



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ALINE GOMES DE SOUZA

JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO:
uma análise de acervos disponíveis em escolas da rede pública de ensino

Caruaru
2020

ALINE GOMES DE SOUZA

JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO:
uma análise de acervos disponíveis em escolas da rede pública de ensino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva

Caruaru
2020

S729j Souza, Aline Gomes de.
Jogos de alfabetização: uma análise de acervos disponíveis em escolas da rede pública de ensino. / Aline Gomes de Souza. – 2020.
241 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Alexsandro da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação Contemporânea, 2020.
Inclui Referências.

1. Jogos – Brejo da Madre de Deus (PE). 2. Alfabetização – Brejo da Madre de Deus (PE). 3. Escrita – Brejo da Madre de Deus (PE). 4. Ensino – Brejo da Madre de Deus (PE). 5. Aprendizagem – Brejo da Madre de Deus (PE). I. Silva, Alexsandro da (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2020-197)

ALINE GOMES DE SOUZA

**JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO:
uma análise de acervos disponíveis em escolas da rede pública de ensino**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 18/12/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Silvanne Ribeiro Santos (Examinadora externa)
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador, o Prof. Dr. Alexsandro da Silva, por ser esse profissional leve, humano e compreensivo, mas que não abre mão do rigor e comprometimento. Obrigada por confiar em mim e fazer com que eu me apaixonasse pela pesquisa científica. Foram muitos aprendizados e momentos de partilha, repletos de cuidado, paciência e generosidade. Você é inspiração.

Com toda energia que há em mim, agradeço aos meus familiares, por todo apoio e colaboração para a concretização desta pesquisa. Em especial:

Aos meus pais, Alberto e Salete, pilares da minha existência, por sempre acreditarem em mim e fazerem das minhas conquistas as suas. Obrigada por tudo que fizeram e deixaram de fazer para que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos, Alencar e Allan, pela presença constante em minha vida e proteção de irmãos mais velhos. Obrigada por todas as vezes que, consciente e inconscientemente, vocês colaboraram para a conclusão do curso de mestrado.

A Francisco, companheiro de todas as horas, por partilhar dos meus sonhos, me incentivar constantemente, me abraçar quando preciso e compreender carinhosamente todas as ausências. Obrigada, meu amor.

Ao meu filho Joaquim, luz da minha vida. Por ter vivido comigo, ainda em meu ventre e depois, em meus braços, emoções dessa jornada. Por fazer de mim uma mulher mais forte e determinada.

Aos amigos e amigas que sempre torceram e torcem por mim.

Ao meu amigo Marciano, com quem dividi a ansiedade do processo seletivo do mestrado - desde a preparação até a realização de cada etapa -, e partilhei a euforia da aprovação. Obrigada, meu Querido, por me presentear com a sua amizade.

À Renata Araujo, melhor companheira de mestrado que eu poderia encontrar, pessoa amável, que sempre esteve de prontidão, ouvindo, aconselhando, incentivando, sendo Amiga, com quem partilhei tantas alegrias, incertezas e conquistas desse percurso. Somos almas amigas para a vida toda.

Aos amigos e amigas da turma de 2018 e tantos outros que cursaram disciplinas como alunos temporários, por partilhar conhecimento, histórias e biscoitos (em nossas pausas para o café) e tornarem os dias na universidade mais leves e divertidos.

Ao Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, pela leitura cuidadosa desta pesquisa, que resultou em importantes e necessárias contribuições na banca de qualificação e de defesa. Sou admiradora incondicional do seu trabalho.

À Profa. Dra. Silvanne Ribeiro Santos, por aceitar o convite para participar da defesa desta dissertação e trazer um olhar rico e profissional para contribuir com a pesquisa.

À Profa. Dra. Liane Castro de Araujo, pelas importantes contribuições dadas à dissertação durante o exame de qualificação e pelos incentivos para que eu fizesse o melhor, diante dos desafios.

Sinto-me honrada em tê-lo e tê-las como leitor e leitoras do meu trabalho.

Aos meus professores, que estiveram comigo em diferentes momentos e contribuíram, cada um a seu modo, com a minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

À coordenação e aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, pela disponibilidade constante.

Aos funcionários das escolas públicas municipais do município de Brejo da Madre de Deus – PE, pela acolhida e disponibilidade.

À Facepe, pelo financiamento desta pesquisa e sua importante contribuição para o desenvolvimento, a concretização e a divulgação da ciência.

A Deus, por me guiar com seu poder superior nessa difícil e linda jornada.

De todo o meu coração, Gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar jogos de alfabetização que se encontram disponíveis em escolas da rede pública de ensino, no que se refere ao ensino e à aprendizagem da escrita alfabética. Para dialogar com os dados gerados, mobilizamos, ao longo do trabalho, diferentes autores no intuito de compreender as especificidades e controvérsias dos temas tratados. Refletimos sobre a faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita (SOARES, 2019) e apresentamos as contribuições do brincar com as palavras no processo de aprendizagem da natureza e funcionamento do sistema alfabético de escrita (ARAUJO, 2016; LEAL; SILVA, 2011), que pode ser promovido em contextos diversos de uso dos jogos didáticos de alfabetização (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005; LEAL; SILVA, 2011; MORAIS, 2012; SILVA, 2014; SOARES, 2011). Para atender ao objetivo do estudo, realizamos uma pesquisa documental dos acervos de jogos de alfabetização disponíveis em duas escolas da rede pública municipal da cidade de Brejo da Madre de Deus – PE e dos manuais didáticos dos jogos. Ancoramos o tratamento e a análise dos dados gerados na análise de conteúdo, segundo Bardin (1977). Os resultados revelaram, no que se refere às concepções teóricas subjacentes aos jogos de alfabetização analisados, sintonia quanto às concepções teóricas e propostas didáticas. As proposições acerca do tratamento da língua escrita, seu ensino e aprendizagem analisadas se aproximam de perspectivas construtivistas, distanciando-se, conseqüentemente, de abordagens mais tradicionais. Os conhecimentos linguísticos enfocados nos jogos de alfabetização investigados são variados e propõem a aprendizagem de diferentes aspectos da linguagem, unidades linguísticas e habilidades. No que se refere aos aspectos linguísticos, percebemos que a maioria dos jogos é do tipo sonoro e gráfico/alfabético. Quanto às unidades linguísticas, a maior parte deles enfoca sílabas e palavras. Já com relação às habilidades, constatamos que predominam atividades de identificação. Nessa direção, percebemos a importância de conhecer os conhecimentos inerentes aos jogos de alfabetização para orientar a aprendizagem dos alfabetizandos de acordo com as necessidades de aprendizagem que eles apresentam. No que diz respeito às orientações pedagógicas dos jogos de alfabetização direcionadas aos professores presentes nos manuais didáticos das coleções de jogos analisadas, identificamos indicações para o uso dos jogos que buscam orientar os professores e professoras antes, durante e após o uso desses recursos, além de sugestões para modificá-los, tornando-os, por exemplo, mais ou menos desafiadores. Dessas orientações, as sugestões de encaminhamentos a serem realizados antes dos jogos apresentaram maior frequência nos manuais didáticos dos jogos analisados. Em linhas gerais, percebemos que as

orientações pedagógicas analisadas revelam uma série de medidas indispensáveis quando os jogos de alfabetização são usados com finalidade de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, revelam o potencial do jogo se desdobrar em outras reflexões. Os resultados obtidos apontam a necessidade de ampliar o debate científico e pragmático sobre o tratamento didático e pedagógico dado aos jogos de alfabetização, tanto no que se refere ao processo de concepção e elaboração desses recursos, quanto aos usos desses materiais e seus respectivos manuais didáticos.

Palavras-chave: Jogos. Alfabetização. Sistema de escrita alfabética.

ABSTRACT

The general objective of the present research was to analyze the alphabetization games available in public schools, regarding the teaching and learning of alphabetic writing. In order to dialogue with the data generated we mobilized, throughout the work, different authors in order to understand the specificities and controversies of the themes addressed. We reflected on the linguistic facet of the initial learning of the written language (SOARES, 2019) and presented the contributions of playing with words in the process of learning the nature and functioning of the alphabetic writing system (ARAUJO, 2016; LEAL; SILVA, 2011), which can be promoted in diverse contexts of use of the alphabetization teaching games (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005; LEAL; SILVA, 2011; MORAIS, 2012; SILVA, 2014; SOARES, 2011). To meet the objective of the study, we conducted a documentary research of the collections of alphabetization games available in two schools of the municipal public network of the city of Brejo da Madre de Deus - PE and the teaching manuals of the games. We anchored the treatment and analysis of the data generated in content analysis, according to Bardin (1977). The results revealed, with regard to the theoretical conceptions underlying the alphabetization games analyzed, harmony as to the theoretical conceptions and didactic proposals. The propositions about the treatment of the written language, its teaching and learning, analyzed, are close to constructivist perspectives, distancing themselves, consequently, from more traditional approaches. The linguistic knowledge focused on in the alphabetization games investigated is varied and proposes the learning of different aspects of language, linguistic units, and skills. Regarding the linguistic aspects, we noticed that most of the games are of the sound and graphic/alphabetic type. As for the linguistics units, most of them focus on syllables and words. As for the skills, we found that identification activities predominate. In this sense, we realize the importance of understanding the knowledge inherent in alphabetization games to guide the learning of literacy students according to their learning needs. With regard to the pedagogical orientations of alphabetization games directed to teachers present in the manuals of the game collections analyzed, we identified indications for the use of games that seek to guide teachers before, during, and after the use of these resources, as well as suggestions for modifying them, making them, for example, more or less challenging. Of these orientations, the suggestions of steps to be taken before the games were more frequent in the textbooks of the games analyzed. In general terms, we noticed that the pedagogical orientations analyzed reveal a series of indispensable measures when alphabetization games are used for teaching and learning purposes. In the same way, they reveal the potential of the game to unfold into other reflections.

The results obtained point to the need to broaden the scientific and pragmatic debate about the didactic and pedagogical treatment given to alphabetization games, both in terms of the process of conception and elaboration of these resources, and the uses of these materials and their respective teaching manuals.

Keywords: Games. Alphabetization. Alphabetic writing system.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Jogos do Programa Criança Alfabetizada (Ano 1 e Ano 2)	90
Figura 2 -	Capa e contracapa do Manual Didático dos Jogos do Ceel.....	93
Figura 3 -	Capa e contracapa do Manual Didático dos Jogos do Trilhas...	94
Figura 4 -	Capas dos Manuais didáticos do Programa Criança Alfabetizada (Ano 1 e Ano 2)	95
Figura 5 -	Jogo Baralho de letras	124
Figura 6 -	Jogo Que palavra é essa?	126
Figura 7 -	Jogo Seu Rei mandou achar	142
Figura 8 -	Jogo Trilha animada	143
Figura 9 -	Jogo Tem letra faltando	145
Figura 10 -	Jogo de Sílabas em sílabas.....	146
Figura 11 -	Jogo Quebra-cabeça de parlendas	146
Figura 12 -	Jogo Compara palavras.....	147
Figura 13 -	Jogo Ache a rima	211
Figura 14 -	Jogo Memória de animais.....	216

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Jogos comercializados disponíveis no acervo das escolas	82
Fotografia 2 -	Caixas de Jogos do Ceel	89
Fotografia 3 -	Caixas dos Jogos do Trilhas	90
Fotografia 4 -	Jogo Caça-rimas	123
Fotografia 5 -	Jogo Batalha dos nomes	123
Fotografia 6 -	Jogo Que brinquedo é esse?	125
Fotografia 7 -	Jogo Rimas	133
Fotografia 8 -	Jogo Dado sonoro	135
Fotografia 9 -	Jogo Mais uma.....	137
Fotografia 10 -	Jogo Bichos malucos	144
Fotografia 11 -	Jogo Quem escreve sou eu	148
Fotografia 12 -	Jogo Passo a Passo.....	171
Fotografia 13 -	Jogo Trinca mágica.....	172
Fotografia 14 -	Jogo Bingo dos sons iniciais.....	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Trabalhos apresentados no Conbalf que contemplam o tema jogos de alfabetização	69
Quadro 2 -	Trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que contemplam os jogos de alfabetização.....	71
Quadro 3 -	Acervo de jogos de alfabetização disponíveis nas escolas campo de pesquisa	80
Quadro 4 -	Informações gerais sobre os manuais didáticos	91
Quadro 5 -	Exemplos de jogos que enfocam habilidades de identificação	140
Quadro 6 -	Definição das atividades de escrita/cópia de palavras presentes nos jogos de alfabetização analisados.....	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Frequência e percentual dos aspectos linguísticos enfocados nos jogos	117
Tabela 2 -	Frequência e percentual das unidades linguísticas enfocadas nos jogos	127
Tabela 3 -	Frequência e percentual dos tipos de habilidades enfocadas nos jogos	138
Tabela 4 -	Frequência e percentual de presença das habilidades nos jogos de alfabetização	149
Tabela 5 -	Frequência e percentual de orientações pedagógicas direcionadas aos professores presentes nos manuais dos jogos	161
Tabela 6 -	Frequência e percentual de sugestões de encaminhamentos para serem realizados antes dos jogos presentes nos manuais didáticos	163
Tabela 7 -	Frequência e percentual de sugestões de encaminhamentos para serem realizados durante os jogos, presentes nos manuais didáticos	175
Tabela 8 -	Frequência e percentual de sugestões relacionadas às medidas necessárias para garantia da realização dos jogos	177
Tabela 9 -	Frequência e percentual de sugestões relacionadas aos materiais/recursos, formas de usá-los e modo de jogar (oralmente e/ou com apoio escrito)	182
Tabela 10 -	Frequência e percentual de sugestões relacionadas a como proceder diante das respostas das crianças.....	184
Tabela 11 -	Frequência e percentual de sugestões relacionadas à exploração das habilidades abordadas nos jogos	189
Tabela 12 -	Frequência e percentual de sugestões de encaminhamentos para serem realizados após os jogos presentes nos manuais didáticos ..	194
Tabela 13 -	Frequência e percentual de sugestões relacionadas ao uso de materiais/recursos dos jogos e/ou materiais complementares	195
Tabela 14 -	Frequência e percentual de sugestões relacionadas aos procedimentos de correção das respostas dos jogos.....	197

Tabela 15 -	Frequência e percentual de sugestões relacionadas às indicações para repetir o jogo	198
Tabela 16 -	Frequência e percentual de sugestões relacionadas às atividades que podem ser feitas após o jogo	201
Tabela 17 -	Frequência e percentual de sugestões relacionadas às estratégias mobilizadas pelos docentes durante as atividades complementares aos jogos.....	205
Tabela 18 -	Frequência e percentual de sugestões presentes nos manuais didáticos para modificação dos jogos.....	209
Tabela 19 -	Frequência e percentual de sugestões presentes nos manuais didáticos para tornar o jogo mais fácil	212

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEDAC	Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CONBAIf	Congresso Brasileiro de Alfabetização
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GT	Grupo de Trabalho
MEC	Ministério da Educação
PCA	Programa Criança Alfabetizada
PE	Pernambuco
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEDE	Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação
SUEAI	Superintendência de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1	JOGO E INFÂNCIA	26
2.1.1	Jogo, brinquedo e brincadeira	27
2.2	O BRINCAR PEDAGÓGICO	29
2.2.1	Jogo educativo e jogo didático.....	34
2.3	ALFABETIZAÇÃO LÚDICA.....	36
2.4	O BRINCAR COM AS PALAVRAS	39
2.4.1	Ponto de partida: concepções sobre o ensino e a aprendizagem da escrita alfabética	41
2.4.2	Jogos de alfabetização: brincando e aprendendo sobre a escrita alfabética	47
2.4.3	Jogos de alfabetização: evidências empíricas	56
2.4.4	Jogos de alfabetização no contexto da formação continuada de professores.....	62
2.5	JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE APONTAM AS PESQUISAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO?.....	67
3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	75
3.1	ABORDAGEM DE PESQUISA.....	75
3.2	O CAMPO DE PESQUISA	76
3.3	PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	78
3.4	DELIMITAÇÃO DO ACERVO DOCUMENTAL DA PESQUISA	79
3.4.1	Organização dos jogos no espaço escolar e impressões quanto ao uso dos recursos.....	82
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	84
3.5.1	Pré-análise.....	84
3.5.2	Exploração do material.....	86
3.5.3	Tratamento dos resultados, inferência e interpretação	87
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	88

4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO E MANUAIS DIDÁTICOS.....	88
4.1.1	Caracterização dos manuais didáticos dos jogos de alfabetização	91
4.2	ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DA ESCRITA ALFABÉTICA SUBJACENTES AOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: MANUAIS DIDÁTICOS EM FOCO.....	95
4.2.1	Concepção de alfabetização explicitada nos manuais dos jogos de alfabetização analisados.....	97
4.2.2	Concepções sobre o objeto de conhecimento: a escrita alfabética	99
4.2.3	Concepções sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.....	102
4.2.4	Concepções sobre o ensino do sistema de escrita alfabética.....	104
4.2.5	Concepções sobre o(a) professor(a)/alfabetizador(a).....	107
4.2.6	Concepções sobre o aprendiz/alfabetizando	109
4.2.7	Concepções sobre o uso dos jogos de alfabetização.....	111
4.2.8	Considerações gerais sobre as concepções teóricas subjacentes aos jogos didáticos de alfabetização presentes nas escolas.....	113
4.3	JOGOS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS DA LINGUAGEM, UNIDADES LINGUÍSTICAS E HABILIDADES ENFOCADAS.....	115
4.3.1	Que aspectos da linguagem são enfocados nos jogos didáticos de alfabetização?	117
4.3.2	Que unidades linguísticas são enfocadas nos jogos didáticos de alfabetização?	128
4.3.3	Que habilidades são enfocadas nos jogos didáticos de alfabetização? ..	138
4.3.4	A título de síntese: uma visão geral das unidades e habilidades abordadas nos jogos de alfabetização analisados	148
4.3.4.1	Reflexão fonológica	151
4.3.4.2	Leitura de palavras e textos curtos e produção/escrita de palavras e de texto	156
4.3.4.3	Reflexão sobre correspondências grafema/fonema.....	158
4.3.4.4	Exploração de letras do alfabeto	159

