, não fazia associações entre som e letra. Já na segunda escrita, observamos um grande avanço, pois ela já conseguia fazer relações entre o som e a letra específica correspondente, além de utilizar sílabas completas e corretas para determinadas palavras. Por fim, concluímos que ela atingiu o nível alfabético, pois além de associar corretamente os grafemas aos fonemas, ela só confunde letras com sons similares, como no caso do “macaco” utilizando a letra “q” no lugar de “c”.

Desenvolvimento dos Níveis de Escrita

Isabel		
 EALRPA	 MANRELA	 MALA
 CAULA	 PUEHA	 BON ECA
 UALAEF	 UAPELA	 UVA
 IAHJA	 HAPBL	 GATO
 OHBJCAE	 OALAEQ	 BOLA
 ABPRGA	 HAMNEQ	 MACAUQ
 RBPRRA	 ANREEL	 PETCA
Pré-Silábico	Pré-Silábico	Alfabético

Podemos observar que Isabel, em sua primeira escrita, não fazia nenhuma associação

entre som e letra. A criança, neste momento inicial não apresentou nenhum interesse pelos jogos pedagógicos, se mantendo no mesmo nível em sua segunda escrita. Porém, no mês de maio, Isabel despertou um grande interesse pelos jogos propostos. Com isso, observamos que, em sua última escrita, ela avançou imensamente, atingindo o nível alfabético por conseguir associar corretamente os grafemas aos fonemas. Um dos erros que ela comete ocorre ao escrever a palavra “peteca”, pois ela omite a letra “e” da sílaba “te” porque a pronúncia da sílaba “te” e o som da letra “t” são similares. Outro erro cometido por Isabel ocorre quando ela troca a letra “c” pela letra “u” na palavra “macaco”.

Ao relatarmos os casos de desenvolvimento das crianças acima, podemos observar o quanto o processo de alfabetização pode ser potencializado pela mediação do professor alfabetizador ao utilizar os jogos pedagógicos. Portanto, reafirmamos o que ressalta o Referencial Curricular para a Educação Infantil: "é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa" (BRASIL, 1998, p. 29), ou seja, o educador como mediador, evidencia o brincar como instrumento próprio e necessário para a criança desenvolver-se.

CONCLUSÃO

A partir da análise dos dados desta pesquisa, constatamos que os jogos pedagógicos instigaram um maior interesse pela aprendizagem na maioria das crianças. Ressaltamos também que todos os alunos que se propuseram a jogar demonstraram avanços significativos na atividade de escrita espontânea, evidenciando, portanto, que os jogos pedagógicos podem ser fortes aliados pedagógicos no processo de desenvolvimento da escrita, pois despertam o interesse e a atenção, além de influenciarem no desempenho e aprendizagem dos alunos. Sendo assim, é importante o professor alfabetizador dedicar em sua aula um momento para a hora do jogo, intercalando momentos de intervenção mediadora e momentos livres, permitindo uma participação e aprendizagem lúdica e livre de pressões.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* *Capacidades da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale / FaE / UFMG, 2005. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-02capacidades_da_Alfabetizacao.compressed.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon Inc., 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2006.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores. *Caderno do Professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2016.

FRIEDMANN, Adriana. *O brincar no cotidiano da criança*. São Paulo: Moderna, 2006.

FROEBEL, Friedrich. *A educação do homem*. São Paulo: Editora UPF, 2001.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, Paulo Roberto. *Psicologia da educação: Interação e individualidade*. São Paulo: FTD, 1999.

MONTEIRO, Mourão Sara. Escrita Espontânea. IN: FRADE, Isabel Cristina A.S.; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças C. (org.). *Glossário Ceale. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte. Faculdade de Educação. 2014 -Glossário Ceale p.107.

SANTOS, Carmi Ferraz. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Sara Clementina (Org.). Atividades para os diferentes níveis. N. 1873. In: *Encontro Pedagógico Alfabetização e Letramento*. Belo Horizonte: CTE, 2010. p. 01-04.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2003.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e letramento. *Caderno do Professor*. Belo Horizonte: Ceale / FaE / UFMG, 2005. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

SOARES, Manuel. *Froebel e Montessori: o trabalho manual da escola*. Lisboa: Editora Seara Nova / Cadernos de Seara Nova, 1937.