

JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: uma experiência do ensino remoto no estágio supervisionado II¹

Flaiane Vieira Farias²

Veronice Camargo da Silva³

Resumo

Neste artigo é apresentado o estágio supervisionado obrigatório II correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental realizado em uma escola municipal na cidade de Bagé/RS, em uma turma de primeiro ano. Abordando o uso dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização da turma. Embasando o artigo dialogamos com o documento que norteia a educação do país (BRASIL 2017) buscando enfatizar a continuidade do brincar nos anos iniciais; Assim partimos para a conceptualização de alfabetização partindo dos autores (TFOUNI, 1998), (SOARES 2005, 2017), (FERREIRO,1970), (FERREIRO E TEBEROSKY,1970), (FREIRE,1999), (NOGUEIRA,SILVA, 2014), (MORTATTI,2020). Consecutivamente o discurso segue sobre o letramento com (KLEIMAN,2008), (SOARES,2010), (MORTATTI, 2004), (LEITE,2015), (STREET,1984); logo relacionando a alfabetização e letramentos com (Kleiman, 1995,2007,2009), (FERREIRO,2001), (FREIRE,1987); Findando o referencial com autores que apontam os jogos e brincadeiras no processo de alfabetização: (BRASIL,2017), (PEREIRA, BONFIN 2009), (FORTUNA, 2013), (RODRIGUES,2013) (SANTOS,2016). A partir da análise qualitativa do tipo documental e ex post-facto, foi evidenciado a necessidade de se ofertar as crianças situações que possibilite o brincar dentro do espaço escolar atrelado a jogos e brincadeiras que promovam o código escrito.

Palavras-chave: Crianças. Jogos. Brincadeiras. Código escrito.

ABSTRACT

This paper presents the mandatory supervised internship II correspondent to the first years of elementary school done in a municipal school in the city of Bagé/ RS, with a group of the first grade. It approaches the usage of games and plays in the process of literacy of the group. Providing this paper with a theoretical framework, we dialogue with the document that guides education in the country (BRASIL, 2017) seeking to emphasize the continuity of playing in the first years of school. Thus, we go to the conceptualization of literacy following authors such as (TFOUNI, 1998), (SOARES 2005, 2017), (FERREIRO, 1970), (FERREIRO E TEBEROSKY, 1970), (FREIRE, 1999), (NOGUEIRA, SILVA, 2014), (MORTATTI, 2020). Consecutively, the discourse goes on about a different meaning of literacy based on authors like (KLEIMAN, 2008), (SOARES, 2010), (MORTATTI, 2004), (LEITE, 2015), (STREET, 1984); then relating the possible different meanings of literacy with the following authors (KLEIMEN, 1995, 2007, 2009), (FERREIRO, 2001), (FREIRE, 1987); Finalizing the theoretical framework with authors that point out the usage of games and plays in the process of literacy: (BRASIL, 2017), (PEREIRA, BONFIN, 2009), (FORTUNA, 2013), (RODRIGUES, 2013), (SANTOS, 2016).

¹ Este artigo é requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), unidade universitária em Bagé/RS, em 2021/2

² Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), unidade em Bagé. Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Uergs. E-mail: flaiane-farias@uergs.edu.br [estudante: Flaiane Vieira Faria]

³Orientadora. Doutora em linguística aplicada. Professora Adjunta da UERGS E-mail: veronice-silva@uergs.edu.br [estudante: complete com as características próprias da sua orientadora]

Based on the qualitative analysis of documental and ex post facto kind, it was highlighted the need of offering situations that make it possible for children to play at school linked with the usage of games and plays that promote the written code.

Keywords: Children; Games; Plays; Written code.

INTRODUÇÃO

Com o isolamento social muitos comércios e instituições escolares e não escolares foram fechadas, a fim de combater a disseminação da Covid-19. Fica difícil exemplificar o quanto a pandemia foi agressiva com a humanidade, tendo em vista que foram perdas irreparáveis que não há tempo que apague a saudade daqueles que partiram. Entre tantas separações pontua-se aqui a separação das crianças com a escola. Essas que tiveram suas vidas escolares afastadas e depois ligadas pela tecnologia com as aulas remotas e agora voltando aos poucos ao ritmo “normal”. Eu presenciei essa realidade em minha casa, meu sobrinho no ano de dois mil e vinte estava no primeiro ano, começou o ano letivo na escola, mas logo as aulas foram encerradas devido à pandemia. Esse período, para mim especialmente, foi desafiador, porque me via em uma missão de auxiliá-lo, pois estava realizando um curso de Licenciatura em Pedagogia, logo assumi essa responsabilidade inexistente para mim.

No decorrer do processo, via-me preocupada em não conseguir ajudá-lo mesmo sabendo que as crianças possuem seu tempo próprio na aquisição do código escrito. Através das leituras realizadas, como acadêmica, em disciplinas referentes à alfabetização nos anos iniciais, colocou-me a refletir sobre essa necessidade de estar alfabetizada já no primeiro ano, revi os textos de Ferreiro e Teberosky (1999, p.17) em que as mesmas afirmam que o “sujeito que produz seu próprio conhecimento”, a partir deles é possível desenvolver propostas que lhe auxiliem nesse processo e, assim, auxiliiei o processo de alfabetização do meu sobrinho, partindo das propostas solicitadas pela professora, conciliando com suas aprendizagens advindas do seu meio além daquilo que ele mais gostava/gosta os jogos e brincadeiras. Respeitando sua singularidade e seu tempo hoje ele se encontra em pleno processo de sua alfabetização.