4.3.5	Considerações gerais sobre os aspectos da linguagem, unidades linguísticas e habilidades enfocadas nos jogos didáticos analisados	160
4.4	ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DOS JOGOS DIRECIONADAS AOS PROFESSORES.....	161
4.4.1	Sugestões de encaminhamentos para serem realizados antes dos jogos	163
4.4.1.1	Indicação de verificação, organização e distribuição dos materiais/peças dos jogos.....	165
4.4.1.2	Indicação de construção de acordos para o jogo	166
4.4.1.3	Indicação de possibilidades de agrupamento dos jogadores por quantidade (duplas, trios, quartetos etc.) e por níveis de compreensão da escrita.....	167
4.4.1.4	Indicação de apresentação das regras dos jogos e de como eles funcionam	168
4.4.1.5	Indicação de apresentação das imagens e suas denominações e de palavras pouco usuais presentes nos jogos	169
4.4.1.6	Indicação para realização de jogadas teste/treino.....	171
4.4.1.7	Indicação da necessidade de brincar com as parlendas antes de iniciar o jogo.....	173
4.4.2	Sugestões de encaminhamentos para serem realizados durante os jogos	175
4.4.2.1	Sugestões relacionadas às medidas necessárias para garantir a realização dos jogos.....	176
4.4.2.2	Sugestões relacionadas aos materiais/recursos, às formas de usá-los e ao modo de jogar (oralmente e/ou com apoio escrito).....	181
4.4.2.3	Sugestões relacionadas a como proceder diante das respostas das crianças	184
4.4.2.4	Sugestões relacionadas à exploração das habilidades abordadas no jogo....	188
4.4.2.5	Sugestão relacionada à interação entre os participantes durante o jogo.....	192
4.4.3	Sugestões de encaminhamentos para serem realizados após o jogo	193
4.4.3.1	Sugestões relacionadas ao uso de materiais/recursos dos jogos e/ou materiais complementares	195
4.4.3.2	Sugestões relacionadas aos procedimentos de correção das respostas dos jogos	196
4.4.3.3	Sugestões relacionadas às indicações para repetir o jogo	198
4.4.3.4	Sugestões relacionadas às atividades que podem ser feitas após o jogo	200
4.4.3.5	Sugestões relacionadas às estratégias mobilizadas pelos docentes durante as atividades complementares aos jogos	204

4.4.4	Sugestões para modificação dos jogos	208
4.4.4.1	Sugestões de adaptações para tornar o jogo mais desafiador/difícil	209
4.4.4.2	Sugestões de adaptações para tornar o jogo mais fácil	212
4.4.4.3	Sugestões para usar apenas algumas peças do jogo ou usá-las com outra finalidade	215
4.4.4.4	Orientações para evitar modificações conceitualmente equivocadas.....	217
4.4.5	Considerações gerais sobre as orientações pedagógicas dos jogos direcionadas aos professores	219
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
	REFERÊNCIAS	228
	ANEXO A - CÓDIGOS ATRIBUÍDOS AOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO ANALISADOS.....	236
	ANEXO B - ASPECTOS DA LINGUAGEM ENFOCADOS NOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO	237
	ANEXO C - UNIDADES LINGUÍSTICAS ENFOCADAS NOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO	238
	ANEXO D - TIPOS DE HABILIDADES ENFOCADAS NOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO	239
	ANEXO E - HABILIDADES ENFOCADAS NOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO	240

1 INTRODUÇÃO

Os jogos são atividades lúdicas culturalmente determinadas. Estão presentes nas sociedades e, de modo mais específico, no cotidiano das pessoas, podendo assumir diferentes caracterizações (conjunto de significações estabelecidas socialmente, sistema de regras e/ou artefato/objeto) (BROUGÈRE, 2016; KISHIMOTO, 2011). Com os jogos, crianças, jovens e adultos vivenciam situações diversas e com finalidades também variadas, seja em casa, no parque, na praça, no *shopping* ou na escola.

Inscrito nessa dimensão, o jogo, que pode se manifestar e ser vivenciado de infinitas formas, é parte integrante da cultura das sociedades e se transforma com elas. Do mesmo modo, foi se modificando, ao longo do tempo, a importância dada pela escola ao brincar. Hoje, é inegável que o brincar é importante para o desenvolvimento das crianças e contribui para a construção de conhecimentos. Seja por meio de jogos, brinquedos ou brincadeiras, é possível criar situações de uso de recursos lúdicos para dar suporte aos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, infelizmente, a brincadeira é, por vezes, vista como menos importante quando comparadas a outras atividades e conteúdos considerados mais urgentes.

Se, muitas vezes, de modo geral, o brincar é negligenciado na escola, no caso dos jogos, sendo eles didáticos (pensados e produzidos para cumprir finalidade didática) ou de origem tradicionalmente popular, a situação não é diferente. Diferentes autores, há algum tempo, apontam esses recursos como instrumento pedagógico que agrega prazer e diversão à aprendizagem (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005; ROSA; BRAINER; CAVALCANTE, 2012; SILVA, 2016). Ou, de modo ainda mais específico, ressaltam as contribuições dos jogos didáticos de alfabetização para o ensino e aprendizagem da escrita alfabética (ARAUJO, 2018; LEAL; SILVA, 2011; MORAIS, 2005, 2012, 2019; SILVA, 2014; SILVA; MORAIS, 2011; SOARES, 2011; TEBEROSKY; RIBERA, 2010).

Não podemos negar que a escola precisa garantir a aprendizagem das crianças. No caso específico dos anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita é questão urgente e desafiadora tanto para quem aprende (os aprendizes) quanto para quem ensina (os professores). Nessa direção, o brincar, que no início da escolarização constitui-se ou deveria constituir-se uma dimensão indispensável e ocupar de forma constante os espaços, tempos e as práticas escolares, pode tomar, sobretudo com a entrada da criança no ensino fundamental,

novas significações¹ e ser direcionado de modo mais sistemático à aprendizagem das habilidades necessárias para compreender a escrita alfabética e atingir uma hipótese alfabética da escrita. Nesse sentido, compreendemos que os jogos didáticos de alfabetização são recursos privilegiados para o ensino e aprendizagem da escrita alfabética, pois permitem ao aprendiz manipular ludicamente as palavras em suas dimensões sonora e gráfica, estabelecendo valiosas reflexões metalinguísticas.

Pensar nessas questões, hoje, nos remete há mais ou menos duas décadas, quando estávamos na turma de alfabetização e primeira série do ensino fundamental. Naquela época, não conseguia atingir os resultados esperados na escola, era uma criança com dificuldades de aprendizagem, atormentada diariamente com “leitura” (repetição oral) de famílias silábicas, lista de palavras e pseudotextos. Precisávamos repetir exaustivamente, até decorar, o “BA, BE, BI, BO, BU, BÃO”, que era escrito no quadro negro em letras maiúsculas e letras minúsculas. Logo abaixo da família do B, por exemplo, eram escritas algumas palavras como “baú, boa, bala, bebeu, bola, Babi” e um pseudotexto como “A bala é boa. A bala é da Babi”. Depois de tudo isso, ainda precisávamos copiar aquela atividade no caderno. Só nisso passava-se parte da aula e, às vezes, até mesmo parte do recreio. É claro que outras práticas eram desenvolvidas, mas aquelas, sem dúvida, eram uma das mais frequentes.

Apesar de decorar que B com A é BA e L com A é LA, aquela criança não conseguia, por exemplo, juntar BA com LA e formar BALA. Por que isso acontecia, se ela repetia diariamente a pronúncia das famílias silábicas, já sabia juntar letrinhas para formar sílabas simples e, mesmo que fosse desenhando letra por letra, já conseguia “tirar do quadro”? Para essa pergunta, a professora não tinha dúvidas quanto à resposta. Aquela menina não prestava atenção nas atividades e, durante a aula, só queria brincar. Ela (a criança), segundo a professora, precisava entender que existia a hora de brincar (o recreio) e a hora de estudar (a aula). O despertar para a leitura e a escrita demorou para acontecer, lá pela terceira série – atualmente quarto ano – do ensino fundamental. O porquê de ela não conseguir se alfabetizar na “idade certa” não foi investigado. Estratégias outras de alfabetização não foram desenvolvidas para resolver esse problema. Mas de uma coisa a professora tinha certeza: ela precisava brincar menos e estudar mais.

Alguns anos se passaram, chegou o momento de ingressar no ensino médio e a opção feita é pelo curso Normal Médio, no qual tivemos as primeiras aproximações, em caráter

¹ Com isso, não estamos defendendo a substituição de uma coisa por outra ou negando a importância do brincar livre e autoral da criança. Apenas defendendo que é possível desenvolver práticas de ensino lúdicas e reflexivas apoiadas em diversos recursos, como, por exemplo, os jogos didáticos de alfabetização.

profissional, com a temática da alfabetização. Paralelamente, começamos a dar aulas particulares de reforço para crianças que estavam enfrentando dificuldades na alfabetização². Apesar de buscar desenvolver com as crianças no reforço atividades de cunho mais inovador, frequentemente recorriamos a práticas pouco ou nada reflexivas, vivenciadas no processo de alfabetização. Naquele momento não dispúnhamos da formação necessária para julgarmos a eficácia ou não de determinadas práticas de ensino, mas a questão do aprender brincando – mesmo que não formulada nos termos de hoje – já nos inquietava. Pensávamos, por exemplo, relembrando a própria trajetória escolar, nas seguintes questões: por que separar brincar de aprender? Por que não promover práticas diferentes se as que estão sendo desenvolvidas não são suficientes para garantir a alfabetização das crianças?

Os anos de convivência com as crianças nas aulas de reforço despertou a vontade de cursar licenciatura em pedagogia. É na graduação em pedagogia, realizada na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, por meio dos componentes curriculares Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I e II, que descobrimos o que nos apaixonava no curso de pedagogia – os estudos em torno da alfabetização. Soma-se a isso, a oportunidade de aproximar-se da pesquisa científica através do Programa de Bolsas de Iniciação Científica³, cuja proposta de pesquisa era investigar as contribuições do curso de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para as práticas de ensino da leitura e da escrita de professores alfabetizadores no 1º ano do ciclo de alfabetização⁴. Uma das contribuições da formação mais apontadas pelas professoras se referiu às discussões sobre a ludicidade e, especificamente, as contribuições dos jogos de alfabetização para as práticas de ensino das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

² O foco das aulas era sobre o ensino da língua portuguesa, mas as crianças também eram ajudadas com os conhecimentos de outras áreas. Após alguns meses de aulas, percebemos que, conforme as crianças progrediam na aprendizagem da língua escrita, melhoravam significativamente o desempenho em outras áreas do conhecimento.

³ O trabalho fruto da pesquisa intitulou-se “Práticas de ensino da leitura e da escrita no 1º ano do ciclo de alfabetização: contribuições da formação continuada de professores” (PIBIC/CNPq/PROPESq) e foi orientado pelo Professor Doutor Alessandro da Silva, no período de 2014-2015. Em 2015-2016, desenvolvemos outro projeto de iniciação científica, sob a orientação do mesmo professor, sobre o perfil de livros didáticos de alfabetização aprovados no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no que se refere ao ensino da escrita alfabética.

⁴ O Ministério da Educação, entre os anos de 2004 e 2006, passou a organizar o ensino em ciclos mediante a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, visando garantir a progressão da aprendizagem em sistema sem interrupções. Nesse sentido, o ciclo de alfabetização passou a compreender os três primeiros anos do ensino fundamental, abrangendo o público-alvo de crianças entre seis e oito anos de idade. Nos últimos anos, no entanto, a política de ciclos vem sofrendo um processo de descontinuidade. É o que se evidencia na BNCC e na Política Nacional de Alfabetização, nas quais o ciclo de alfabetização foi reduzido de três para dois anos.

A experiência vivenciada no PIBIC despertou-nos o desejo de estudar mais a fundo as questões que envolvem o lúdico e a alfabetização, culminando no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, no qual investigamos o espaço/lugar ocupado pela ludicidade nas práticas de ensino da língua portuguesa no ciclo de alfabetização. O percurso trilhado até a conclusão da formação inicial impulsionou-nos a dar continuidade aos estudos relacionados a essas temáticas, mas, dessa vez, com a presente proposta de pesquisa, sobre os jogos didáticos de alfabetização disponíveis em escolas da rede pública de ensino.

As contribuições dos jogos didáticos para o processo de alfabetização das crianças vêm sendo apontadas por diversos autores, como pudemos perceber a partir da realização do estado do conhecimento e revisão teórica realizados nesse estudo, conforme veremos na primeira parte desta pesquisa. O campo de investigações e teorizações sobre o lúdico aponta a importância do brincar e dos jogos para a alfabetização, as evidências empíricas atestam as contribuições de recursos lúdicos em auxiliar os aprendizes na tarefa de desvendar os mistérios por trás da escrita alfabética (ARAÚJO, 2020; BRANDÃO et al., 2009; LEAL et al., 2005; MACEDO, 1995; MORAIS, 2012, 2019; MORAIS; SILVA, 2020; SILVA, 2016; SILVA; MORAIS, 2011, 2020). No entanto, ainda existem muitas incompreensões e usos que não mobilizam o potencial dos jogos em promover boas reflexões, pelo esvaziamento da dimensão didático-pedagógica, a crença romantizada nos recursos, como se eles por si sós garantissem a construção do conhecimento, ou ainda, em outra direção, o esgotamento da dimensão lúdica inerente aos jogos (ARAÚJO, 2018).

Além disso, o levantamento dos estudos prévios realizado apontou carência de investigações sobre a temática dos jogos de alfabetização e, de modo específico, estudos que examinem as concepções, os modos de ensinar propostos por jogos de alfabetização e as orientações pedagógicas prescritas para o uso desses recursos voltados para o ensino do sistema de escrita alfabética no início do ensino fundamental. Diante disso, o presente trabalho soma-se àqueles já desenvolvidos no campo, buscando reduzir essa lacuna e contribuir tanto no âmbito teórico quanto didático-pedagógico.

No que diz respeito aos acervos de jogos didáticos de alfabetização presentes nas escolas públicas municipais do país, é possível encontrar jogos distribuídos às escolas pelo Ministério da Educação (MEC), nos últimos anos, como os Jogos de Alfabetização desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), distribuídos às escolas em 2009, e os Jogos do Projeto Trilhas, desenvolvido pelo Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), em parceria com o Instituto Natura, distribuídos às escolas em 2011. No caso específico das escolas públicas

municipais pernambucanas, as escolas também contam, atualmente, com os Jogos do Programa Criança Alfabetizada⁵, lançado em 2019 pelo governo do Estado. Contam, ainda, com jogos comercializados adquiridos pelas escolas e/ou secretarias de educação, além de jogos confeccionados pelos próprios professores.

Portanto, mediante a problemática apresentada e visando contribuir com as reflexões acerca da temática dos jogos didáticos de alfabetização, surge a seguinte questão/problema de pesquisa: Que concepções teóricas, aspectos da linguagem, unidades linguísticas, habilidades e orientações pedagógicas relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita alfabética são contemplados em jogos de alfabetização disponíveis em escolas da rede pública de ensino? Desse modo, objetivamos, de maneira geral, analisar jogos de alfabetização que se encontram disponíveis em escolas da rede pública de ensino no que se refere ao ensino e à aprendizagem da escrita alfabética. De forma mais específica, visamos:

- Investigar as concepções teóricas sobre ensino e aprendizagem da escrita alfabética subjacentes aos jogos de alfabetização disponíveis nas escolas;
- Examinar os principais aspectos da linguagem, unidades linguísticas e habilidades enfocadas nos jogos de alfabetização disponíveis nas escolas;
- Identificar as orientações pedagógicas dos jogos direcionadas aos professores presentes nos manuais didáticos dos jogos de alfabetização disponíveis nas escolas.

Nesse sentido, acreditamos que os jogos de alfabetização podem ser um importante recurso para o trabalho significativo com os conhecimentos sobre o nosso sistema de escrita alfabética e sobre as práticas letradas. Logo, não restam dúvidas quanto à pertinência e importância de assumir os jogos didáticos de alfabetização enquanto objeto de estudo, tendo em vista as contribuições que a investigação aqui proposta pode trazer para conhecermos os acervos de jogos didáticos de alfabetização disponíveis em escolas da rede pública de ensino e apreciar os perfis didáticos e pedagógicos desses recursos e os tipos de encaminhamentos pedagógicos possíveis e necessários quando se faz uso de jogos de alfabetização com a finalidade de ensino e aprendizagem.

Como base no que temos exposto até o momento, a pesquisa aqui apresentada está dividida em quatro partes. A primeira delas é dedicada à apresentação e discussão dos estudos mobilizados para compreender conceitos e desafios relacionados à temática estudada e buscar

⁵ Tais jogos compõem uma coletânea de atividades propostas no material distribuído às escolas no âmbito desse Programa.

dialogar com os resultados obtidos com esta pesquisa. Revisitamos importantes trabalhos e pesquisas desenvolvidas por autores comprometidos com desenvolvimento científico no campo da alfabetização. Na última seção dessa parte do trabalho, apresentamos também o levantamento dos estudos prévios que compõem o estado do conhecimento sobre a temática dos jogos de alfabetização, entre os anos de 2007 e 2017.

A segunda parte é reservada à apresentação do “Percurso teórico-metodológico” da pesquisa, na qual expomos a abordagem e o campo de pesquisa, os procedimentos de produção dos dados, a delimitação do acervo documental da pesquisa e os procedimentos de tratamento e análise dos dados.

Na terceira seção do estudo, trouxemos inicialmente uma breve caracterização dos materiais/documentos que compõem o acervo da pesquisa e as análises dos dados gerados na pesquisa por meio da análise dos jogos didáticos de alfabetização e seus respectivos manuais didáticos. De modo mais específico, analisamos as concepções teóricas sobre o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética subjacentes aos jogos, os aspectos da linguagem, unidades linguísticas e habilidades enfocadas nos jogos, além das orientações pedagógicas direcionadas aos professores para o uso dos jogos de alfabetização analisados.

Finalmente, na quarta seção, fazemos nossas considerações acerca dos resultados alcançados, retomamos nossos objetivos e descrevemos os principais achados da pesquisa. Por fim, tecemos nossa apreciação e elencamos algumas inquietações que revelam a necessidade de ampliar os estudos sobre os jogos de alfabetização.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, mobilizamos um conjunto de reflexões que nos ajudam a entender o jogo e sua relação com a construção do conhecimento. Para isso, apresentamos, inicialmente, os jogos como atividades lúdicas culturalmente determinadas. Revisamos os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira, bem como problematizamos o que se discute sobre a apropriação desses artefatos e práticas para fins de ensino e aprendizagem. Expomos também uma breve caracterização do jogo educativo e jogo didático. Na sequência, tecemos algumas reflexões sobre a importância do brincar no processo de alfabetização, sobretudo no que se refere ao ensino e à aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA), na qual reunimos, brevemente, um conjunto de reflexões cujas indicações apontam possibilidades de refletir sobre aspectos da língua brincando com as palavras e suas dimensões sonoras e gráficas. Além disso, fazemos um apanhado de como os jogos para alfabetizar estão figurando no conhecimento científico produzido sobre o tema e no âmbito de programas e políticas públicas. Finalmente, apresentamos os resultados do estado do conhecimento realizado.

2.1 JOGO E INFÂNCIA

A criança, enquanto ser histórico e social, é dotada de uma cultura própria criada “no momento em que [...] toma posse da brincadeira” (LOMBARDI, 2016, p. 139), cultura essa que se diferencia da cultura do adulto. Todavia, a interação entre essas duas culturas favorece a construção dos aprendizados necessários ao desenvolvimento da criança, cabendo ao adulto proporcionar espaços e tempos para a criança vivenciar sua cultura lúdica.

Para Brougère (2016), brincar é um conjunto de atividades humanas cuja qualificação depende de um processo de interpretação nos espaços e tempos que influenciam na designação do que é ou não brincadeira em determinado contexto. Em vista disso, as diferentes culturas apresentam modos de interpretação específicos e variados para uma mesma situação. “Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada com tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade” (BROUGÈRE, 2016, p. 22). Os jogos e as brincadeiras ganham sentido no contexto sociocultural onde se inserem.

O autor supracitado considera o jogo como um produto cultural cuja vivência requer a aquisição de estruturas, as quais definem a atividade lúdica e, de modo mais específico, as diversas brincadeiras. É nessa direção que afirma: “Parece que a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar”. Portanto, “quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a

controlar um universo simbólico particular” (BROUGÈRE, 2016, p. 23). Partindo dessa premissa, Brougère aponta para a existência de um conjunto de características (regras e significações) de cada jogo cuja assimilação vai sendo consolidada paulatinamente pelo jogador no ato de brincar. A isso ele chama de “cultura lúdica”. Nesse sentido, a atividade do brincar promove o desenvolvimento e enriquecimento dessa cultura, que, por sua vez, quanto mais é consolidada pelo sujeito brincante, maior é a possibilidade de aprimorar as competências e estratégias requeridas no ato de brincar. Por isso, para jogar, o jogador necessita se apropriar da cultura lúdica.

Essa proposição desenvolvida por Brougère nos faz pensar em um desenvolvimento de natureza cíclica, pois, ao passo que o sujeito partilha dessa cultura lúdica e desenvolve as condições necessárias para a realização do jogo no próprio ato de jogar, novos conhecimentos serão construídos, permitindo avançar com relação ao jogo jogado e, conseqüentemente, com relação à própria cultura lúdica.

As formulações empreendidas pelo autor supracitado evidenciam que as culturas lúdicas não podem ser generalizáveis. Propor-se a estudar o lúdico pressupõe reconhecer a necessidade de constante contextualização dos fenômenos. Desse modo, refletir acerca da importância social e cultural do brincar, buscando entender suas relações com a criança, bem como as contribuições para a educação delas, constituem pontos fundamentais para compreender os fenômenos educativos que apresentam o lúdico como escolha pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, apresentamos, inicialmente, a partir do diálogo com o campo teórico, uma breve diferenciação do que entendemos por jogo, brinquedo e brincadeira. Na sequência, apresentaremos um recorte do que se discute sobre a apropriação desses artefatos e práticas para fins de ensino e aprendizagem.

2.1.1 Jogo, brinquedo e brincadeira

Não é fácil definir o que é jogo, uma vez que são diversos os tipos de jogos presentes na sociedade. Embora todos recebam a mesma denominação – jogo –, relacionam-se a situações diferenciadas, com funções diferentes, vivenciadas por pessoas de diferentes faixas etárias e contextos situacionais, sociais, políticos e culturais também diversos. Esses contextos alteram os modos de fazer do jogo e, até mesmo, as especificidades que o caracterizam enquanto tal.

Considerando o fenômeno situacional e histórico como um aspecto determinante, a definição de jogo está sujeita à localização espacial e temporal. As mesmas situações e objetos

podem carregar significados diversos em lugares diferentes e em contextos históricos distintos. O que é jogo em determinada cultura em outra pode não ser, de acordo com os significados a ele atribuídos (BROUGÈRE, 2016; KISHIMOTO, 2011).

De acordo com Kishimoto (2011), a falta de distinção que ocorre no Brasil para os termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” revela a frágil conceituação desses termos no ideário educacional brasileiro. Para distingui-los, recorre, então, aos estudos de autores como Brougère, Henriot e Wittgenstein.

A partir de suas reflexões, a autora supracitada considera que o jogo pode ser entendido pelo viés de três perspectivas “1. o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. um sistema de regras e 3. um objeto” (KISHIMOTO, 2011, p. 18). A primeira se refere ao modo como cada contexto cria significados para o jogo em proximidade com os modos de vida e costumes, que passa a ser veiculado por um dos instrumentos culturais mais marcantes das sociedades: a língua. O segundo aspecto diz respeito ao conjunto de regras próprio de um jogo, que possibilita distingui-lo de outros. Já o terceiro se refere ao objeto por meio do qual o jogo é jogado.

O brinquedo, diferentemente do jogo, não acompanha o sistema de regras que direcionam a ação de quem brinca, mas está intimamente relacionado com a criança e por meio dele ela pode representar situações sociais reais. Nesse sentido, o brinquedo é para a criança a possibilidade de manipular representações de objetos reais, permitindo que ela construa o entendimento acerca do mundo à sua volta (KISHIMOTO, 2011).

A brincadeira, por sua vez, “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 2011, p. 24). Logo, fica clara a íntima relação do brinquedo e da brincadeira, sendo necessária sua distinção com relação ao jogo. Ou seja, a ação de jogar, em alguns casos, pode vir a ser considerada como brincadeira⁶, mas nem toda brincadeira e/ou brinquedo é um jogo. Diante do exposto, nos posicionaremos de forma a distinguir os significados de jogo, brinquedo e brincadeira para melhor refletir sobre esse campo.

Hoje, não podemos negar que jogos, brinquedos e brincadeiras são importantes para o desenvolvimento pessoal e estão presentes nas mais diversas relações sociais. Entretanto, reiterando o que aponta Kishimoto (2003), na escola o brincar nem sempre foi aceito, pois o

⁶ É preciso considerar, no entanto, que em muitas situações sociais os jogos tomam a forma de competições profissionais e são vivenciados por jogadores profissionais. No contexto da escola, o jogo didático, apesar de sua dimensão lúdica, assume também a função de promover a aprendizagem. Nesse sentido, mesmo que para a criança ele seja encarado como uma brincadeira, o jogo constitui também um instrumento didático-pedagógico.

seu caráter pedagógico não era reconhecido. Portanto, tudo o que remetia apenas ao prazer era desconsiderado pela escola, que concentrava esforços em outras atividades consideradas mais importantes naquele momento.

Conforme apontam Rosa, Brainer e Cavalcante (2012), um dos grandes desafios da escola foi tornar o ambiente escolar adequado para acolher a natureza infantil, respeitando uma de suas necessidades básicas – a brincadeira. Além disso, não apenas permitir que a ludicidade infantil adentrasse na escola ganhando espaço e tempo, mas enxergar o seu valor pedagógico e pensar “sobre a importância dos jogos e brincadeiras para a criança, e em como utilizá-los para motivar e facilitar a aprendizagem” (ROSA; BRAINER; CAVALCANTE, 2012, p. 08) e assuma espaço na sala de aula, com propostas de ensino, não só na hora do recreio.

Reconhecemos, nesse sentido, a importância do brincar para a construção de conhecimento. Sobre essa relação do brincar com o pedagógico, passaremos a refletir na próxima seção.

2.2 O BRINCAR PEDAGÓGICO

A legislação brasileira garante como um dos direitos infantis a brincadeira, a diversão e a educação (BRASIL, 1990). Nessa perspectiva, um dos grandes desafios é o de garantir às crianças gozar do direito de aprender brincando, ou seja, prover o acesso aos conhecimentos curriculares sem perder de vista a dimensão lúdica no processo de ensino e aprendizagem.

Assim como Brougère e Kishimoto, Wajskop (2012) aponta a dimensão sociocultural imbricada na brincadeira. Conforme expõe, na brincadeira a criança constrói modelos representacionais do mundo que a cerca. É nessa possibilidade de criar saberes experienciando nos eventos da vida cotidiana que a autora reconhece a função pedagógica na “pré-escola”⁷. Mas esse brincar como forma de pensar e agir sobre o mundo é questão considerada por ela ainda desafiadora para os professores habituados com o ensino pautado no treino motor, entre outras habilidades. Por outro lado, acredita ser possível promover a ampliação dos conhecimentos das crianças para a autonomia e cooperação em um ambiente escolar cuja brincadeira infantil (independente do adulto) seja eixo determinante no fazer pedagógico.

Apesar de prezar pela brincadeira infantil autoral, Wajskop (2012) não desconsidera o papel do adulto. Conforme ainda essa autora, pelo caráter aleatório e espontâneo desse tipo de

⁷ A escolha pelo termo pré-escola justifica-se por ele ser adotado na legislação nacional. No entanto, não consideramos um termo adequado, pois dá ideia de algo que antecede e/ou ainda não é.

brincadeira, elas não estão isentas de reproduzirem valores inadequados (comparados aos esperados de um cidadão respeitoso com as diferenças) de circulação social e acessados pelas crianças. Nesses casos, a intervenção pedagógica é necessária para conduzir o diálogo e instigar a reflexão e criticidade diante de determinadas práticas arraigadas no ideário social, o que também se relaciona com o lugar de viver com o diferente e confrontar opiniões diversas (WAJSKOP, 2012). Nesse sentido, para essa autora, é brincando que as crianças iniciam o processo de aprendizagem.

Fica clara a posição defendida pela autora supracitada sobre o brincar na pré-escola. Durante sua argumentação, chama atenção para um brincar específico, o brincar independente, ou seja, organizado pelas crianças de maneira independente do adulto, mas enfatiza que esse brincar não ocorre espontaneamente, à revelia da ação pedagógica e dos fatores estruturais e materiais. Logo, para que a brincadeira apareça na escola, é preciso dispor de tempo, espaços, lugares e estímulos que a instiguem.

No entanto, para Wajskop (2012), a didatização do lúdico vem ocorrendo de maneira repetitiva e prejudicial aos mecanismos de organização e condução das brincadeiras pelas crianças nas pré-escolas do país, pois a autonomia infantil no ato do brincar seria prejudicada pela didatização do lúdico, que se apropria dele como estratégia facilitadora do trabalho docente na suposta crença de que os recursos, por si sós, garantiriam a aprendizagem dos conteúdos curriculares. No entanto, o que pode ser criticada é a didatização inadequada do lúdico e não a didatização em si, tendo em vista que ela tanto pode acontecer inadequadamente (e, nesse caso, é necessário criticar a inadequação) quanto pode ocorrer adequadamente.

Posicionamo-nos em direção contrária aos que consideram necessariamente negativa a didatização⁸ de jogos ou do lúdico, de forma mais geral, ou ainda de outros objetos e práticas presentes nos diversos contextos sociais. Como dissemos anteriormente, acreditamos que o cerne da questão reside nas formas pelas quais essa didatização ocorre (adequadas ou inadequadas) (SOARES, 2001; SILVA, 2016). Desse modo, é necessário refletir sobre as formas de didatizar o lúdico para que consigamos realizar a didatização adequada dos

⁸ Os termos “escolarização”, “pedagogização” e “didatização” têm assumido um sentido negativo que não lhes é próprio. Quando discute a escolarização da literatura infanto-juvenil, Soares (2001) afirma que a própria constituição da escola pressupõe a escolarização de conhecimentos e enfatiza que “o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2001, p. 22). Essa deturpação pode ocorrer com qualquer conhecimento transformado em saber escolar, mas não podemos perder de vista a possibilidade e a necessidade de escolarizar adequadamente esses conhecimentos.

conhecimentos e das práticas a fim de garantir a construção das aprendizagens, sem comprometer a dimensão lúdica. Afinal, o treino por meio de atividades mecânicas, repetitivas, cansativas e pouco reflexivas é ruim em qualquer idade. Por outro lado, o ensino reflexivo pode ser promovido contemplando tanto a dimensão lúdica quanto a pedagógica para atingir objetivos de ensino e aprendizagem.

Além disso, a ação exercida pelo adulto no momento da brincadeira poderá ampliar a situação ou prejudicá-la, se a intervenção exigir determinado comportamento que prive as crianças à espontaneidade e ao prazer. Dessa forma, a maneira como os recursos são utilizados e os encaminhamentos feitos pelos professores são imprescindíveis para garantir o uso pedagógico de materiais lúdicos, articulando brincar e aprender, ou seja, o aprender brincando ou brincar aprendendo.

Diante desse cenário, reiteramos a importância da não polarização de ideias. Quando defendemos a adequada didatização do lúdico, defendemos, antes de tudo, que ela seja adequada (haja vista que existem didatizações sendo desenvolvidas de modo equivocado), ao mesmo tempo em que não estamos negando o lugar do brincar autoral e autônomo da criança, pois uma coisa não anula a outra. Ao contrário, reivindicamos o direito de a criança ser criança e o lugar de brincar na escola. Mas, para isso, como já apontamos, ela precisa ser socializada numa cultura lúdica.

Diante do exposto, acreditamos que o olhar de alguns estudiosos da infância para o brincar na Educação Infantil diverge, por vezes, daquele adotado como perspectiva teórica nesse estudo, particularmente no que se refere ao que se entende por alfabetização e às dicotomias que, às vezes, são estabelecidas entre brincar e aprender. Embora estejamos assumindo as tensões e os conflitos de ideias, não negamos as necessárias contribuições dos estudos sobre infância. Por esse motivo, tentamos buscar uma harmonia entre brincar e aprender e, quem sabe, apontar possibilidades de equilibrar ambos os aspectos promovendo o ser criança, sem deixar de ampliar sua inserção na cultura escrita, de forma lúdica e prazerosa.

Araujo (2016) nos ajuda a refletir sobre essas questões há pouco mencionadas e aponta a existência de polarizações conflitantes quando se trata das discussões com relação ao papel da Educação Infantil na alfabetização das crianças; por um lado, a afirmação dessa etapa como algo importante em si mesma, dotada de especificidades, e, por outro, a ideia de preparação para o ensino fundamental. A autora questiona se as discussões precisam ser situadas nesses dois polos. Para ela, manter a discussão nesse nível de polarização pode reforçar o que já vem sendo observado (práticas de ensino próprias do primeiro ano do ciclo de alfabetização na Educação Infantil ou negligência com relação ao ensino da leitura e escrita na Educação

Infantil, tida como responsabilidade exclusiva do ciclo de alfabetização) em vez de refletirmos sobre as contribuições dessa etapa para alfabetização.

Para a autora, discutir as contribuições da Educação Infantil para o processo de alfabetização e letramento das crianças é imprescindível para o não retrocesso em torno das construções já estabelecidas com relação à indispensável inserção e socialização da criança na cultura escrita. Nessa direção, é preciso ter clareza acerca do que significa ler e escrever na Educação Infantil a fim de não insistir no erro de promover práticas exaustivas e pouco ou nada reflexivas de leitura e escrita (que também não fazem sentido no ciclo de alfabetização), bem como postergar todo e qualquer contato com dimensões da linguagem escrita para o ciclo de alfabetização.

A almejada alfabetização na idade certa terá muito mais chances de se concretizar nas escolas públicas, quando as experiências de letramento e de reflexão sobre a língua escrita na Educação Infantil forem produtivas, contextualizadas e significativas, possibilitando um acesso mais amplo das crianças à cultura escrita – desde que não se descuide, evidentemente, no Ensino Fundamental, dos avanços também necessários às práticas desse segmento, para que a responsabilidade não recaia na Educação Infantil (ARAUJO, 2016, p. 2329- 2330).