Se um dia eu tive “medo” do ciclo de alfabetização, sim existia em mim esse receio, pois via a grande responsabilidade do professor alfabetizador pelas falsas narrativas criadas por pessoas que acreditam que assim que as crianças ingressam no primeiro ano automaticamente precisam dominar plenamente a leitura e escrita. Bem

pelo contrário, minhas experiências embasadas em textos, autores que irão permear o presente artigo sustentam minha seguinte afirmação *às crianças aprender a ler e a escrever no seu tempo* (grifo do autor), cada uma possui seu ritmo, possui sua singularidade, possui seu processo na aquisição da escrita e leitura e o papel do educador é de suma importância nesse processo, pois levo comigo a seguinte afirmação de Freire (1992, p.17), “a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

Perante o exposto, é com enorme prazer que realizo o presente artigo, embasando essa minha vivência em meio à alfabetização, relatando mais um desafio em meio ao ciclo a partir do estágio supervisionado II. Trago como problematização: como o uso dos jogos e brincadeiras podem contribuir no processo da alfabetização? Nesse sentido, o objetivo geral constitui-se em analisar o uso dos jogos e brincadeiras no processo da alfabetização em uma turma de primeiro ano. Usufruindo dos seguintes objetivos específicos: a) Verificar o envolvimento das crianças com os jogos. b) Buscar na proposta de jogos e brincadeiras a inserção dos sujeitos no universo da leitura e da escrita.

Desta forma, a segmentação do presente artigo segue da seguinte forma: Alfabetização: Uma breve caminhada em suas definições e fases; Letramentos: Uma passagem no terno e sua relação com a alfabetização; Alfabetização e Letramento; Jogos e Brincadeiras no processo de alfabetização. Na sequência, são apresentadas a metodologia de pesquisa, a análise dos dados e as considerações finais.

Alfabetização: Uma breve caminhada em suas definições e fases

Dialogar sobre o ciclo de alfabetização sempre foi um grande receio devido a falas infundadas sobre esse processo, no entanto, esse receio se transformou em desafio a partir da experiência vivida como alfabetizadora. Isso reforçou que não basta somente o conhecimento, mas também, é preciso vivenciar, conviver, conhecer e fazer reflexões para, de fato, compreender como se efetiva a alfabetização. Sobre o processo da alfabetização, a BNCC⁴ diz que:

⁴ Base Nacional Comum Curricular: Documento norteador dos currículos escolares dos sistemas de ensino das redes públicas e privadas do país. (BRASIL, 2017)

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010). (BRASIL, 2017).

A BNCC reforça, então, que é fundamental aliar os conhecimentos do mundo das crianças com o processo de aquisição da escrita, dialogando com código escrito para a comunicação em nossa sociedade. Nesse sentido, o documento acima assume o compromisso de apresentar indicativos às práticas pedagógicas educacionais em nosso país e explicita que o foco nos primeiros anos do ensino fundamental é garantir a apropriação da escrita alfabética, articulada ao desenvolvimento de outras práticas sociais de leitura e escrita. Sobre a aquisição da escrita como aprendizagem de habilidades pela escrita, em geral, “acontece por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. Para alguns autores a alfabetização pertence assim, ao âmbito individual” (TFOUNI, 1998, p.9). Mas no decorrer será possível analisar que a mesma se diverge entre os autores, pois, para, Soares (2004) a alfabetização se relaciona como um processo de aquisição do código da escrita, a autora exemplifica da seguinte forma as palavras ler e escrever em torno do alfabetizar:

- a) João já sabe ler. João já sabe escrever.
- b) João já leu Ziraldo. João escreveu uma redação sobre Ziraldo.
“No exemplo (a), ler e escrever significam a “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (SOARES, 2005, p. 16)

A partir do exemplo exposto em (a), é possível inferir alfabetização como codificação e decodificação das palavras “ler e escrever”, ou seja, um ato mecânico. O exemplo (b), no entanto, traz consigo a compreensão do uso efetivo da língua, de uma prática social da leitura e escrita. Assim, para Soares (2005), “ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados” Soares (2005, p.16).

Corroborando com os conceitos aqui discutidos, Freire (1983, p.49) pontua que “[...] alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção

do conhecimento como uma visão crítica da realidade.” Essa construção é dialogada por Ferreiro e Teberosky (1970) na pesquisa denominada “Psicogênese da língua escrita”. A partir do método clínico, as autoras buscam compreender como a criança constrói a escrita e a leitura. Assim, constatou-se que a criança apresenta hipóteses com relação à aquisição da leitura e da escrita. As pesquisadoras comprovaram que, entre uma hipótese e outra, há conflitos cognitivos que se recompõem, sendo algo que a criança constrói, não num método de ensino, mas num processo interno da criança. Nesse viés, Ferreiro (1999, p.47) assevera que a “Alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. A autora defende que:

A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta a interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código lingüístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável [...] um desempenho mais vagaroso não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais. (REVISTA NOVA ESCOLA, p.77 pud NOGUEIRA, SILVA, 2014, p.9)

Ferreiro (1999) pontua essa construção individual, mas deixa explícito que no decorrer do processo de alfabetização acontecem às interações. Ainda aponta que, mesmo antes de frequentar a escola, a criança mantém um contato direto com artefatos que envolvem a leitura e a escrita, já que a nossa sociedade é grafocêntrica⁵, em que o sistema da escrita possui grande importância.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1970) analisaram a psicogênese da língua escrita em cinco níveis. Conforme as autoras, as crianças passam por todos os níveis e esclarecem que esses níveis não devem ser confundidas com métodos⁶ de alfabetização que se constituem “como conjunto de passos ordenados em direção de determinado fim” (MORTATTI, 2020). O processo da aquisição do código escrito não possui um fim, mas sim, uma progressão porque estaremos sempre em evolução do mesmo. A fim de compreender como ocorre o desenvolvimento da escrita das crianças, a seguir será

⁵ Sociedade grafocêntrica é aquela onde a escrita e leitura permeia o cotidiano dos sujeitos.

⁶ Métodos: Marcha Sintética; João de Deus; Analítico; Misto. Todos os citados estão voltados à escolha pedagógica do professor e não no processo da criança. MORTATTI (2006)

apresentado os níveis pelas quais todos nós já passamos e continuamos a percorrer em nossa caminhada.

Níveis da escrita

Antes do nível pré-silábico (o mesmo será apresentado logo abaixo) a criança apresenta sua escrita através das garatujas, essas são as primeiras escritas através de imagens expressando suas imaginações, desejos, inquietações, concretizam suas narrativas através de rabiscos. Esse é um processo que auxilia na construção da escrita. Desta forma, o primeiro nível é o pré-silábico, aqui a criança não faz relação entre a fala e escrita, está escrita se dá através de desenhos, uso de letras aleatórias, rabiscos, mas a criança consegue diferenciar que a escrita possui um uso social e que ela não é a mesma coisa que um desenho. Por exemplo, a criança faz relação quantitativa, quando for maior o animal ou objeto serão necessárias muitas letras para escrever o mesmo e quando for menor menos será necessário. Além do quantitativo a repetição de letras também é um critério a ser levado em consideração, pois a repetição de letras não ocorre (Nogueira, Silva, 2014).

Na sequência do nível pré-silábico, a criança atinge sua escrita silábica tendo consciência da relação do fonema (fala) e grafema (escrita), relaciona o som das palavras com as letras, assim para cada sílaba a criança escreve uma letra. Desta maneira ela começa a descobrir que sua escrita possui uma lógica, se desprendendo das letras aleatórias, mas ainda utiliza o valor quantitativo e qualitativo, porém relaciona o valor social da escrita no cotidiano. Prosseguindo na construção da escrita no silábico-alfabético a criança fica com algumas características do silábico, mas possui a percepção que para cada sílaba é necessário mais de uma letra e assim percebe que outras sílabas podem conter mais de duas e enfatiza o valor sonoro da primeira letra. Nesse nível silábico a criança se encontra próximo de uma escrita alfabética, nessa a criança iria relaciona com clareza a questão de letra, som e sílabas e suas regularidades escrevendo foneticamente (conforme sua fala). Assim, consegue ler e escrever seus desejos. Também é “a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 219 apud MONTEIRO, MARTINS, 2020, p. 4).

Por último, mas não findando o processo da escrita está o nível ortográfico, sendo a última fase que a criança reconhece a as regras da língua e continua na mesma durante sua caminhada, nela nos encontramos atualmente sempre em progressão do código escrito. Portanto, para cada fase/nível da escrita o educador precisa oportunizar propostas a fim de auxiliar as crianças a progredirem de um para outro.

Letramentos: Uma passagem no termo e sua relação com a alfabetização

Quando o termo letramento chegou ao Brasil em meados de 1980, neste período estava em discussão o fracasso na educação brasileira referente às repetências e ao analfabetismo. Alguns educadores começaram a entender o mesmo como um método a ser utilizado, devido ao insucesso escolar os educadores procuravam soluções para este fim, porém foi- se percebendo entre os linguistas e demais pesquisadores que o letramento possuía algo além da alfabetização. Desta forma começaram os estudos aprofundados sobre o Letramento (Grando,2012).

Uma das primeiras ocorrências do termo no país se deu nas obras de Mary Kato em meados de 1986 em sua obra *No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, para a autora, a norma padrão a língua falada culta, seria uma consequência do letramento, acentuava aspectos psicolinguísticos na linguagem. As pesquisas foram avançando ao decorrer dos tempos assim compreendemos atualmente que o termo possui sua origem acadêmica segundo Kleiman (2008, p.15) onde surgiu “[...] como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Desta forma busca-se nesse momento conceituar brevemente o termo Letramento, dialogando com alguns autores que colocam o seu ponto de vista em torno do mesmo. Considera-se importante ponderar cada posição e pensamento, visto que cada um possui uma grande relevância para cada período, conforme afirma Soares (2010, p.56) “[...] letramento é uma palavra que significa diferentes coisas para diferentes pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos, para diferentes pesquisadores e para diferentes professores”.