Portanto, a posição assumida por Araujo (2016), e por nós compartilhada, caminha no sentido de considerar um processo de alfabetização e letramento reflexivo e adequado às especificidades da criança em cada etapa do processo escolar, respeitando as suas necessidades e sua natureza, na qual o brincar assume lugar relevante. A questão consiste em “como apresentar a linguagem escrita respeitando a cultura da infância, os modos próprios de as crianças aprenderem, propondo situações nas quais ler e escrever tenha sentido para elas, de forma sistemática, planejada e intencional” (ARAUJO, 2017b, p. 349).

Nessa direção, o brincar de ler e escrever é interessante oportunidade de reflexão sobre as palavras. As brincadeiras e as interações, ao se constituírem como eixos curriculares da Educação Infantil, podem ser “elementos de articulação das aprendizagens referentes à leitura e escrita” (ARAUJO, 2017b, p. 347).

Pensando nesses aspectos, não podemos perder de vista a função social da escola, sobretudo para as camadas mais desfavorecidas da sociedade. Muitas vezes, a escola é o principal local de contato das crianças com a cultura escrita e, nesse sentido, não podemos negar esse direito às crianças na primeira infância. Por outro lado, se a escola não é o único lócus de interação mais intensa entre as crianças e a cultura escrita, não faz sentido privá-las do contato que já estabelecem (mesmo que de formas diferentes) fora da escola. Com relação a essas

questões, Araujo (2017b) afirma o dever da escola de garantir a ampliação dos saberes infantis sobre a língua.

Diante da pluralidade de ideias presentes no campo de discussão acerca do lúdico, da alfabetização e das relações entre eles e as diferentes etapas da escolarização, considerando particularmente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que especificidades percebemos com relação ao lugar do lúdico em cada uma dessas etapas?

A partir de pesquisas cujas análises pautaram-se em investigar a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (cf. ESPIRIDIÃO, 2015; NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011; SOUZA, 2012), perceberam-se diferenças significativas no que se refere ao lugar do lúdico nas duas etapas de ensino, apontando, de modo geral, sua diminuição no Ensino Fundamental.

Segundo Goulart (2007), há vários fatores que interferem na forma de organização do trabalho pedagógico e, entre eles, estão os sentidos que atribuímos às crianças e aos processos de ensino e aprendizagem. Pensando na criança de seis anos de idade – época de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental –, o ensino deve ser planejado de modo a evitar rupturas na transição, com “atividades que alternem movimentos, tempos e espaços” (GOULART, 2007, p. 87), para que as diferenças sejam paulatinamente apropriadas pelas crianças, ou seja, reconhecer que ambas as etapas apresentam propostas diferentes, mas que podem se complementar, dando continuidade, no Ensino Fundamental, ao processo de escolarização iniciado na Educação Infantil.

A diminuição do brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode ser considerada, para alguns, como esperada, diante das características diferenciadas de cada uma das etapas. No Ensino Fundamental, novas exigências recaem sobre os professores e as crianças, e a diminuição do brincar pode significar uma recontextualização com foco no trabalho sistemático com o sistema de escrita alfabética e de outros eixos de aprendizagem. Considerando os princípios da continuidade e da ampliação na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (cf. SILVA; OLIVEIRA-MENDES, 2015), podemos questionar: qual a proporção dessa diminuição? O que ela representa para o processo de ensino e aprendizagem? Como afeta as crianças? E ainda: esse tempo vem sendo respeitado e garantido como se espera já na Educação Infantil? Se não, é possível que a situação se agrave quando do ingresso da criança no Ensino Fundamental, de tal forma que esse lúdico seja negligenciado ou mesmo não reconhecido em suas contribuições para o processo de alfabetização.

O que deveria ocorrer em um movimento de continuidade e progressão se apresenta, por vezes, como uma cisão truculenta que pode deixar transparecer a ideia de que a criança

ingressante no Ensino Fundamental deixa de ser criança e despe-se da sua natureza infantil, como se num estalar de dedos passasse a sentir, querer e entender o mundo que a cerca de modo diferente, o que justificaria a ruptura do brincar na vida escolar das crianças. No entanto, indo por vieses diferentes, acreditamos que a criança precisa estar inserida em um contexto escolar lúdico, prazeroso e divertido não só na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental, quiçá, em todo percurso educacional, adequando as oportunidades às idades e necessidades de aprendizagem das crianças, jovens e adultos. Afinal, feliz é aquele que brinca e se permite brincar, seja qual for a etapa da vida.

Fica evidente a complexidade envolvida em uma prática que se propõe fazer-se lúdica e em alinhamento às necessidades e especificidades das crianças e do ensino. Assumir o aprender brincando como eixo norteador do trabalho docente não é o caminho mais fácil, mas, certamente, poderá aproximar a escola das expectativas e dos interesses das crianças.

Os jogos ganham significado especial nessa relação do aprender brincando e, muitas vezes, são utilizados para promover a construção do conhecimento. Mas é importante ressaltar que os jogos apresentam variações e especificidades. A seguir, apresentamos uma breve caracterização do jogo educativo e jogo didático e chamamos atenção para uma de suas características marcantes – as regras.

2.2.1 Jogo educativo e jogo didático

Pensar no artefato jogo remete-nos aos usos que dele podem ser feitos nos processos de ensino e aprendizagem com finalidade pedagógica, ou seja, com vistas a promover a apropriação de conhecimentos escolares a partir de situações intencionalmente pensadas e desenvolvidas pelo adulto, que, no caso, é o professor. Quando essa construção ocorre, o jogo ou brinquedo incorpora a dimensão educativa (KISHIMOTO, 2011).

Para a autora supracitada, estão presentes paralelamente no jogo/brinquedo educativo duas funções: a lúdica, que diz respeito ao prazer que propicia, e a educativa, que corresponde ao que esse artefato pode ensinar. Para podermos contemplar ambas as funções, tanto a motivação interna (aquela que parte da criança) quanto a externa (referente aos estímulos do professor e dos colegas) precisam estar presentes no ato de brincar, tendo em vista que “o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos” (KISHIMOTO, 2011, p. 42). O equilíbrio entre essas duas funções é fundamental para que o jogo não deixe de ser jogo e seu sentido lúdico seja preservado.

Para Kishimoto (2003), mesmo quando o jogo não foi pensado e criado para ensinar algo, ele pode ser considerado educativo, tendo em vista que, ao brincar com ele, a criança constrói algum conhecimento. Por outro lado, existe uma gama de jogos desenvolvidos com o objetivo de ensinar e aprender, que são chamados de jogos didáticos (SILVA, 2014; SILVA; MORAIS, 2011; LEAL; SILVA, 2011). Esses autores fazem uma distinção entre jogo educativo (sentido mais amplo) e jogo didático (planejados para atingir objetivos didáticos ligados aos conteúdos curriculares), diferentemente de Kishimoto que chama esses últimos de educativos, embora considere que todo jogo contempla essa dimensão. Ou seja, além de contemplarem aquilo que os caracteriza como lúdicos, proporcionando prazer e diversão, os jogos didáticos se voltam ao ensino e à aprendizagem dos conhecimentos escolares (SILVA, 2016).

Ao serem inseridos no contexto escolar, os jogos assumem as características próprias desse espaço, cujo objetivo primordial é promover a aprendizagem. Logo, na escola, o jogo é, geralmente, utilizado como recurso não apenas lúdico, mas também didático: ao mesmo tempo em que propicia o prazer, a diversão, ele cria condições para que a criança aprenda (SILVA, 2016, p. 91).

Nessa direção, mesmo aqueles jogos que, fora do contexto escolar, não são considerados didáticos (embora sejam educativos), ao serem inseridos na escola com planejamento e encaminhamento didáticos, assumem, conseqüentemente, essa característica. Esse processo ocorre por meio da didatização (com vistas à apropriação de conhecimentos) dos objetos e das práticas produzidas e compartilhadas socialmente. É relevante assinalar que, mesmo quando são intencionalmente produzidos para cumprir uma finalidade didática, é a ação docente (planejamento e estratégias de uso etc.) que garante o uso didático do jogo.

Diversas áreas do conhecimento conceberam e continuam produzindo jogos didáticos para auxiliar a aprendizagem dos seus saberes. Neste estudo, nos debruçaremos sobre jogos didáticos de alfabetização, os quais se configuram, numa acepção mais ampla, em jogos de regras. Conforme apontam Leal, Albuquerque e Leite (2005), nesse tipo de jogo, como o próprio nome sugere, a ação é orientada por um conjunto de regras compartilhadas e mutáveis (se acordado entre os participantes do jogo) para atingir a finalidade proposta. Além disso, um mesmo objeto pode se desdobrar em diferentes tipos de jogos conforme as regras que o orientam (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005). Outra importante característica dos jogos de regras, conforme aponta Macedo (1995), refere-se à configuração coletiva, que constitui, segundo o autor, uma das características mais marcantes dos jogos de regras, pois a ação dos jogadores é interdependente. Por outro lado, sabemos que muitos jogos podem ser jogados individualmente.

Além dessas questões, de acordo com Leal, Albuquerque e Leite (2005), os jogos de regras contribuem para o desenvolvimento moral e social dos jogadores, pois as situações de jogo exigem dos participantes o cumprimento de regras e a participação em situação coletiva que, por vezes, requer negociação das regras.

Com relação à importância dos jogos de regras para a construção do conhecimento na escola, Macedo (1995) aponta o exercício de atualização dos jogos de significados realizados pela criança até um ano de vida, em decorrência da competição latente nessa configuração de jogo.

Compreender melhor, fazer melhores antecipações, ser mais rápido, cometer menos erros ou errar por último, coordenar situações, ter condutas estratégicas etc. são chaves para o sucesso. Para ganhar, é preciso ser habilidoso, estar atento, concentrado, ter boa memória, abstrair as coisas, relacioná-las entre si todo o tempo. Por isso, o jogo de regra é um jogo de significados em que o desafio é ser melhor que si mesmo ou que o outro. Desafio que se renova a cada partida porque vencer uma não é suficiente para ganhar a próxima (MACEDO, 1995, p. 8).

Ou seja, reúne-se um conjunto de habilidades para progredir no jogo e, conseqüentemente, na construção do conhecimento que ele pode oportunizar. Nessa esteira, não resta dúvidas quanto à contribuição desse tipo de recurso para auxiliar os aprendizes na complexa tarefa de construção de conhecimentos. Portanto, assumimos a importância e a necessidade da presença qualitativa de jogos no espaço escolar, e por isso, teceremos, a seguir, algumas reflexões sobre a importância do brincar no processo de alfabetização.

2.3 ALFABETIZAÇÃO LÚDICA

O ciclo de alfabetização, no processo educativo, é o lugar reservado, entre outras coisas, para a sistematização e consolidação dos conhecimentos sobre o nosso sistema de escrita alfabética. Embora o processo de alfabetização não se restrinja a esse momento marcado e situado (ele se inicia muito antes de ingressarmos na escola), nem tampouco necessariamente se encerre ao seu término, não podemos negar a existência do nosso modelo de ensino e nos despir da responsabilidade de traçar estratégias para garantir que a criança chegue ao final do ciclo sabendo fazer uso da leitura e escrita com alguma segurança e grau de autonomia.

Diante dessa conjuntura e partindo da premissa de que “a criança não deixa de ser criança quando ingressa no Ensino Fundamental” (SILVA, 2016, p. 92), propomo-nos, nesta

seção, a refletir sobre o lugar que vem sendo ocupado pelo lúdico no ensino da língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente no ciclo de alfabetização.

Assumimos, como já mencionado, a necessidade de ampliar a inserção das crianças na cultura escrita e nas práticas de reflexão sobre a língua escrita e sua notação, garantindo-lhes o direito de aprender brincando. Inscritas nessa direção, pontuamos duas questões. A primeira com relação às estratégias e aos usos que são feitos de recursos lúdicos com vistas a ensinar algo. Reconhecemos que não basta incluir materiais, brinquedos, jogos e atividades lúdicas nas propostas de ensino sem o devido equilíbrio entre as dimensões lúdicas e educativas que tais artefatos carregam em potencial. Porém, usos que comprometem alguma dessas dimensões devem ser repensados, se almejam garantir a aprendizagem aliada ao prazer.

No que diz respeito aos usos de recursos didáticos, Silva (2014) aponta que a manipulação de recursos didáticos pelas crianças não garante a construção de conhecimento, pois eles não promoveriam, por si mesmos, um conhecimento acabado, mas, sim, em potencial, carecendo de mediação apropriada e o devido alinhamento a recursos outros para a sistematização dos conhecimentos escolares. Para a seleção dos materiais que serão destinados ao ensino da língua (assim como de qualquer outra área), é preciso considerar os objetivos desses materiais e a faixa etária de público a que se destinam. Com essas informações é possível que o professor faça adaptações quanto aos objetivos e ao grau de dificuldade para adequá-los às necessidades das crianças.

A partir das contribuições de Mrech (2008), Brainer e Teles (2012) afirmam que o lúdico, por si só, não garante a aprendizagem, pois o saber que nele existe em potencial pode ser ou não acessado pela criança. Nesse momento, a figura do professor assume papel de destaque, planejando e mediando a brincadeira a fim de garantir a apropriação dos conhecimentos, bem como a tomada de consciência em relação às atividades que devem ser desenvolvidas, além das lúdicas, para o aprofundamento dos conhecimentos, de modo que a aprendizagem aconteça (BRAINER; TELES, 2012). Ou seja, o professor precisa estar preparado para saber o que fazer, como e quando deve intervir.

Nessa direção, Brainer et al. (2012) apontam algumas possibilidades de atuação do professor em situações lúdicas de ensino da língua, como a seleção de atividades, a organização das crianças, a mediação e a problematização durante as situações. Argumentam que o agrupamento das crianças, por exemplo, precisa ser feito com base nas intenções didáticas, por atividade, com crianças que apresentem níveis de conhecimento aproximados, para evitar o fornecimento de respostas pelas crianças mais avançadas, ou por grupos heterogêneos, para

favorecer a troca entre sujeitos de diferentes níveis e as crianças mais avançadas exerçam a função de mediadoras, assim como os professores.

A segunda questão que gostaríamos de pontuar refere-se ao que estamos apontando como processo de alfabetização. Este se inicia mesmo antes da escolarização, conforme a criança se depara em seu dia a dia com as diversas e constantes situações de uso da linguagem escrita em suas múltiplas formas, o que é diferente do espaço/lugar destinado à alfabetização no processo escolar, no qual se espera, de fato, um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética. Portanto, ainda bem pequenas, as crianças refletem sobre o mundo à sua volta e isso inclui a língua. A questão reside em como o(a) professor(a) pode garantir com que a criança reflita sobre as palavras (seus sons e notações) sem que isso se torne algo enfadonho e sem sentido.

No caso do ensino da língua escrita, consideramos fundamental brincar com a língua de forma prazerosa e significativa de modo a contribuir para a apropriação do sistema de escrita alfabética e a inserção sistematizada na cultura escrita.

No que diz respeito às brincadeiras com a linguagem, Leal e Silva (2011, p. 57) nos ajudam a pensar “como as crianças se apropriam, manipulam e pensam sobre a língua enquanto brincam”. Conforme os autores, tais brincadeiras estão presentes nos diversos espaços e fazem parte da vida de jovens, adultos e crianças, sobretudo aquelas que estão desvendando as possibilidades de interação com a linguagem. Para dar conta da proposta, os autores apresentam três conjuntos de brincadeiras e como elas podem ser inseridas no cotidiano escolar.

- 1) Brincadeiras de faz de conta, em que as crianças encenam situações diversas de uso da linguagem oral e escrita;
- 2) Brincadeiras de ler, em que as crianças fazem de conta que leem textos. [...];
- 3) Brincadeiras com as palavras, que incluem as situações em que as crianças brincam de manipular suas dimensões sonoras, incluindo-se várias brincadeiras tradicionais infantis (LEAL; SILVA, 2011, p. 58).

Com relação ao primeiro conjunto, podemos afirmar, conforme os autores, que a principal questão das brincadeiras de faz de conta é vivenciar a situação imaginária (representação da vida em sociedade). De acordo ainda com os autores, ao representarem situações sociais, as crianças incorporam as características da linguagem próprias de cada situação, ou seja, elas encenam os “modos de falar” de outras pessoas que observam na sociedade. Para realizar essa atividade, as crianças precisam, segundo Leal e Silva (2011), prestar atenção nas formas de comunicação e aprender suas características para saber adequar a linguagem de acordo com a situação imaginária vivenciada.

No segundo conjunto são contempladas as situações em que as crianças fazem de conta que leem. “Ao fazer de conta que leem, as crianças encenam situações sociais em que a escrita faz-se presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros discursivos” (LEAL; SILVA, 2011, p. 61). De acordo com esses autores, isso revela a capacidade que as crianças apresentam, ainda bem pequenas, de aprender, refletir e manipular a língua enquanto brincam.

Nas brincadeiras com palavras, terceiro conjunto apresentado por Leal e Silva (2011), o foco das atividades recai sobre os aspectos sonoros da linguagem. A esse respeito, por se tratar do elemento central de nosso trabalho, nos deteremos de forma detalhada mais adiante, tendo em vista que os jogos sobre os quais nos propomos analisar são, em geral, jogos de reflexão sobre as palavras e/ou suas unidades.

2.4 O BRINCAR COM AS PALAVRAS

Nessa seção, reunimos, brevemente, um conjunto de reflexões cujas indicações apontam possibilidades de refletir sobre aspectos da língua brincando com as palavras e suas dimensões sonoras e gráficas. Indicamos os jogos didáticos de alfabetização como recursos privilegiados para o ensino e aprendizagem da escrita alfabética e fazemos um apanhado de como os jogos para alfabetizar estão aparecendo no conhecimento produzido e nos programas e políticas públicas.