Mas, a final, o que é letramento? Esse questionamento é difícil de responder, mas a partir de algumas décadas de pesquisas hoje podemos compreender o mesmo como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 19). Para exemplificar a fala da autora (2008) podemos imaginar uma pessoa

analfabeta, a mesma mesmo não conhecendo afundo o código escrito é capaz de identificar seu ônibus a partir das letras que o mesmo possui, ou até mesmo conhecer e identificar um mapa. Esses exemplos são possíveis devido às práticas, trocas entre outros sujeitos, entre materiais impressos que possuem diversas linguagens. Portanto essa pessoa torna-se letrada mesmo sendo analfabeta, pois consegue interpretar “às funções da língua escrita em sociedades letradas” Mortatti (2004).

O autor Street (1998) contrapõe dois modelos de concepções de Letramento: autônomo e ideológico. No modelo autônomo a escrita é autossuficiente, independe de seu contexto e de uso, ou seja, “o indivíduo é o responsável pelo fracasso, quando não adquire tal tecnologia” (LEITE,2015, p. 602). Esse modelo não faz referencia de fato a palavra “autônomo” contida nos dicionários ou nos sites de buscas onde iremos encontrar seu significado como “1.dotado da faculdade de determinar as próprias normas de conduta, sem imposições de outrem (diz-se de indivíduo, instituição etc.)” (Google,2021). Nesse contexto de modelo há apenas uma forma de desenvolver o letramento e essa é através da alfabetização. Antes de apontar o letramento ideológico o termo letramento deve ser falado no plural, pois para Silva (2015, p.24) “seria provavelmente mais apropriado referir-nos a “letramentos do que a um único letramento”. Perante isso, ao contrário do modelo autônomo, o ideológico as práticas de letramentos possui o reconhecimento da sua multiplicidade, o significado destas práticas está relacionado como contexto cultural. Desta forma, a criança ou adulto que ainda não é alfabetizada praticam ativamente de eventos letrados assim como foi exemplificado acima. A partir desse diálogo podemos pontuar os letramentos como um processo amplo no qual o sujeito utiliza do código escrito nas situações sociais, sendo assim a escola é apenas um agente dos letramentos.

Alfabetização e Letramento

Como podemos observar nos diálogos com os autores acima, pode-se entender que ha ligação entre a alfabetização e letramento. O primeiro refere-se à aquisição do código escrito e o letramento o uso social da escrita, mas ambos se complementam, assim “[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN 1995, p. 20). Além das instituições de ensino o meio no qual a pessoa está inserida também é uma das agencias de letramentos, em cada um desses espaços a pessoa estará participando de múltiplos eventos.

Com as crianças não é diferente, muitas delas chegam à escola sem o conhecimento da escrita, porém carregam consigo múltiplos conhecimentos, além de já entenderem a importância que a mesma possui em nossa sociedade. Diante disso Kleiman (2009) traz a escola para a discussão, afirmando que é nessa agência que deve ser ofertadas oportunidades de espaços de ampliação de práticas letradas.

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Corroborando com a autora, Ferreiro (2001) pontua que:

Desde cedo é muito importante que se deem condições para que o aluno tenha experiências variadas com a língua escrita, escutar, ler, permitir escrever, explorar materiais variados, poder perguntar, descobrir as diferenças e as relações entre imagens e texto, descobrir por meio da própria ação, as diferenças entre desenhar e escrever. Este contato inicial com a escrita é uma aprendizagem real e básica, quanto à possibilidade de assimilar outras informações posteriormente (FERREIRO, 2001, p. 32.).

Diante o exposto o processo da alfabetização precisa abranger os conhecimentos advindos das crianças, suas bagagens culturais além de atribuir propostas que sejam prazerosas para as mesmas, podendo abranger seus conhecimentos partilhar suas experiências, saberes. Assim, para Freire (1987, p. 7) “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Assim o alfabetizar e letrar possui uma grande tarefa para os educadores, os mesmos precisam buscar subsídio para orientar suas práticas em torno da inserção das crianças com o uso da escrita em seu cotidiano, atrelando esses aos conteúdos escolares sem deixar de lado práticas que proporcione o brincar.

Jogos e Brincadeiras no processo de alfabetização

Todos nós temos em nossa lembrança um jogo ou uma brincadeira marcante que amávamos em nossa infância, ao lembrar pode-se vir à mente um sentimento de satisfação, felicidade, medo, etc. Quando dialogamos sobre a brincadeira no espaço escolar trazemos de embasamento o documento que sustenta a educação do país.

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas **formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL,2017)

A BNCC (2017) enfatiza a valorização das situações lúdicas, fazendo referência com suas vivências na educação infantil além da valorização de seus saberes, pois as crianças não deixam de ser criança nos anos iniciais, elas continuam com suas narrativas de brincar, mas agora em outro espaço e com outras propostas, desta forma as mesmas devem englobar e contemplar suas infâncias a esse processo. Ao brincar, a criança está experimentando o mundo, seus movimentos e suas ações.

No simbólico jogo da brincadeira, ela irá entender o mundo que a cerca, testar funções sociais como a de construtor, a de veterinário, a de enfermeira, a de secretária, a de professora e outras mais. Aprenderá as regras, colherá os resultados positivos ou negativos dos seus feitos, preparar-se-á para ganhar ou perder (PEREIRA, BONFIN, 2009, p.303).

Mas para isso devemos entender os jogos como uma atividade lúdica que proporciona um imaginário para as mesmas, além de desenvolver de forma indireta “mecanismos indispensáveis à aprendizagem em geral, inclusive de conteúdos” (Fortuna, 2000, p...). A autora ainda discorre sobre a ludicidade onde diz que:

A questão central da abordagem lúdica dos processos de ensino-aprendizagem não é ensinar como agir, como ser, pela imitação e pelo ensaio através do jogo, tampouco obnubilar o ensino e os conteúdos escolares, manipulando o aluno-jogador, mas, sim, a possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. (FORTUNA, 2013, p. 80).

Entendendo a criança como um ser lúdico por natureza, as propostas devem também dialogar com esta ludicidade, oportunizando o criar e recriar em suas narrativas, Arantes, Barbosa (2017) corroboram com Fortuna (2000) enfatizando que de forma direta ou indireta, são construídos “[...] conhecimentos imensuráveis, pois com brincadeiras a criança sente grande interesse e, até mesmo sem perceber, ela está passando por um processo de troca contínua de aprendizado” (Arantes, Barbosa,2017, p.102). Desta forma o ludico deve abranger o processo da alfabetização, com o brincar presente na infância das crianças atreladas ao olhar do educador sobre a importância do

ato de brincar, jogar. Desta forma Rodrigues (2013, p. 41) apontando Piaget diz que “o jogo envolve não apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual”. Ainda em cima dos estudos de Piaget (1975) o mesmo expõe sua classificação com os jogos seguindo uma “evolução da estrutura mental” de cada criança, constituindo-se: De exercício (ocorre em crianças de 0 a 2 anos); simbólico (entre 2 e 7 anos) e de regras (a partir dos 7 anos). Partindo desse conhecimento é possível oportunizar as crianças jogos e brincadeiras que venham contribuir de forma significativa ao seu desenvolvimento.

Podemos entender os jogos e o brincar inserido no ato como “[...] um espaço de sociabilização, de apropriação de cultura, de tomada de decisões e invenções e do domínio da relação com os outros” Rodrigues (2013, p. 43). O autor Vigotski (2008) alega que ao brincar o sujeito atribui significado às suas relações sociais, além de desenvolver funções psicológicas aprendendo a agir diante das suas dificuldades em seu cotidiano. Em vista disso é de fundamental importância atrelar os jogos e brincadeiras no processo de alfabetização, nesse momento onde as crianças estão passando para outra fase importante de suas vidas, irão se deparar com conteúdos programáticos, sistematizados, diferentes daquilo vivenciado na educação infantil, torna-se solene agregar o jogar e brincar nas propostas de uma forma significativa e prazerosa, ao lado de seus pares.

[...] enquanto se socializam brincando, as crianças se desenvolvem, descobrem o seu papel na sociedade e seus limites, exploram o mundo e aprendem a realidade que vivem. Nesta perspectiva, a brincadeira na escola é um importante meio de aprendizagem, desde que não seja deixado de lado o aspecto lúdico que ela traz (SANTOS, 2016, p. 15).

A partir dos jogos e brincadeiras é possível planejar momentos, propostas que permitam que essa criança brinque se divirtam e aprendam. Banir essa ação de brincar é banir a criança de pode aprender de outras formas é banir um direito da mesma, torna-se um ato brutal a infância da mesma. Assim o educador deve conhecer suas crianças, seus saberes, assim ofertas a elas espaços, momentos que haja interação com seus pares, interação entre educador e criança e com suas culturas. A partir desse movimento suas aprendizagens terão outro significado, irá conter além dos conhecimentos estabelecidos pela educadora, haverá sentimentos prazerosos, felizes que marcaram o momento fazendo desses de fato interessante e significativo a sua vida.

METODOLOGIA

A escolha metodológica é apoiada em uma pesquisa documental e ex post-facto. A pesquisa documental para Gil (1946, p. 46) “[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” Na qual “[...] as fontes são muito mais diversificadas e dispersas.” Já a pesquisa ex post-facto sendo sua tradução “[...] “a partir do fato passado”. Significa que neste tipo de pesquisa o estudo “foi realizado após a ocorrência de variações na variável dependente no curso natural dos acontecimentos” Gil (1946, p.49). Desta forma a pesquisa apresentada foi realizada em um momento anterior, assim não havendo controle sobre as variáveis. Tornando a mesma de cunho qualitativo, esse definido como “[...] uma sequencia de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 1946).

Em face do estudo, para coleta de dados foi utilizado o relatório de estágio supervisionado II correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental onde o mesmo foi realizado na escola na EMEF Gabriela Mistral em uma turma de primeiro ano no formato remoto no município de Bagé/RS no ano de dois mil e vinte e um. Devido ao COVID-19 não foi possível aplicar as propostas do estágio de maneira presencial, pois naquele período ainda estava em vigor a possibilidade da realização do estágio no modelo remoto. Perante o fato foi realizado o projeto de estágio, esse foi construído a partir da observação do perfil da turma e das conversas realizadas com a educadora, assim o mesmo foi denominado “1,2,3 e já: Jogando e brincando no primeiro ano” possuindo o objetivo de conciliar os jogos e brincadeiras no processo da alfabetização. Desta forma foi elaborado e enviado para a professora titular da turma o documento para a verificação do mesmo e também um planejamento com a sequência didática das propostas. Como foi dito anteriormente minha participação/interação com os alunos ocorreu de forma remota, o elo entre estagiária e crianças se deu através da plataforma do (Google Meet) e também através da professora titular da turma, a qual seguia e aplicava a sequencia didática elaborada, retornando, via WhatsApp, com as observações que continha no documento além do relato das propostas.