Desenvolver o trabalho sistemático de ensino da leitura e escrita, na alfabetização, é fundamental. Entretanto, isso pode e deve ocorrer sem perder de vista as especificidades que permeiam a natureza infantil. O brincar com as palavras é apontado por Corsino (2006) como uma das possibilidades de construir significado acerca do sistema de escrita alfabética. Parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, trava-línguas e rimas são algumas das possibilidades indicadas pela autora de aprender brincando, fazendo relações e análises complexas acerca da língua. Com isso, pode-se oportunizar às crianças um ensino que faça sentido para elas, na tentativa de romper com o modelo que educa corpos e mentes reprimindo o movimento e o fluir infantil em nome de uma lógica produtiva (CORSINO, 2006), sobretudo aquela com lápis e papel.

De acordo com Leal e Silva (2011), ao brincar com as palavras e seus sons, as crianças aprendem a comparar as semelhanças sonoras e o tamanho das palavras, rimar, segmentar palavras em sílabas, enfim, desenvolver a consciência fonológica. Desse modo, concordamos com as ideias apresentadas pelos autores de que situações que envolvem as brincadeiras com

as palavras podem ser estratégias significativas no trabalho com a linguagem no processo de alfabetização.

Araujo (2016) também afirma que as crianças se interessam por características da linguagem oral como as rimas e aliterações, observadas no dia a dia pelo uso da linguagem e/ou nas brincadeiras com as sonoridades das palavras, cujos “textos da tradição oral se apresentam como uma herança riquíssima da cultura popular para a exploração lúdica da linguagem” (ARAÚJO, 2016, p. 2333). A cultura da tradição oral, por fazer parte de uma cultura lúdica, pode promover excelentes momentos de reflexão sobre a língua se bem conduzidos.

Cantar e recitar, identificar e produzir rimas em parlendas e cantigas, tropeçar na pronúncia e observar os pequenos “sons” que se repetem em um trava-língua, segmentar as palavras em “pedaços” mínimos da emissão sonora no contexto da recitação, são aspectos que permitem explorações em contextos de brincadeiras com a linguagem, com esses gêneros poético-musicais (ARAÚJO, 2016, p. 2333- 2334).

Mas é importante ressaltar que a defesa da exploração desses gêneros pauta-se, em primeiro momento, no sentido de promover a brincadeira com os sons para a reflexão. E, para isso, é necessário investimento de tempo para que as crianças aprendam a brincar com esses gêneros e, a partir da brincadeira, refletir sobre os aspectos que podem favorecer a alfabetização e o letramento (com cuidado para não esgotar a peculiaridade lúdica em nome da urgência pela alfabetização), pois “apesar de privilegiados para a alfabetização, esses textos são, antes de mais nada, objetos de brincadeiras da cultura oral e jogos orais de linguagem, não escritos” (ARAÚJO, 2016, p. 2335).

Soares (2010) faz um estudo das relações entre a literatura infantil e o processo de alfabetização, no que concerne às contribuições da literatura infantil para a aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme indica, entre os anos de 1970 e 1980, a produção editorial brasileira de literatura infantil incorporou a preocupação de que os livros destinados às crianças em processo escolar de alfabetização contribuíssem para a aprendizagem dos princípios alfabéticos e ortográficos, além de promover o contato com o gênero literário. Nessa direção, a explícita referência aos princípios linguísticos e fonológicos presentes nas primeiras coleções de livros de literatura com finalidades de alfabetização deu lugar, aos poucos, a expressões que evidenciavam possibilidades lúdicas de reflexão sobre a língua presentes nos textos literários infantis, tais como “brincando com os sons das palavras”, “jogando com os sons das palavras”, “jogos linguísticos” etc.” (SOARES, 2010, p. 24).

Os suportes à alfabetização que exploram a língua de forma lúdica são apresentados por Soares (2010) como imprescindíveis à alfabetização. A autora expõe, ainda, que os textos de caráter poético contribuem de maneira especial para a manipulação lúdica de palavras e sílabas, por meio de aspectos como a sonoridade linguística, as rimas e aliterações. Para exploração das relações entre letras e fonemas, a autora aponta os livros de alfabeto ou abecedário, uma vez que contribuem para a apropriação do princípio alfabético, e os livros de literatura infantil de suporte à alfabetização, que são “textos literários que manipulam ludicamente os sons da língua, que brincam com transformações de palavras, que propõem jogos com as sílabas, que exploram as relações entre fonemas e letras” (SOARES, 2010, p. 29).

A seguir, passemos a falar um pouco sobre alguns pressupostos teóricos que caracterizam de diferentes formas a escrita alfabética, seu ensino e aprendizagem, bem como as contribuições da reflexão fonológica como uma aliada no processo de alfabetização e para compreensão do funcionamento do SEA. Tais questões são frequentemente evocadas quando se trata de brincar com as palavras.

2.4.1 Ponto de partida: concepções sobre o ensino e a aprendizagem da escrita alfabética

Quando nos debruçamos sobre os estudos desenvolvidos sobre a escrita alfabética, deparamo-nos com uma variedade de concepções que apontam diferentes formas de compreensão da escrita, seu funcionamento e os processos de ensino e aprendizagem orientados por essas concepções. Moraes (2012) faz um apanhado dos diferentes pressupostos teóricos e didáticos que caracterizam alguns métodos de alfabetização, desde os tradicionais, relacionados aos métodos sintéticos e analíticos, até às concepções construtivistas.

Moraes (2012) cita pelo menos seis tipos de métodos principais: os alfabéticos, silábicos e fônicos, que fazem parte do conjunto dos métodos sintéticos, e a palavração, a sentencição e o método global, relacionados aos métodos analíticos. De acordo com os apontamentos feitos pelo autor, os métodos sintéticos apresentam uma concepção cumulativa, segundo a qual o aprendiz parte de unidades linguísticas menores e vai progredindo/acumulando conhecimento para poder codificar e decodificar unidades maiores. Já os métodos analíticos propõem o caminho inverso, isto é, partir de unidades maiores (pois estas teriam “sentido”, embora saibamos que não é bem assim) e, progressivamente, chegar às unidades menores.

Para Moraes (2012), embora os métodos tradicionais de alfabetização apresentem pressupostos distintos, comungam da mesma ideia empirista/associacionista de aprendizagem,

na qual o aprendiz adquire conhecimento pronto, exterior a ele, por meio da repetição/cópia e memorização. Nessa direção,

A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (MORAIS, 2012, p. 27).

Soares (2019), por sua vez, explica que a oferta dos estímulos na perspectiva dos métodos tradicionais é submetida a uma lógica de controle rigorosa, visto que os estímulos são cautelosamente selecionados e articulados, respeitando um grau de progressão aceitável ou construído artificialmente para promover a apropriação pelos alfabetizandos da tecnologia da escrita. Segundo a autora, o objeto do conhecimento, a escrita alfabética, na perspectiva dos métodos tradicionais de alfabetização, é concebido como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras das palavras, ou seja, símbolos escritos que representam a língua oral. Para a aquisição desse código, acredita-se ser necessário decorar uma lista de símbolos (letras) e suas correspondências orais (fonemas), conforme expõe Soares (2019).

Por outro lado, os estudos preconizados por Emília Ferreiro e seus colaboradores, no âmbito da teoria da psicogênese da escrita, impulsionaram mudanças conceituais no campo da alfabetização, sobre as formas de conceber a escrita, seu ensino e aprendizagem, mudanças essas impulsionadoras de críticas aos métodos tradicionais de alfabetização e suas cartilhas, que concretizavam esses métodos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Soares (2019) ressalta que o construtivismo representou uma mudança de paradigma no campo da alfabetização, apresentando novos pressupostos didáticos/pedagógicos sobre a aprendizagem da língua escrita. Numa acepção tradicional de alfabetização, segundo a autora, aposta-se no método e no material escrito elaborado de acordo com a concepção do método em questão, concebido para alfabetizar os aprendizes. Já o construtivismo, com sua “nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita” (SOARES, 2019, p. 22), deslocou o foco educativo do professor (e de como ele ensina) para o aluno (e sobre como ele aprende). Isso ocasionou rejeição de perspectivas que indicam a eficácia de um método único e previamente definido.

Somaram-se também aos pressupostos apresentados pela psicogênese da escrita os estudos sobre o letramento, perspectiva na qual é evidenciada a necessidade de desenvolver habilidades de uso social da leitura e da escrita de forma competente. Nessa proposta, deve-se aliar o ensino das propriedades do sistema de escrita alfabética e suas convenções às práticas

sociais de leitura e escrita, culminando, dessa forma, no que Soares (1998) chama de alfabetizar letrando, ou seja, o ensino da leitura e da escrita contextualizado em práticas sociais de leitura e escrita.

Morais (2005) colabora com o campo das conceptualizações sobre a alfabetização e expõe que conceber a escrita alfabética na perspectiva de um sistema de representação notacional implica no modo de ensinar e aprender esse sistema, ou seja, de acordo com essa perspectiva, existem propriedades ou princípios conceituais acerca do sistema de escrita alfabética que precisam ser compreendidos para dominar a escrita alfabética. Diante disso, compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética (o que as letras notam/representam e como criam essas representações) e dominá-lo requer, por parte dos aprendizes, um trabalho cognitivo complexo, “desenvolver representações adequadas sobre suas propriedades” (MORAIS, 2005, p. 33), isso sem perder de vista, é claro, a dimensão do letramento imbricada no processo de alfabetização.

Morais (2012, p. 51) detalha o conjunto das propriedades relativas à escrita alfabética que devem ser desenvolvidas e consolidadas pelos alfabetizandos:

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Todo esse processo não é possível de ser realizado por via da memorização, mas envolve, por outro lado, conforme expõe Moraes (2005), a elaboração de representações mentais

acerca das propriedades do sistema de escrita. Para que isso ocorra, conforme esclarece o autor, é fundamental promover um ensino sistemático da escrita alfabética, com atividades diversificadas direcionadas aos desafios enfrentados pelas crianças em cada nível de apropriação da escrita.

Nessa direção, promover boas reflexões sobre a escrita envolve, entre outras coisas, a exploração de habilidades de consciência fonológica. De acordo com Morais (2019), consciência fonológica é uma constelação de várias habilidades que compõem uma das dimensões da consciência metalinguística – as habilidades metafonológicas. Segundo compreende o autor, algumas habilidades fonológicas têm se mostrado importantes para os aprendizes avançarem com relação à compreensão das propriedades do sistema de escrita alfabética e o domínio das relações entre a pauta sonora e suas correspondências gráficas, mas não são suficientes para que os aprendizes dominem o SEA.

Com isso, o autor supracitado propõe que sejam oportunizadas às crianças situações nas quais possam refletir ludicamente sobre as palavras e as relações letra-som já ao final da educação infantil – sem que necessariamente sejam obrigadas a alfabetizar nesse momento. Nesse período, as crianças já demonstram interesse em pensar sobre as palavras que falam e ouvem, do mesmo modo que evidenciam capacidade de desenvolver importantes reflexões fonológicas sobre a língua.

Sobre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, Morais (2019) afirma ser importante tanto para aquelas crianças que se encontram em fases iniciais de compreensão da escrita (pré-silábica e silábica) quanto para as crianças com hipóteses mais avançadas de aquisição da escrita (silábico-alfabética ou alfabética).

Se ainda temos, no primeiro ano, alunos com hipóteses de escrita pré-silábicas ou silábicas, precisamos ajudá-las a analisar as partes orais das palavras, para que avancem nas questões conceituais que lhes permitirão progredir na compreensão das relações entre partes orais e partes escritas e entre todos orais e todos escritos.

Se já alcançaram uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética de escrita, certas habilidades de reflexão fonológica continuarão sendo mobilizadas, para que aprendam e venham a automatizar as relações letra-som que tornam suas competências de leitura de palavras cada vez mais autônomas, o que facilita a mobilização de estratégias de compreensão leitora dos textos (MORAIS, 2019, p. 134).

Os apontamentos empreendidos por Morais (2019) demonstram que, embora não seja suficiente, o desenvolvimento da consciência fonológica, que “consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo

intencional” (SILVA; SEAL, 2012, p. 09), caracteriza-se como um dos elementos básicos no processo de alfabetização para que as crianças compreendam que a escrita corresponde aos sons da fala. Além disso, o trabalho de reflexão fonológica envolve o desenvolvimento de diversas habilidades e em momentos distintos do processo de alfabetização, como identificar e produzir palavras que compartilham rimas e/ou aliterações; contar sílabas orais de palavras; segmentar palavras em sílabas; comparar palavras no que se refere ao número de sílabas; produzir palavras maiores ou menores que outras; identificar palavras iniciadas com o mesmo fonema e identificar palavras inteiras contidas no interior de outras palavras (MORAIS, 2012, 2019; SILVA; SEAL, 2012).

Moraes (2019) explica ainda que essas diferentes habilidades que compõem a constelação das habilidades metafonológicas apresentam diferentes níveis de dificuldade, desde habilidades que não necessariamente requerem ensino explícito, como a segmentação de palavras em suas sílabas orais, até habilidades que requerem um trabalho cognitivo sofisticado, como a identificação de palavras dentro de outras palavras – mais adiante veremos o detalhamento, em ordem crescente de dificuldades, das habilidades de consciência fonológica consideradas importantes por Moraes (2019) para a aprendizagem da escrita alfabética. Logo, para o autor, a resposta para a questão sobre como desenvolver as habilidades metafonológicas deve considerar alguns pontos estruturantes para o fazer pedagógico, como a necessidade de ajustar as atividades de reflexão fonológica aos níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética das crianças; a possibilidade de mobilizar diferentes recursos lúdicos como jogos e livros que já se encontram disponíveis nas escolas e exploram o brincar com as palavras; além da importância de compreender o trabalho cognitivo que o alfabetizando precisa desenvolver para ampliar as oportunidades de análise fonológica, criando e recriando jogos e outras atividades fonológicas.

De acordo com Coutinho (2005), para adequar as atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética às necessidades dos alunos em cada hipótese de escrita, além de saber os conhecimentos já construídos pelos alunos, é importante ter em mente os conhecimentos que eles ainda precisam desenvolver. Pensando nisso, a autora reuniu um conjunto de atividades como sugestões para o exercício de reflexão sistemática e significativa sobre a escrita e suas convenções nos diferentes níveis de escrita (pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético).

Para o nível pré-silábico, no qual a criança ainda não estabelece relações entre a pauta sonora e os segmentos escritos, é imprescindível, de acordo com Coutinho (2005), levar as crianças a perceberem que a escrita nota os sons da fala. Nessa empreitada, para a autora, se

destacam atividades de consciência fonológica em que é preciso analisar semelhanças entre palavras que apresentam sons iniciais e/ou finais iguais, em textos da tradição oral, textos conhecidos de memória e palavras estáveis.

No nível silábico, “as atividades devem ajudar os alunos a refletir que a sílaba não é a menor unidade de uma palavra e que ela é constituída de partes menores (os fonemas)” (COUTINHO, 2005, p. 59). Segundo a autora, essa percepção pode ser desenvolvida com atividades de escrita espontânea, ditados e autoditados, com o auxílio das palavras estáveis – que aqui cumprem a função de servir de referência para a escrita de outras palavras com os mesmos sons –, ou, a partir dessas palavras, comparar número de letras e sílabas delas e número de letras nas sílabas. As cruzadinhas também são indicadas, pois permitem perceber que as sílabas, em geral, são compostas por mais de uma letra.

Conforme expõe Coutinho (2005), o nível silábico-alfabético aproxima-se consideravelmente do nível alfabético. Logo, os conhecimentos necessários de serem consolidados nessas duas hipóteses são parecidos. Na fase silábico-alfabética, a criança já estabelece relação entre grafemas e fonemas, mas ainda apresenta dificuldades em grafar as unidades menores em algumas palavras. Na hipótese alfabética, por sua vez, as crianças compreendem o que a escrita nota e como nota e consegue estabelecer satisfatoriamente as relações entre grafemas e fonemas, apresentando apenas erros de ordem ortográfica e de desconhecimento de certos grafemas que correspondem a determinados fonemas.

Para esses níveis de escrita, a autora indica atividades voltadas “para garantir maior fluência de leitura e maior consolidação das correspondências grafofônicas” (COUTINHO, 2005, p. 63), como as cruzadinhas, pois a presença de quadradinhos a serem preenchidos leva a criança a pensar nos segmentos menores que as sílabas e consolidar as correspondências grafofônicas, além de permitir a reflexão ortográfica. Também sugere

trabalho com os nomes próprios e palavras estáveis [...] como um suporte de apoio à escrita de novas palavras e de reflexão sobre as regularidades da língua portuguesa, como, por exemplo, os nomes Oto e Horácio que começam com o mesmo som inicial, mas, por convenção, são grafados de forma diferente (COUTINHO, 2005, p. 63).

Além disso, a autora propõe reflexões sobre os diferentes sons que uma letra pode assumir em decorrência da posição ocupada na palavra, bem como a noção de que um valor sonoro pode ser representado por letras e/ou um conjunto de letras diferentes. Essas sugestões são apresentadas por Coutinho (2005) para serem incluídas sistematicamente na rotina de

crianças em processo de alfabetização para promover boas reflexões sobre a escrita alfabética e seus princípios.

Nessa direção, defendemos que o desenvolvimento das habilidades relativas ao domínio do sistema de escrita alfabética pode e deve ocorrer por meio de atividades lúdicas e prazerosas que proponham o brincar com as palavras.