Para a efetivação das propostas foi confeccionada vinte sacolas com materiais para todas as crianças, nelas havia os jogos (bingo e trilha) e materiais (giz) para a realização das brincadeiras (amarelinha e pula corda), sendo esses os elementos utilizados para análise dos dados. Em cada sacola continha cartilhas explicativas para cada jogo além de uma carta de apresentação para as famílias.

Em relação à turma a mesma era composta por 20 crianças entre 6 e 7 anos de idade. As crianças frequentavam a escola no turno da tarde, sendo que as mesmas foram divididas em dois grupos, devido às medidas sanitárias vigentes, essas permitiam que as turmas fossem divididas entre grupos, durante uma semana um frequentava a escola de modo presencial enquanto o outro permanecia em casa, assim rotacionando. Para ambos os grupos o material foi enviado, mas a análise parte das propostas realizadas na escola.

Apresentando os jogos e brincadeiras

O estágio curricular supervisionado obrigatório é um dos momentos em que o futuro professor irá compreender as teorias estudadas durante o percurso da graduação, assim como aponta Ghedin, Costa, Santos (2020, p. 73) “É no processo de formação inicial que o futuro professor necessita aprender a desenvolver mecanismos metodológicos e didáticos [...]. Portanto esse momento torna-se indispensável para sua formação, pois se deparar com realidade escolar, realizar a ação de aplicação de propostas e refletir sobre sua prática, fará com que o mesmo possa se preparar para sua carreira profissional, compreendendo o sistema de ensino e a realidade daquilo estudado no seu processo universitário.

E o que fazer quando chega o momento e o mesmo passa a ser realizado a distância? O acadêmico fora da sala de aula, mas com foco no desenvolvimento das crianças que estão dentro desse espaço. Assim aconteceu com a base de discussão da presente pesquisa. Nesse momento de pandemia foi preciso adaptar o estágio curricular supervisionado obrigatório, as práticas foram aplicadas pela professora titular da turma onde a mesma guiava-se pelas orientações da estagiária sobre cada proposta direcionada as crianças.

Contemplando a proposta do projeto foram criadas sacolas pedagógicas com jogos e brincadeiras, a escolha das mesmas se deu pela experiência familiar vivenciada, onde confeccionei e adaptei os jogos e brincadeiras a fim de auxiliar meu sobrinho nas propostas remotas. Desta maneira, o envio das sacolas nesse momento difícil para todos é capaz de proporcionar um acolhimento as crianças, o ato pode se aproximar a ação de uma entrega de presente, esse presente convidativo a conhecer, explorar e brincar.



Imagem 1: Arquivo pessoal, 2021.

Nos jogos do bingo, haviam duas cartelas de cada, corresponde às letras, sílabas, palavras e números, e 12 marcadores. Esse jogo estipulava no máximo dois jogadores. Assim, havendo respectivamente os seguintes números de fichas: 24 letras, 30 sílabas, 24 nomes de animais e 50 números. Vale-se ressaltar que a escolha da temática animais foi de encontro com o projeto que estava sendo desenvolvido na escola, assim sendo necessário adaptar os jogos a proposta. Acompanhando esse Kit foi enviado um manual de instruções, indicando o que continha no jogo e como jogar o mesmo. O seu modo de jogar ocorre da seguinte maneira: Cada criança escolhe uma cartela e um sorteia as fichas; aquela que tiver o signo na cartela marca com o marcador e deixa a ficha sorteada fora do saco. O jogo termina quando for preenchida toda cartela.

Já no jogo da trilha, esse era acompanhado pela trilha (tamanho de uma folha A4) com a temática animais (conforme o projeto da escola), dois pião (o jogo indicava a número mínimo de dois jogadores), modelo de dois dados para confecção e um manual de instruções.

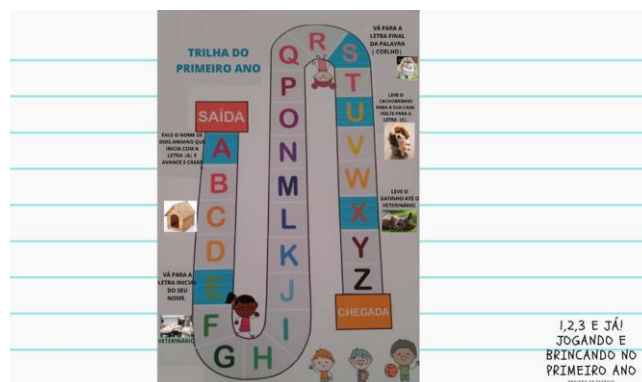


Imagem 2: Arquivo pessoal, 2021.

Dialogando com a realidade da turma e com a proposta do projeto, os obstáculos contemplavam o mesmo, assim havendo as seguintes barreiras nas respectivas letras:

Fale o nome de dois animais que inicie com a letra A (A); Vá para a letra inicial do seu nome (E); Vá para a letra final da palavra COELHO (S); Leve o cachorrinho para a sua casa, volte para a letra C (U); Leve o gatinho até o veterinário (x). Para jogar a trilha é preciso seguir os seguintes passos: Montar os dados e preencher com os números; Escolher a cor do pião; Decidir quem irá iniciar a jogar; Atirar o dado e ver o número de casas que o pião irá avançar. Vencerá o jogo quem chegar primeiro na chegada.