Conforme destacamos ao longo das reflexões aqui desenvolvidas, é possível promover o brincar com as palavras como uma das estratégias para o ensino da língua. Nesse caso, os jogos de alfabetização assumem um lugar privilegiado.

2.4.2 Jogos de alfabetização: brincando e aprendendo sobre a escrita alfabética

Os jogos de alfabetização possuem uma função didática específica, que é a de promover a aprendizagem do sistema de escrita alfabética por meio de atividades reflexivas e cognitivas de forma lúdica e prazerosa. Essa aprendizagem pode se dar tanto com relação à compreensão da natureza e do funcionamento do SEA, ou seja, “o que a escrita representa – as partes sonoras das palavras – e como ela faz essa representação – por meio da notação das unidades sonoras mínimas da fala, os fonemas”, quanto pela consolidação do processo de alfabetização, que envolve “o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, bem como o desenvolvimento da fluência de leitura e escrita” (SILVA, 2014). Por isso, chamamos os jogos de alfabetização de jogos didáticos, embora não deixem de ser também educativos, numa dimensão mais ampla.

No campo de discussão acerca dos jogos de alfabetização, Teberosky e Ribera (2010) chamam atenção para cenários em que os jogos de linguagem são valorizados por despertarem nas crianças o interesse, a imaginação, a criatividade e as interações sociais, mas, quando se trata do uso dos jogos para refletir sobre a língua, essa valorização não ocorre na mesma proporção e intensidade. Do mesmo modo, consideram poucos os livros e projetos que incorporam os jogos de linguagem em materiais didáticos. Diante dessa realidade, as autoras se propõem a refletir sobre a importância dos jogos de linguagem e situações de uso com a finalidade de aprendizagens sobre a língua.

Conforme expõem as autoras supracitadas, diversos autores reconhecem as relações entre os jogos de linguagem e a aprendizagem da leitura e escrita, tendo em vista que as rimas e ritmos favorecem a alfabetização, pois aguçam a sensibilidade das crianças com relação às sílabas, palavras e segmentações. Para as autoras, “los niños muestran una tendencia a jugar con los aspectos fonológicos del lenguaje. También demuestran interés en adivinanzas que

dependen de aspectos morfológicos, sintácticos o lexicales de ambigüedad” (TEBEROSKY, RIBERA, 2010, p. 17). Concluem ressaltando três características dos jogos de linguagem que fundamentam a utilização deles no ensino da língua: são naturais, pois brincamos com a língua ainda bem pequenos; espontâneos, porque não requerem processos educacionais para serem incorporados; e universais, porque cruzam culturas.

Soares (2011), por sua vez, cita os jogos como sendo precursores⁹ da alfabetização, pois desde a Educação Infantil podem ser utilizados para desenvolver na criança a noção de que a língua é som, princípio ainda não dominado pela maioria das crianças nessa etapa. Nessa direção, conforme a autora, o trabalho com a consciência fonológica ganha destaque e pode ser desenvolvida por meio de jogos e outras brincadeiras com os sons, envolvendo parlendas e rimas.

De modo parecido, Leal e Silva (2011) afirmam que os jogos de palavras são importantes recursos quando se trata de promover a compreensão da escrita alfabética e as relações entre a pauta sonora e a escrita das palavras, de forma lúdica e prazerosa. E, assim como Soares, defendem a permanência sistemática dessas atividades na rotina escolar desde a Educação Infantil, o que não significa dizer que os autores estão defendendo a obrigatoriedade da alfabetização na Educação Infantil, mas reconhecem a importância de oportunizar momentos de reflexão sobre a língua nessa etapa da escolarização. Os autores expõem, ainda, exemplos de jogos de regras para a reflexão sobre as palavras, como baralho, dominó e jogo da memória, os quais podem ser utilizados de diferentes maneiras:

[...] um baralho em que as crianças tenham que formar trincas de figuras cujos nomes (palavras) rimam [...]; jogo de dominó, em que as crianças tenham que parear figuras [...]; jogos envolvendo os nomes das crianças, em que elas tenham que reconhecer seus próprios nomes e dos colegas e marcar em uma cartela de bingo [...] (LEAL; SILVA, 2011, p. 69).

Nessa perspectiva do brincar com a língua, Leal, Albuquerque e Leite (2005) afirmam que brincamos com a língua mesmo fora da escola desde muito pequenos com jogos que promovem a reflexão sobre o nosso sistema de escrita por meio da formação de palavras.

O “brincar com a língua” faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo. Assim, quando cantamos músicas e cantigas de roda, ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, ou desafiamos os colegas com

⁹ Soares usa o termo precursor em oposição ao termo pré-requisito. Esse último, segundo ela, carrega uma ideia inadequada de que a etapa anterior ao ensino fundamental seria uma preparação para ele, visão essa que se tinha décadas atrás de que para aprender a ler e escrever a criança precisava dispor de algumas condições prévias. Por outro lado, os precursores da alfabetização são “certas habilidades, conhecimentos, atitudes que a criança vai desenvolvendo e que serão importantes para que aprenda a ler e a escrever” (SOARES, 2011).

diferentes adivinhações, estamos nos envolvendo com a linguagem de maneira lúdica e prazerosa. Da mesma forma, são variados os tipos de jogo que fazem parte da nossa cultura e que envolvem a linguagem (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 117-118).

A adedonha, as palavras cruzadas e a forca são exemplos de jogos para brincar com a língua, por meio da formação de palavras, mencionados pelas autoras supracitadas. Para essas autoras, brincar com esses jogos instiga nos aprendizes o desenvolvimento de estratégias para realizar os desafios propostos nos jogos. Consequentemente, o desenvolvimento dessas estratégias reverte-se em construção de conhecimento sobre aspectos do sistema de escrita alfabética. No jogo da forca, por exemplo, as autoras afirmam que é comum o jogador “começar dizendo as vogais, uma vez que todas as palavras seguramente as possuem. Entre as vogais, sabemos, ainda, intuitivamente, que a letra A é muito comum e no geral começamos por ditá-la” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 118). Ou seja, é um jogo da tradição popular que favorece a compreensão de diferentes princípios, como o de que as palavras são formadas por sílabas e essas, por sua vez, possuem ao menos uma vogal na sua estrutura.

Morais (2012) também reconhece o potencial desses e outros jogos na construção de conhecimento acerca do sistema de escrita alfabética. Para o trabalho com a escrita de palavras – o qual também se configura em exercício de leitura, pois é comum reler o que se escreve –, Moraes (2012) aponta as palavras cruzadas, stop ortográfico/adedonha, jogo da forca, além do jogo “Quem Escreve Sou Eu”, da caixa de Jogos do Ceel.

Segundo o autor, as cruzadinhas são interessantes para as atividades de escrita, pois os espaços em branco a serem preenchidos servem de pistas e indicam o número de letras das palavras, o que leva a criança a pensar na forma correta de grafá-las. O nível de dificuldade da atividade pode progredir, com figuras, inicialmente, ou, em estágio mais avançado, valendo-se de pequenos enunciados para indicar o que deve ser escrito. No stop ortográfico/adedonha tem-se o desafio de escrever palavras (de grupos semânticos diversos) iniciadas por determinada letra ou dígrafo em certo tempo. Já no jogo da forca, o jogador descobre diferentes combinações de grafemas e estruturas silábicas. A oferta ou não de pistas varia a dificuldade para resolver o desafio do jogo. Por fim, no jogo “Quem Escreve Sou Eu”, a criança é instigada a escrever corretamente os nomes das figuras apresentadas em cartelas (quem escreve mais palavras corretas, ganha o jogo).

Morais (2012) explica que esse tipo de atividade é importante de ser realizado quando a criança começa a ler e escrever com certa autonomia, momento no qual o trabalho com

palavras e frases assume lugar especial. Os mesmos jogos permitem, ainda, trabalhar diferentes correspondências entre grafemas e fonemas, se realizadas as devidas alterações para isso.

Caça-palavras, jogos de memória e jogos de trilha são exemplos de jogos direcionados à leitura de palavras, citados por Moraes (2012). No caça-palavras, as crianças se deparam com sequências de letras e seus valores sonoros, “[...] sequências de letras de nossa língua que não constituem palavras ou que constituem palavras que não está procurando, além de encontrar sequências de letras que não podem aparecer juntas” (MORAIS, 2012, p. 153). Os jogos de memória, nos quais o desafio é parear figuras e/ou palavras, podem requerer das crianças, por exemplo, o agrupamento de figuras cujas palavras apresentem sílabas ou letras em comum. Já nos jogos de trilha, a leitura correta de palavras pode ser o requisito para avançar as casas almeçadas, conforme destaca Moraes (2012).

Leal, Albuquerque e Leite (2005) classificam os jogos de alfabetização em três grupos, considerando os princípios do sistema de escrita alfabética enfocados, a fim de discutir os objetivos didáticos possíveis de serem atingidos com a utilização desses recursos. No primeiro grupo, são reunidos jogos de reflexão fonológica sem a presença da escrita. No segundo grupo, as autoras apresentam jogos de reflexão sobre os princípios do sistema de escrita alfabética. Já no terceiro grupo, o foco recai sobre jogos que auxiliam na consolidação das relações grafofônicas.

Conforme ressaltam as autoras há pouco mencionadas, o desenvolvimento da consciência fonológica pressupõe desprender-se do sentido semântico das palavras para refletir sobre seus segmentos sonoros. Para o desenvolvimento desse princípio, as autoras indicam, por exemplo, o jogo “Baralho Fonológico”, no qual o jogador deve “formar duas trincas com cartelas de figuras cujas palavras iniciem ou terminem com a mesma sílaba” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 120). Segundo apontam as autoras, o tipo de reflexão envolvida nesse jogo ajuda a descobrir que a escrita nota segmentos sonoros das palavras, algo que pode ser intensificado se forem feitas relações entre as semelhanças sonoras e gráficas do conjunto de palavras manipuladas no jogo.

Os jogos do segundo grupo servem para ajudar os alfabetizandos a “descobrir as unidades sonoras (sílabas, fonemas) e compreender como elas correspondem às unidades gráficas” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 121). Três jogos são indicados pelas autoras para contribuir na construção desse princípio: o “Jogo das duas palavras”, no qual cada um dos cinco jogadores deve descobrir os pares de palavras que correspondem a um par de figuras; o jogo “Bingo de letras atrapalhadas”, no qual os jogadores recebem cartelas com letras embaralhadas – as letras devem ser marcadas e posteriormente ordenadas para formar uma

palavra; e o “Baralho forma-palavras”, jogo que segue a lógica do baralho tradicional, mas com o objetivo de formar palavras a partir de sílabas.

Ainda de acordo com as autoras, no “Jogo das duas palavras” é possível que as crianças reflitam sobre a lógica da escrita mesmo sem saber ler e busquem descobrir as palavras que procuram valendo-se de algumas pistas gráficas.

Quando elas se veem frente a um par de palavras, como panela/tigela, e estão com o desenho de uma panela, elas precisam pensar sobre as pistas gráficas que dispõem e decidir qual das duas palavras corresponde à panela. Elas podem tomar tal decisão a partir da letra inicial, quando, por exemplo, sabem que uma colega da sala tem o nome iniciado igual a panela (Paula ou Patrícia), ou quando reconhecem que tigela tem a letra i e que panela não tem (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 121).

O segundo jogo, “Bingo das letras atrapalhadas”, segundo Leal, Albuquerque e Leite (2005), implica, em primeiro momento, marcar nas cartelas as letras sorteadas, exercício que favorece o reconhecimento das letras, os seus nomes e as correspondências grafofônicas. Posteriormente, as letras devem ser ordenadas para formar palavras, o que ajuda os alunos a perceberem que a ordem das letras corresponde à ordem dos sons na fala, além de atentar para a presença obrigatória das vogais em todas as sílabas.

Com relação ao jogo “Baralho forma-palavra”, as autoras apontam tratar-se de uma proposta direcionada a crianças em hipótese mais avançada da escrita, pois requer a formação de palavras por meio de sílabas. Nesse jogo, os participantes (máximo de cinco por rodada) recebem nove cartas, com as quais deverão formar três palavras com diferentes números de sílabas – assim como no jogo de baralho tradicional, cada jogador (em sua vez) pode pegar uma carta no “dorme” ou entre as cartas descartadas; se lhe servir, troca-a por uma das cartas que já possui. Ainda segundo Leal, Albuquerque e Leite (2005), nesse jogo, as crianças atentam para o princípio de que as palavras são formadas por sílabas, sem que seja preciso recorrer ao tradicional método silábico de alfabetização.

No terceiro grupo de jogos apresentado por Leal, Albuquerque e Leite (2005), estão os jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas e a desenvolver fluência na leitura. Nessa direção, propõem, por exemplo, o jogo “Trilha de figuras”, no qual o aprendiz é desafiado a parear cinco cartelas de palavras às figuras correspondentes. Ressaltam, no entanto, por não disporem nesse jogo de tantas pistas para identificar as palavras que correspondem às figuras, que é importante que as crianças disponham de certa compreensão da escrita alfabética ou que as palavras utilizadas façam parte de um conjunto estável para a criança, o que torna o jogo mais acessível aos alfabetizando menos experientes. Já no jogo “Caça-letras” é requerida

a formação de palavras que correspondam à determinada figura, com o auxílio de letra móveis (ganha quem formar corretamente o maior número de palavras). Para as autoras, decidir qual letra deve usar para representar os segmentos sonoros das palavras favorece também a construção do princípio ortográfico.

No conjunto dos jogos didáticos de alfabetização, Moraes (2012) também destaca o potencial daqueles que chamam a atenção para as dimensões sonoras da língua e suas segmentações, ou seja, os jogos de análise fonológica. Nesse sentido, o autor evidencia algumas possibilidades de uso dos jogos que fazem parte da coletânea desenvolvida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel), da UFPE, distribuídos às escolas das redes públicas de ensino pelo MEC. Em alguns desses jogos, as crianças devem classificar palavras (quanto ao tamanho ou semelhança sonora) representadas por figuras que as substituam, como nos jogos “Batalha de Palavras”, “Trinca Mágica”, “Caça-Rimas”, “Dado Sonoro” e “Bingo dos Sons Iniciais”. Em outros jogos, é preciso identificar as semelhanças sonoras entre partes de palavras escritas, a exemplo do jogo “Palavra Dentro de Palavras”. Moraes (2012) defende, ainda, a necessidade de diversificar atividades, recriando jogos para ampliar o repertório de possibilidades de reflexão sobre a língua, nos âmbitos cognitivo e metalinguístico.

[...] podemos, em lugar de fazer um bingo dos sons iniciais, fazer dominós cujas peças compartilham figuras com nomes contendo sete sílabas iniciais variadas ou sete rimas de nossa língua... ou fazer um jogo do mico em que perde quem fica com a carta “sem par” (isto é, sem outra carta com uma figura cujo nome rime ou contenha a mesma sílaba inicial) (MORAIS, 2012, p. 133).

Aliadas às atividades com jogos que chamam a atenção para a dimensão sonora da língua, Moraes (2012) ressalta as contribuições da exploração escrita das palavras contidas nos jogos, desde que sejam tomados alguns cuidados para não induzir as crianças a se guiarem unicamente pelas pistas das formas gráficas em detrimento da reflexão sonora. Nessa direção, o autor afirma ser possível, após o jogo, pedir que as crianças recordem as palavras e as agrupem em colunas de palavras parecidas ou produzam outras palavras com as mesmas semelhanças sonoras – construção do princípio de que palavras cujos sons são parecidos tendem a ser escritas de modo parecido, conforme afirma o autor.

Moraes e Silva (2020) também chamam atenção para as especificidades e contribuição de jogos que enfocam aspectos fonológicos da linguagem para o processo de alfabetização. Para estes autores, os jogos podem, sim, ser um dos principais recursos didáticos para promover, com prazer e ludicidade, a aprendizagem da escrita alfabética e, de modo específico, desenvolver a consciência fonológica.

Quando falamos em recursos didáticos e seus usos, imediatamente nos remetemos à ação docente envolvendo esses usos. Quanto a isso, os autores anteriormente citados chamam atenção para a importância da autoria docente no estabelecimento de critérios para o uso dos jogos e da reflexão que podem e devem desenvolver sobre a própria prática. “É fazendo e analisando o que fazemos que nós, professores, avançamos em nossa maestria docente” (MORAIS; SILVA, 2020, p. 12).

Partindo do pressuposto de que os professores devem analisar a pertinência das orientações e sugestões para o uso dos jogos à luz das necessidades de seus alunos, Morais e Silva (2020) tecem reflexões sobre um conjunto de questionamentos que permeiam o fazer docente sobre o uso de jogos didáticos de análise fonológica: 1) quais as diferentes habilidades promovidas pelos jogos? 2) que operações são mais difíceis e/ou mais fáceis de serem realizadas pelos alfabetizandos? 3) quais palavras podem ser tomadas para reflexão nos jogos? 4) como tornar os jogos mais ou menos desafiadores? 5) devemos escrever as palavras enquanto as crianças refletem sobre suas partes sonoras?

Com relação ao primeiro questionamento, sobre as diferentes habilidades de consciência fonológica que podem ser desenvolvidas com os jogos, Morais e Silva (2020) apresentam um percurso evolutivo no desenvolvimento das habilidades, tendo em vista que a realização de algumas delas é mais complexa do que outras. Tais habilidades vão desde aquelas que não necessariamente requerem ensino explícito para serem desenvolvidas pelas crianças, como as duas primeiras da lista a seguir, até habilidades que demandam um trabalho sistemático e sequencial, conforme afirmam os autores:

1. separar palavras em suas sílabas orais;
2. contar as sílabas de palavras orais;
3. comparar duas palavras e identificar qual é maior (porque tem mais sílabas);
4. produzir (dizer) uma palavra maior que outra;
5. identificar palavras que começam com determinada sílaba;
6. produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
7. identificar palavras que rimam;
8. produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
9. identificar palavras que começam com determinado fonema;
10. produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;
- e
11. identificar a presença de uma palavra dentro de outra (palavra) (MORAIS; SILVA, 2020, p. 13).