Findando os materiais contidos nas sacolas com os elementos das brincadeiras (pula corda e amarelinha) foi disponibilizada uma única corda, enviada para a professora titular e para a amarelinha foi disponibilizado giz branco e colorido para sua confecção. A brincadeira da amarelinha é executada da seguinte forma: a pedra é lançada de forma aleatória em uma das casas e a criança deve percorrer o trajeto pulando (ora com um pé, ora com os dois), evitando o quadrado onde a pedra caiu, a sequência se repete entre os outros. A brincadeira também apresenta a versão de jogar a pedra na primeira casa e ir pulando (bem como a regra da anterior), aqui a pedra avança de casa em casa. No pular corda a brincadeira pode ser da seguinte forma: duas crianças seguram cada uma uma ponta da corda, torcendo-a em círculo enquanto outra criança pula, assim que ela tocar o chão.

Seguindo as orientações sanitárias vigentes no momento, todos os jogos e brincadeiras foram realizados respeitando o distanciamento social e demais medidas sanitárias. A professora titular da turma guiou as práticas, seu relato foi fundamental para a contextualização do projeto do estágio e para a presente pesquisa.

Os efeitos dos jogos e brincadeiras no código escrito

No jogo do bingo quando foi retirado o número 4 uma criança não soube identificar o mesmo, pois a formatação utilizada na ficha não correspondia ao usual em sala de aula, assim a professora precisou escrever o mesmo no quadro para que pudessem visualizar na escrita. Já na amarelinha uma criança fez sua escrita e forma espelhada do número 7, mas logo a educadora auxiliou o mesmo, dizendo que a escrita do número fica para o lado esquerdo, mostrando os lados (esquerdo e direito). No momento em que colocamos as crianças em contato com diferentes escritas, estamos ampliando o seu olhar para as demais possibilidades desse signo, essas também serão encontradas em outros espaços da sociedade onde a mesma poderá estar inserida e a partir dessa compreensão poderá identificá-la, até mesmo passar esse conhecimento para outra criança ou membro da sua família. Os conhecimentos não se finalizam dentro

do espaço da sala de aula, bem pelo contrário, esses devem ter funcionalidade e ter um significado, desta forma que a escrita é representada (FERREIRO, TEBEROSKY, 1970). Portanto, as experiências de mundo de cada criança contribuem significativo no seu processo da aquisição do código escrito, a partir deles será possível partir de práticas significativas, e também de ampliação, e identificação de eventos em que o educador possa auxiliar o mesmo nesse processo.

Já no jogo de trilha, no momento em que o pião se encontrava na letra A onde a mesma solicitava que a criança pronunciasse o nome de dois animais com a letra A tiveram crianças que necessitaram de ajuda dos colegas, ocorreu silêncio na sala, todos buscavam pensar qual animal iniciava com a letra, houve crianças que pronunciavam o som da segunda letra como a primeira, esse fato dialoga com o nível ou fase silábica que a criança se encontra, aparentemente no nível silábico, onde “[...] para cada sílaba pronunciada o indivíduo escreve uma letra (uma letra para cada sílaba), ou para cada palavra numa frase dita” (NOGUEIRA E SILVA, 2014, p. 3). Ainda no jogo a educadora auxiliava as crianças na realização da leitura contidas nos obstáculos, mas logo, já não foi necessário esse auxílio, todas compreenderam o que estava escrito em cada um, compreendendo cada signo (escrita e desenho).

Envolvimento entre: jogos, brincadeiras e pares.

Antes do início do jogo do bingo foi preciso orientar algumas crianças, pois não haviam entendido o funcionamento do mesmo, assim sendo necessário explicar novamente. O mesmo ocorreu no jogo da trilha. Por mais que os jogos sejam conhecidos, ainda há crianças que desconhecem e nunca tiveram contato com os mesmos. Devido ao distanciamento que tiveram da escola e também pelo meio em que estão inseridas, esse influencia diretamente no seu processo de aquisição do código escrito (KLEIMAN, 2005).

[...] se uma criança participa de eventos de letramento no lar – por exemplo, escutar as histórias que um irmão mais velho, pai ou avó lê para diverti-la e distrai-la -, essa criança já associa o livro ao lazer, aquilo que lhe é prazeroso e aconchegante (KLEIMAN, 2005, p. 34).

Amplio a fala de Kleiman (2005) para o uso dos jogos e das brincadeiras no ambiente familiar, esse assim como os demais eventos elencados pela autora, também são capazes de ampliar o conhecimento cultural das crianças. O desconhecimento se repetiu na brincadeira de pular corda. Quando a professora questionou os mesmos sobre as cantigas cantadas na brincadeira, nenhuma das crianças conhecia, algumas relataram que não costumam brincar com essa brincadeira, mas outras afirmaram realizar a mesma em suas casas, mas nenhuma conhecia as músicas “tradicionais”. Mas, mesmo não sabendo as cantigas, em determinado momento as crianças começaram a contar quantos pulos cada uma conseguia, tendo em vista que no primeiro momento muitos ficaram com medo de pular, mas após todas conseguiram. O fato afirma as palavras de Souza (2016), onde a mesma diz que no ato de brincar “Elas permitem a construção de possibilidades de uma ação criativa e livre por parte da criança” (Santos, 2016, p. 15). Foi desta forma que ocorreu na brincadeira de pular corda, as crianças buscaram um meio onde a narrativa fizesse sentido para si.