A disposição em lista crescente de dificuldade das habilidades promovidas pelos jogos fonológicos antecipa a resposta para a segunda questão elaborada pelos autores, que se refere a quais operações são mais difíceis e/ou mais fáceis de serem realizadas pelos alfabetizandos.

Conforme podemos visualizar na lista apresentada anteriormente, as habilidades que envolvem produzir (dizer) palavras estão sempre após aquelas que implicam contar, comparar e identificar. As evidências científicas reunidas pelos autores têm demonstrado que evocar de memória palavras que partilham determinada semelhança sonora é mais desafiador para as crianças do que identificar essas mesmas palavras entre grupos de palavras ou imagens. Em suas palavras,

para uma criança que está começando a detectar rimas, será mais fácil se deparar com quatro figuras (de “chupeta”, “cadeira”, “caneta” e “vassoura”) e identificar que “chupeta” e “caneta” rimam do que evocar de sua mente e dizer em voz alta, sem qualquer apoio, uma palavra que rime com “chupeta” (MORAIS; SILVA, 2020, p. 13).

Do ponto de vista do ensino, saber qual atividade é mais ou menos desafiadora para o alfabetizando permite ajustar a atividade ao nível dos aprendizes. Aliás, saber como variações no jogo podem torná-los mais ou menos desafiador constitui uma das questões elencadas pelos autores supracitados. Nessa direção, Morais e Silva (2020) sugerem, por exemplo, para tornar os jogos mais desafiadores, a possibilidade de solicitar aos alfabetizandos que produzam palavras com os mesmos pedaços sonoros das palavras identificadas nos jogos ou, ainda, para aquelas crianças mais avançadas do ponto de vista da hipótese de escrita, pedir que escrevam as palavras identificadas.

Morais e Silva (2020) também levantam a questão sobre quais palavras podem ser tomadas para análise nos jogos e são categóricos quanto a isso em afirmar que todas as palavras podem ser objeto de reflexão, não havendo razão para fazer qualquer restrição nesse sentido, como, por exemplo, restringir as palavras a um mesmo campo semântico. Por outro lado, ainda segundo os autores, promover análises metalinguísticas de palavras de grupos semânticos diferentes (focando nos sons e não nos significados das palavras) pode contribuir para as crianças superarem o realismo nominal e avançarem quanto às suas hipóteses de escrita.

Por último, Morais e Silva (2020) lançam uma questão muito importante quando se trata de usar jogos ou qualquer outro recurso lúdico com finalidade didática e pedagógica: a pertinência ou não de intervir (parar) nos jogos para refletir sobre as partes sonoras das palavras. Para os autores, essa é uma questão que merece cuidado e atenção para não destituir o jogo de sua natureza lúdica em decorrência de intervenções inapropriadas. A alternativa exposta por Morais e Silva (2020) para não desperdiçar a oportunidade de promover a análise das palavras presentes nos jogos é, após a partida, escrever as palavras no quadro, uma abaixo da outra, de modo que as partes iguais fiquem alinhadas. Desta forma, segundo apontam, as crianças

poderão desfrutar o prazer do jogo e, posteriormente, sistematizar as aprendizagens mobilizadas em momentos que ultrapassam o tempo do jogo.

Como já apontamos, e diante de tudo que acabamos de apresentar, os jogos são reconhecidos por alguns autores como sendo um importante recurso para a alfabetização, quando aliados a outras estratégias. Neles, além de ser instigada a reflexão sobre a estrutura das palavras, a oportunidade de tornar os momentos de reflexão sobre a língua algo familiar, por serem atividade presentes no cotidiano das pessoas fora da escola, favorece ainda mais a ludicidade e a sistematização dos conhecimentos para que os alunos possam aprender brincando por meio de sua bagagem cultural.

Nessa perspectiva, Silva e Morais (2011, p. 15) afirmam que os jogos com palavras são uma possibilidade de “desvelar, compreender e dominar” o alfabeto, tendo em vista que tal compreensão continua sendo peça chave para alfabetização. Além disso, inserir os jogos com as palavras no contexto escolar para o ensino e a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e suas convenções é aproveitar aspectos do cotidiano de crianças, jovens e adultos para tornar o ensino da língua palpável. E, com isso, promover “um ensino que permita aos alunos tratar as palavras como objetos com os quais se pode brincar – e de uma forma menos ritualística – aprender” (SILVA; MORAIS, 2011, p. 24).

Deixamos claro aqui que não estamos anunciando os jogos com as palavras como uma revolução na forma de ensinar que, por si, só resolveriam os diversos impasses travados diariamente para alfabetizar as crianças ou mesmo jovens e adultos. Na verdade, trata-se de possibilidades de refletir acerca do sistema de escrita e suas convenções de forma significativa e prazerosa. Assim como expressam Silva e Morais (2011, p. 25), acreditamos que

[...] os jogos de alfabetização não são uma forma de “dourar a pílula” ou de “mudar o gosto de algum óleo de ricino” que a criança teria que tomar à força, para conseguir aprender. Nada disso. Trata-se de encarar as palavras, as letras e outros segmentos (escritos e orais) como parte da cultura, como coisas dos humanos e, conseqüentemente, como coisas para se “mirar”, compartilhar e debater.

Não nos resta dúvida que o professor pode fazer uso do brincar com as palavras com os jogos didáticos de alfabetização para instigar a reflexão sobre a escrita alfabética. Para isso, é fundamental ter clareza do que o aluno já sabe sobre o conteúdo que será ensinado para definir os próximos passos (estratégias de ensino), e, aliado a isso, conhecer o potencial de cada jogo para os diferentes níveis dos alunos (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005).

Vejamos, então, o que apontam as evidências empíricas sobre os jogos de alfabetização, seus usos e contribuições para o ensino e a aprendizagem da escrita alfabética.

2.4.3 Jogos de alfabetização: evidências empíricas

Araujo (2018) vem promovendo a ampliação das discussões acerca das contribuições do brincar no desenvolvimento de competências linguísticas e metalinguísticas através da exploração fonológica e reflexão da notação alfabética. Chama atenção, sobretudo, para as múltiplas possibilidades de produzir e validar materiais lúdicos de alfabetização (com e pelos professores – seja em formação inicial ou em exercício da prática docente – trazendo-os para o lugar de “engenheiros didáticos”), para proporcionar a esses profissionais a reflexão sobre as dimensões implicadas nos recursos.

A proposta de Araujo (2018) se inscreve numa problemática que vem apontando, ainda, incompreensões e até mesmo apropriações inadequadas desses artefatos (jogos e outros recursos lúdicos) no ensino da língua. O que se idealiza com os jogos, como já apontamos a partir de outros autores, e é ponderado por Araujo (2018), é justamente a sistematicidade, planejamento e intencionalidade com objetivos claros e definidos sempre aliados a outros recursos e estratégias.

Os cenários que a autora tem percebido em suas pesquisas apontam, por um lado, a utilização de jogos sem função didático-pedagógica e planejamento, para promover unicamente o divertimento, em momentos menos prestigiados do ponto de vista pedagógico. Por outro lado, têm-se práticas que propõem o uso dos jogos como recursos didáticos, como se eles, por si só, promovessem a apropriação dos conhecimentos que carregam em potencial. Ou, ainda, a inadequada utilização desses recursos lúdicos como instrumentos didáticos que esvaziam e extraem deles aquilo que os caracterizam como jogos. Já o uso feito de modo harmônico quanto às suas dimensões lúdica e didática, “planejado e articulado à progressão das aprendizagens, atentando-se aos agrupamentos produtivos dos alunos em função dos desafios dos jogos, e à articulação com outras estratégias didáticas de abordagem dos mesmos conteúdos linguísticos” (ARAUJO, 2018, p. 315), foi observado em menor proporção pela autora, quando comparado aos usos antes descritos.

Dessa forma, as constatações feitas por Araujo (2018) chamam atenção para a necessidade de continuar promovendo o debate sobre as questões que permeiam o uso de recursos didáticos para a alfabetização, pois, mesmo diante da considerável difusão de saberes e práticas a esse respeito, parece que alguns problemas no que diz respeito à apropriação de artefatos lúdicos pelos professores, como o caso dos jogos de alfabetização, se mantêm presentes e atuais. Nessa direção, reforçamos o que a autora evidencia: - a função dos jogos didáticos não se resume ao seu potencial lúdico de tornar as aulas mais atrativas e divertidas

para as crianças ou chamar a atenção delas. Os jogos são “recursos pedagógicos produtivos, no âmbito de concepções de aprendizagem que enfatizam o papel ativo dos sujeitos na construção dos conhecimentos” (ARAUJO, 2018, p. 323).

Em estudo comparativo em que se propôs a analisar a relação entre a compreensão do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento da consciência fonológica em práticas de ensino com e sem o uso dos jogos de linguagem, Vieira, Souza e Morais (2010) puderam constatar as contribuições do trabalho sistemático com os jogos de linguagem no desenvolvimento de atividades sobre o SEA e o trabalho de consciência fonológica na turma em que o ensino priorizava o uso dos jogos de linguagem. Diante disso, os autores chamam atenção para a necessidade de conscientização, por parte dos professores, da importância de promover o uso sistemático de jogos de linguagem e, assim, construir práticas alfabetizadoras reflexivas.

Bezerra (2008), em uma pesquisa sobre jogos de análise fonológica, instigada, segundo a autora, pela ausência de trabalhos com análises mais detalhadas sobre os avanços de crianças a partir de experiências com jogos, objetivou investigar “o desempenho e as interações entre duplas de crianças em processo inicial de aquisição do SEA, ao longo de uma sequência de sessões de jogos de análise fonológica” (BEZERRA, 2008, p. 48). Para isso, a própria pesquisadora realizou o nivelamento das crianças para a formação das duplas e a aplicação dos jogos, para a posterior análise das contribuições desse recurso para apropriação do sistema de escrita alfabética. As análises se deram em três blocos: 1) exames das habilidades fonológicas e dos níveis conceituais de compreensão do sistema de escrita alfabética; 2) sessões com jogos de análise fonológica; e 3) reavaliação das habilidades fonológicas e dos níveis conceituais de compreensão do sistema de escrita alfabética.

Os resultados revelados por Bezerra (2008) indicam que os tipos de erros apresentados pelas crianças durante a realização dos jogos independem de seus níveis de escrita, pois erros semelhantes apareceram em todas as duplas. Da mesma forma, em um mesmo jogo, as crianças cometiam erros e acertos, independentemente do nível de dificuldade. De modo geral, foi possível observar avanços no nível da escrita das crianças – sem deixar de considerar as contribuições de atividades e metodologias outras para a consolidação das competências necessária à escrita –, comprovando a afirmação da pesquisadora de que aquisição da língua não é um processo solitário, mas interativo.

Em outra direção, Vieira (2016) analisou os usos que professores alfabetizadores fazem de recursos didáticos para contemplar os direitos de aprendizagem referentes à apropriação do sistema de escrita alfabética. Entre os recursos didáticos cujos usos seriam analisados, a autora

faz referência aos jogos de alfabetização e se propõe a analisar se eles são utilizados para contemplar os direitos de aprendizagem referentes à apropriação do sistema de escrita alfabética e a frequência com que são utilizados para esse fim.

Para alcançar os objetivos, Vieira (2016) realizou vinte observações das aulas de duas professoras alfabetizadoras (dez em cada turma), mini entrevistas após as aulas e entrevistas semiestruturadas. Com relação ao uso dos jogos, observou a utilização desse recurso em apenas uma das dez aulas de ambas as professoras, revelando um uso menos recorrente desses recursos quando comparado a outros materiais vinculados ao Ministério da Educação. Por outro lado, a autora esclarece que

[...] apesar da baixa frequência dos jogos de alfabetização durante o período das nossas observações, as docentes promoveram várias reflexões sobre o sistema de escrita a partir desse recurso. Além disso, notamos que as educadoras elaboraram outros recursos (fichas de atividades e, inclusive, outro jogo) para utilizar em sala, relacionados aos jogos de alfabetização (VIEIRA, 2016, p. 118).

As constatações feitas por Vieira (2016) nos dão indícios das contribuições dos jogos de alfabetização para a aprendizagem dos aspectos do sistema de escrita alfabética, uma vez que as reflexões que podem ser possibilitadas pelos jogos, não necessariamente se encerram neles, podendo ser estendidas para outras atividades relacionadas aos jogos, complementando-os. Outro achado interessante refere-se ao modo como uma das professoras observadas se apropria do jogo, pois realizou modificações quanto às prescrições contidas em seu manual e criou novas orientações que favoreceram a reflexão sobre o SEA.

Diante dos achados da pesquisa, a autora lança a seguinte questão: “Por que alguns recursos distribuídos através de políticas nacionais, como, por exemplo, os jogos de alfabetização, distribuídos desde 2010, são tão pouco utilizados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?” (VIEIRA, 2016, p. 243). Essa indagação nos leva a pensar o quanto a questão do uso dos jogos didáticos de alfabetização se apresenta como uma problemática que desafia professores e pesquisadores no campo da educação.

Araujo (2020) apresenta e analisa resultados parciais de uma pesquisa em curso que visa investigar práticas alfabetizadoras no âmbito de escolas da rede municipal de Salvador – BA, no que se refere ao uso de jogos voltados à aquisição da língua escrita. O referido trabalho aborda a primeira etapa da pesquisa, na qual foram investigados os “discursos e as práticas que circulam nas escolas envolvendo os usos de jogos na alfabetização” (ARAÚJO, 2020, p. 4) e contou com a participação de vinte e cinco (25) professoras atuantes nas turmas iniciais do

ensino fundamental (1º ao 3º anos) e seis (6) coordenadoras pedagógicas de sete (7) escolas localizadas na região central de Salvador - BA.

Conforme expõe a autora, as professoras participantes da pesquisa reconhecem as contribuições dos jogos de alfabetização enquanto recursos didáticos que auxiliam na apropriação da língua escrita – embora, em vários momentos, o aspecto lúdico seja referenciado por elas com mais veemência, em detrimento do potencial dos jogos em promover boas reflexões sobre a língua –, mas demonstraram uso incipiente dos jogos, assim como uma frágil ou nenhuma apropriação desses recursos. Isso demonstrou inconsistência quanto ao que é anunciado pelas docentes e o que realmente é feito por elas. Ainda segundo a autora, os depoimentos de algumas coordenadoras pedagógicas também apontam a inconsistência há pouco mencionada. Em uma das escolas, a coordenadora pedagógica ressaltou a resistência, por parte de algumas professoras, ao novo, em repensar suas práticas e modificar o que já está estabelecido, sobretudo se o que já é proposto por elas (as professoras) apresenta os resultados esperados.

Araujo (2020, p. 24) percebeu ainda que algumas docentes se beneficiaram da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹⁰, tendo em vista que demonstraram, conforme aponta a autora, “discurso mais coeso, coletivo e produtivo” no que diz respeito aos jogos de alfabetização e corroboram a “perspectiva trazida por esse programa de que a linguagem é multifacetada e que, ao lado das práticas de leitura e escrita, do letramento, é preciso também abordar a faceta linguística de forma explícita e sistemática”. Ou seja, a formação ajudou e forneceu base para as docentes beneficiadas por ela conciliarem o ensino da notação alfabética às práticas letradas e diminuir as polarizações que, por vezes, enfatizam uma dessas dimensões em detrimento da outra.

No que se refere ao ensino do sistema de escrita observado nas práticas das professoras colaboradoras da pesquisa, Araujo (2020) percebeu, por um lado, predominância de características de ensino tradicional, pautando-se no ensino de letras e sílabas fora de contexto,

¹⁰ De acordo com Araujo (2020), Salvador – BA sofreu um processo de descontinuidade do Pnaic, no ano seguinte à sua adesão, ocorrido em paralelo à compra e imposição – num primeiro momento, que se converteu em adesão e, posteriormente, graças à resistência de parte da comunidade escolar, em resistência –, do Programa Alfa e Beto – pacote educacional de caráter privado e estruturado de acordo com a perspectiva fônica de ensino da língua. Como agravante da progressiva descontinuidade do Pnaic, três instituições responsáveis pela formação no âmbito do Pacto em Salvador foram desligadas do Programa no ano de 2014. Em 2015, outro programa é adotado pela rede de ensino de Salvador, o Nossa Rede, que anuncia uma perspectiva construtivista (oposta à concepção do Alfa e Beto), mas que, na prática, se contradiz, comprometendo a autonomia tanto da rede de ensino quanto dos docentes, mediante seu caráter estruturado, gerencial e de monitoramento. Esse contexto social e político apresentado pela autora e no qual se inserem as professoras participantes da pesquisa realizada por Araujo (2020) impulsiona as polarizações e falta de conciliação das diferentes concepções de ensino da língua coexistente na referida rede de ensino.

o que “acontece mesmo quando a exploração linguística é realizada a partir do contexto textual” (ARAÚJO, 2020, p. 10), e, por outro lado, investimento em situações mais reflexivas, contextualizadas e dinâmicas de apropriação da escrita alfabética, observadas nas práticas de apenas uma professora. Aliado a isso, segundo a autora, há pouco investimento em atividades de reflexão fonológica, predominando a exploração da língua numa perspectiva mais tradicional das relações entre a notação alfabética e a base fonológica da língua. Por outro lado, os jogos se inseriam em um universo de estratégias didáticas pautadas numa perspectiva lúdica que investia na reflexão. Nesse sentido, percebe-se a relação entre o pouco investimento no uso dos jogos como recursos didáticos e a concepção de ensino da faceta linguística predominante nas escolas pesquisadas.