Imagem 3: Arquivo pessoal, 2021.



Imagem 4: Arquivo pessoal, 2021.



Imagem 5: Arquivo pessoal, 2021.



Imagem 6: Arquivo pessoal, 2021

No decorrer do sorteio (jogo do bingo/letras) duas crianças se prontificaram a realizar a ação, assim uma de cada vez sorteava e pronunciava a ficha em voz alta para

que todos pudessem escutar, ao contrário das brincadeiras, que foi solicitado que as crianças desenhassem a amarelinha e todos se dispuseram, observavam seus colegas realizando, alcançavam o giz para o próximo desenhar, foram intensas ligações que ocorriam em uma simples brincadeira, mas significativa para o processo de cada criança. As interações também permearam os jogos, o mesmo ocorreu no jogo de trilha, com um de seus obstáculos que necessitavam das boas trocas.

O envolvimento entre elas de fato é diferente e inigualável quando é realizada as suas interações entre seus pares, no bingo das letras em determinados momentos em específicos quando foram sorteadas as letras W, Z e Y elas não souberam pronunciar, mas logo aparecia outra criança para ajudá-la. Essas interatividades também correram no jogo da trilha. Em determinado momento quando todos estavam realizando a confecção dos dados, uma criança vai até a outra e mostra como ficou seu dado e relata que é possível escrever os números com canetinhas. As situações citadas reforçam a importância da socialização entre as crianças, pois “[...] o desenvolvimento da alfabetização ocorre, em dúvida, em um ambiente social” (FERREIRO 1996, p. 24). Para a autora que disserta sobre essa socialização, a interação que ocorre no processo da alfabetização, vai de encontro com o que Rodrigues (2013) aponta a partir de Vygotsky (1993) “as relações que o indivíduo estabelece com o meio são fundamentais para o seu desenvolvimento e a linguagem; a interação com os outros, é um dos fatores que propicia estas relações” (1933, p.35) (RODRIGUES, 2013, p. 39). Quando uma criança desconhece uma letra e a outra auxilia a conhecer sem nenhum julgamento, como correu em um dos fatos citados, podemos de fato compreender o quanto essas interações e socializações propiciam as crianças a conhecer, descobrir.

Considerações Finais

Neste artigo, buscou-se apontar o uso dos jogos e brincadeiras no processo da alfabetização a partir de um momento atípico. Apresentou-se as possibilidades existentes em conciliar o processo de alfabetização e o prazer da infância, os jogos e brincadeiras dentro do espaço escolar. Assim, ambos oportunizaram momentos de trocas entre as crianças, momentos de observação e reflexão sobre os signos além de conhecer jogos e cantigas de brincadeiras consideradas culturais em nossa sociedade. Em ambas as brincadeiras as crianças participaram, mas nos jogos as mesmas precisaram ter um pouco mais de concentração, tendo em vista que neste as crianças

estavam em contato com letras, palavras e números (através de escrita e desenhos) os quais estão tendo um maior conhecimento no momento, assim tendo maior provocação.

Em síntese, constata-se os jogos, um elemento importante para o uso do educador, a partir do ato de jogar as crianças irão se questionar, trazer suas dúvidas e tenta-las resolver seja através da referência do educador ou com seus pares, essas as trocas foram pontos enriquecedores nos jogos e brincadeiras, conseqüentemente no processo de aquisição da escrita, tendo relevância em cada aprendizagem adquirida, tornando-as essas significativas. Desta forma, evidencia o papel do educador alfabetizador em proporcionar situações que faça a criança se questionar em situações incomuns para si, esse movimento de percepção e reflexão fará com que a mesma, comece a compreender o modo em que aprende, e introduza a importância do ato do questionamento para esclarecer suas incógnitas.

Referências

ARANTES, Adriana Rocha Vilela; BARBOSA, Jéssica Thaynara da Silva. **O lúdico na educação infantil**. Revista online De Magistro de Filosofia, Ano X, no. 21, 1º. Semestre de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Artes Médicas Sul, Porto Alegre/RS. (1999).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M.L.M. e DALLA ZEN, M.I.H. (Org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. P. 147-164.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar e aprender. In: GIACOMONI, Marcelo Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet (org.) Jogos e Ensino de História. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 63-97.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo:Atlas, 200.

KLEIMAN,Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?.** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

NOGUEIRA, Silvana da Silva; SILVA Priscila Cavalcante. **O processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emilia Ferreiro E Ana Teberosky.** Santa Maria/RS,2014.

PEREIRA ,Pena Lucia Helena; Bonfin mVieira Patrícia. **Brincar e aprender: um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental Educação.** Revista do Centro de Educação, vol. 34, núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp. 295-309 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

RODRIGUES, Lúdia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.** Brasília – DF 2013.

SANTOS, Claudia Lima Martins Dos. **A contribuição dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização matemática da criança.** São João Del-Rei ,2016.

SILVA, Veronice Camargo da. **Relações entre letramento acadêmico no estágio supervisionado e práticas de ação docente na voz do aluno-professor.** Pelotas: UCPEL, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2005.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.