Quanto aos jogos distribuídos pelo MEC (Jogos do Ceel), Araujo (2020) percebeu pouca familiaridade das docentes com esses recursos, inclusive por parte das professoras que haviam participado da formação do Pnaic. Tais recursos foram citados, de modo bastante superficial, por apenas sete (7) das vinte e cinco (25) professoras entrevistadas, que, de modo geral, não demonstraram conhecimento quanto aos nomes dos jogos e/ou aos aspectos linguísticos neles abordados. Embora os Jogos do Ceel façam parte dos acervos de todas as escolas, eles não foram mobilizados pelas professoras durante o período de observação. Esse dado se contrapõe aos discursos docentes que justificam o pouco uso por falta de jogos, em geral, ou falta de jogos adequados às necessidades dos alunos.

Outras questões também são apontadas pelas docentes como impeditivas e/ou como elementos que dificultam o uso dos jogos, conforme relata Araujo (2020). Nessa direção, muitas dificuldades dizem respeito aos desafios enfrentados pelas professoras cotidianamente, considerados pela autora como dificuldades reais e legítimas – ausência de formação inicial e continuada para o uso de jogos e recurso semelhantes e falta de tempo diante das demandas dentro e fora da sala de aula, agravadas em decorrência da dupla jornada de trabalho. Já outras dificuldades apontadas pelas professoras, para Araujo (2020), revelam certa acomodação e soam como “desculpas”, a exemplo da falta de jogos, os diferentes níveis de apropriação da escrita ou o comportamento das crianças durante os jogos.

A necessidade de formação apresentada pelas professoras se mostrou um aspecto muito marcante da pesquisa desenvolvida pela referida autora, pois as docentes tanto apresentaram “falta de conhecimento de jogos disponíveis e possíveis nessa área”, quanto demonstraram dificuldade “para articulá-los à prática pedagógica” (ARAÚJO, 2020, p. 21). Ao mesmo tempo, a formação é indicada pelas docentes como principal estratégia para difundir os conhecimentos

relacionados aos jogos e às diferentes possibilidades para sua adoção enquanto recurso didático, favorecendo, dessa forma, a ampliação do uso dos jogos nas práticas alfabetizadoras.

Diante do que discute Araujo (2020), a partir dos dados reunidos em sua pesquisa, ainda em andamento, percebemos um universo de informações e reflexões muito interessantes a partir de uma realidade específica, mas que induz um conjunto de inquietações possíveis de serem observadas em realidades outras. Nesse sentido, partilhamos do pensamento da autora quando aponta a necessidade de ampliar, reafirmar e divulgar o valor didático dos jogos de linguagem, as contribuições da reflexão fonológica para a alfabetização e as possibilidades de ensino e aprendizado da escrita alfabética em situações contextualizadas, interativas, lúdicas e reflexivas.

No que se refere às contribuições da formação continuada para as práticas de alfabetização com jogos, Gama (2015), ao analisar as relações entre a formação continuada vivenciada por professoras alfabetizadoras e as práticas docentes na alfabetização, percebeu a presença significativa de jogos de alfabetização nas práticas de uma das professoras, a qual associou esse uso às contribuições proporcionadas pela formação continuada promovida pelo Ceel. Além disso, a autora evidenciou que, “em uma das aulas, no intervalo da merenda, após duas rodadas de jogos – Bingo da letra inicial e Troca letras, a professora destacou que tais jogos permitiam uma diversidade de variações e desdobramentos”, assim como também “relatou que em algumas socializações de experiências nas formações que participa gosta de ver as exposições de jogos produzidos pelos professores, por trazerem novas ideias para sua prática” (GAMA, 2015, p. 10).

A experiência com os jogos de alfabetização apresentada por Gama (2015) expressa o quanto as práticas da docente têm forte relação com as experiências da formação continuada por ela vivenciadas, seja a formação ofertada pelo Ceel, sejam as formações com os pares em espaços outros, inclusive o do fazer docente cotidiano em sala de aula, tendo em vista a associação que as próprias docentes muitas vezes fazem das suas escolhas didáticas às contribuições das formações continuadas.

As evidências empíricas citadas acima reforçam o argumento de que os jogos didáticos de alfabetização podem contribuir para o aprendizado da escrita alfabética. Além disso, as discussões apresentadas apontam uma realidade cuja temática dos jogos de alfabetização, mesmo diante de um campo de discussão vasto e em expansão, ainda é questão desafiadora para professores e pauta constante nos cursos de formação continuada e documentos oficiais que regem a educação. Diante disso, visitamos os documentos oficiais de dois programas de

formação continuada de professores, de impacto nacional, e cujos pressupostos trouxeram significativas contribuições para pensarmos a alfabetização.

2.4.4 Jogos de alfabetização no contexto da formação continuada de professores

O intuito de visitarmos os documentos oficiais dos dois programas de formação continuada de professores caminha no sentido de buscar compreender como os jogos para alfabetizar estão aparecendo no conhecimento produzido com e para os professores alfabetizadores. Além disso, buscamos perceber como esses programas abordam o trabalho com a escrita alfabética. Os programas são: “Pró-Letramento: alfabetização e linguagem” (BRASIL, 2008) e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012).

O “Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem” foi criado para melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre outros temas, buscou levar aos professores da educação básica conhecimentos sobre as contribuições dos jogos para a alfabetização, o que constitui foco de nosso interesse.

No “Fascículo 5 - O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos”, de autoria de Telma Ferraz Leal, Márcia Mendonça, Artur Gomes de Moraes e Margareth Brainer de Queiroz Lima, do material de formação do Pró-Letramento, há um conjunto de relatos de experiência de professoras alfabetizadoras de redes públicas municipais pernambucanas sobre o uso de jogos e brincadeiras no desenvolvimento de habilidades de língua portuguesa, além da análise e discussão dos relatos feitas pelos autores do fascículo.

No fascículo antes mencionado, estão presentes relatos de experiência de duas professoras, cujo foco voltou-se para os jogos que promovem reflexão sobre o sistema de escrita alfabética por meio de brincadeiras com as palavras com o objetivo de favorecer a apropriação da notação escrita e suas relações com os segmentos sonoros das palavras. A escolha das professoras para fazer parte da pesquisa se deu pela presença constante dos jogos (intencionalmente planejados) no cotidiano delas.

Leal, Mendonça e Moraes et al. (2008) identificaram que os jogos tinham espaço na rotina didática de modo planejado pela forma como as docentes descreviam a organização das situações de ensino com eles. Essa organização diz respeito ao agrupamento dos alunos para uso coletivo dos jogos, ou seja, elas expressaram a necessidade de alinhar os jogos aos diferentes níveis das crianças, além de familiarizá-los com os materiais e suas regras antes de

partir para o jogo de fato. Todos esses cuidados, segundo os autores, são fundamentais quando da utilização dos jogos com fins didáticos. Além disso, pode ser necessário realizar ajustes no momento da realização desses jogos, o que pressupõe estar atento às dificuldades apresentadas no momento da brincadeira (LEAL; MENDONÇA; MORAIS et al., 2008).

Nos relatos da experiência com os jogos da professora 1 “A Corrida das Palavras” e da professora 2 “Jogo das Vogais”, foram evidenciadas as contribuições desses recursos para a promoção de uma atitude reflexiva sobre a língua. À medida que as crianças jogavam e se divertiam com a brincadeira, uma série de descobertas era feita e compartilhada com as professoras e os colegas.

Do ponto de vista do fazer docente, os jogos permitem rearranjos e modificações que passam pela ordem dos saberes desenvolvidos no próprio momento pedagógico e à luz das experiências formativas e de formação profissional e mesmo pré-profissional dessas professoras, como expressou a professora 1, ao afirmar: “Acredito que esse jogo poderia ser também adaptado para outros níveis de alfabetização, ampliando o grau de dificuldade: faltando letras, em algumas palavras, ou ainda palavras que os alunos pudessem corrigir ortograficamente” (LEAL; MENDONÇA; MORAIS et al., 2008, p. 31), ou seja, a didatização dos jogos pode extrapolar aquilo que se encontra prescrito em suas regras quando o professor faz valer sua inventividade e assume a necessidade de constante reinvenção didática e pedagógica.

Os dois relatos de uso dos jogos revelam experiências de didatização adequadas do artefato jogo com fim de promover a reflexão de aspectos do sistema de escrita alfabética. É o que podemos perceber na fala da professora 2.

Todos os jogos estimulam os alunos a refletirem sobre o sistema de escrita alfabética e os fazem avançar nas suas hipóteses. O que eu acho interessante é que eles não percebem que é uma atividade de alfabetização, na hora em que estão jogando. Discutem se alguém quiser ser o “espertinho” e passar na frente da jogada de outro colega, dizem que o colega errou e muito mais. Porém, quando o jogo termina, eu reflito com eles sobre o que eles aprenderam no jogo e aparecem respostas valiosíssimas, tais como:

“Eu descobri que as palavras que rimam terminam igual”;

“Aprendi que a palavra cachorro é escrita com CH”;

“Aprendi que o PA não é a letra A, é o PA de Paulo”.

Ver as crianças refletindo sobre a palavra, sobre o que aprenderam, confirma a importância do professor mediar e diversificar as formas de aprendizagem na sua rotina de sala de aula (LEAL; MENDONÇA; MORAIS et al., 2008, p. 33).

O fato de as crianças não classificarem o jogo como atividade de alfabetização, mas mesmo assim apresentarem elementos que comprovam habilidades de reflexão sobre a língua, construídas a partir do jogo, revela que a professora conseguiu garantir que tanto a dimensão lúdica quanto a educativa (KISHIMOTO, 2011) estivessem presentes sem que uma anulasse a outra, favorecendo o aprendizado significativo de forma lúdica e prazerosa. Além disso, o extrato reforça o argumento de que os jogos podem ser recursos privilegiados de reflexão sobre a língua.

Nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, também identificamos alguns apontamentos com relação ao uso pedagógico de jogos didáticos de alfabetização. As discussões contidas nesses cadernos, além de retomar questões básicas e fundantes daquilo que vem sendo produzido como conhecimento acerca do brincar com a língua, lançam novas questões que despertam para a necessidade de aprofundamento de estudos e descobertas nesse campo.

Criado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) constituiu um compromisso firmado pelos governos Federal, Estaduais, Municipais e o Distrito Federal para garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao término do 3º ano do ensino fundamental, tendo em vista o alarmante número de crianças brasileiras que chegavam ao 5º ano do ensino fundamental sem dominar a leitura e escrita de forma satisfatória, de acordo com o Censo Demográfico de 2012. Nessa conjuntura, o programa é encarado como uma política aprofundada e diferenciada por reunir, além da formação continuada de professores, a distribuição de materiais didáticos e de apoio pedagógico, sistematicidade na avaliação e gestão, controle e mobilização social (SILVEIRA et al., 2016).

Para a análise dos documentos do Pnaic, buscamos os cadernos da formação em Língua Portuguesa realizada em 2013. No conjunto dos cadernos, interessou-nos principalmente aqueles que têm o tema ludicidade como central nas discussões (Unidade 4) dos três anos do ciclo de alfabetização: Ludicidade na sala de aula – Ano 1, Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias – Ano 2, e Vamos brincar de reinventar histórias – Ano 3.

Brainer et al. (2012), no caderno do Ano 1, fazem sugestões com relação às diferentes possibilidades de organização e agrupamento das crianças em situações de uso de jogos de acordo com a intenção didática de cada situação de ensino. Quanto a isso, afirmam ser possível propor um mesmo jogo para toda a turma ou vários jogos diferentes, simultaneamente, de acordo com o nível de apropriação do sistema de escrita alfabética das crianças. Dessa forma, é possível diversificar as atividades propostas e as estratégias de agrupamento das crianças,

conforme podemos comprovar no extrato do relato de experiência a seguir, presente no caderno do Ano 1.

Um tipo de situação que realizo acontece da seguinte forma: organizo pequenos grupos de crianças de acordo com o nível de leitura e escrita, tendo cada um sua vez. Acompanho o desenvolvimento das jogadas, intervindo conforme o grau de dificuldade que os jogadores apresentam. Muitas vezes, utilizo algum jogo que tem na escola e mudo as regras de acordo com as necessidades. É comum reinventar o uso de um jogo já vivenciado. Costumo perguntar a opinião da turma quando o jogo termina (MATURANO, 2012, p. 32).

A professora também expôs os encaminhamentos didáticos desenvolvidos por ela em uma situação de uso do jogo “Troca-letas”. Nessa ocasião, a docente dividiu a turma em dois grupos e realizou o jogo com um grupo por vez, em dias diferentes, enquanto o outro grupo realizava uma atividade diferente.

O “Troca-letas” foi usado primeiro com o grupo que apresentava mais dificuldades. Antes de começar a partida, informei que seria uma escrita diferente, sem usar lápis. Então, distribuí as cartelas com figuras e solicitei a cada integrante do grupo a escrita do nome da sua figura com as fichas das letras. Terminadas as escritas espontâneas, chegou o momento das correções, nas quais coletivamente as crianças iam tentando descobrir a grafia correta do nome de cada desenho da rodada, contando com minhas intervenções. Eu ia intervindo de modo a levá-los à reflexão sobre a escrita e oportunizando a leitura a partir das pistas oferecidas (MATURANO, 2012, p. 34-35).

Ainda segundo Brainer et al. (2012), no caso do uso dos jogos voltados para a aprendizagem do SEA, o critério da heterogeneidade para a organização das crianças carece de atenção especial, pois, quando os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética são fundamentais para avançar no jogo, as crianças podem ficar frustradas à medida que não conseguem vencer o jogo. Para que isso não ocorra, outra possibilidade “é organizar duplas ou grupos, em lugar de realizar a competição individual. Desse modo, a criança participa coletivamente, podendo aprender pela resposta do colega, além de ter chance de fazer parte dos ganhadores do jogo” (BRAINER et al., 2012, p. 16).

Ferreira, Rosa e Cavalcante (2012), no caderno do Ano 2, chamam atenção para o brincar no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Para promover esse brincar com finalidade didática, são apresentados alguns recursos, como os textos da literatura infantil, textos rimados e jogos de palavras da tradição oral. Esses últimos, segundo as autoras, são recursos privilegiados na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, pois antecedem o

trabalho de decodificação do texto escrito, facilitando o desenvolvimento da leitura individual e autoral. Além desses, apontam também os jogos fonológicos, recursos para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras e suas representações escritas, ou seja, estabelecer relações eficientes entre letras e fonemas.

É possível ainda encontrar nesse livro sugestões de brincadeiras para realizar em sala de aula, como a Barca Fonológica, que trabalha os sons iniciais das palavras; a Força, com foco no conhecimento das letras e formação de palavras; Baralho Fonológico, o qual é indicado para refletir sobre as semelhanças sonoras e gráficas nas palavras; Jogo das duas palavras, no qual as crianças devem ater-se às pistas gráficas para identificar entre o par de palavras qual corresponde à figura de uma delas, e o Caça letras, também com o objetivo de formar palavras.

No caderno do Ano 3, Rosa, Brainer e Cavalcante (2012) apresentam um relato de experiência de uma sequência didática com o tema “Vamos brincar de reinventar histórias”, no qual mostram como a professora mobiliza jogos e brincadeiras aliados aos objetivos de ensino de diferentes componentes curriculares. No fragmento abaixo, vemos diferentes estratégias de ensino da língua portuguesa mobilizadas pela professora alfabetizadora:

Para introduzir o tema “Vamos brincar de reinventar histórias” a turma ouviu a música “Criança não trabalha” (Arnaldo Antunes e Paulo Tatit – CD Palavra Cantada, Canções Curiosas). Após ouvir a canção e interpretá-la, escrevemos com o alfabeto móvel o nome dos brinquedos e brincadeiras que apareciam na música, depois contamos o número de letras e sílabas dessas palavras. Ainda escrevemos uma lista com o nome das brincadeiras preferidas da turma. Havia na lista as palavras “pipa” e “pião” e como um aluno havia chamado atenção para a semelhança entre o som das sílabas iniciais das duas palavras, aproveitei a oportunidade e pedi que dissessem outras palavras iniciadas por PI e as registrei, sempre questionando os alunos sobre quais letras deveriam usar para escrever as palavras ditadas por eles: piada, pia, picada. Não havia planejado, ou seja, não estava previsto na sequência, mas lembrei do jogo “Bingo das sílabas iniciais” e brincamos com o grupo, o que foi muito divertido, porque eles ajudaram uns aos outros chamando a atenção do colega quando este não havia percebido que na sua cartela havia uma figura cujo nome iniciava com a sílaba chamada (ROSA; BRAINER; CAVALCANTE, 2012, p. 10).

Os direcionamentos da professora com relação à semelhança sonora das sílabas iniciais das palavras permitiram aos alunos refletirem sobre aspectos básicos para a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, como compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras (sílabas) que podem aparecer em palavras diferentes e, conseqüentemente, palavras diferentes podem possuir unidades sonoras iguais, o que desenvolve a consciência fonológica (BRANDÃO et al., 2009).

Ante esse cenário, apresentaremos, na próxima seção, um pouco do que já foi produzido e compartilhado no âmbito acadêmico sobre os jogos de alfabetização a partir do estado do conhecimento realizado. Esse mergulho permitiu termos um panorama de algumas das reflexões já sistematizadas sobre a temática a fim de melhor situarmos o nosso objeto de estudo.

2.5 JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE APONTAM AS PESQUISAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO?

A construção de um Estado do Conhecimento é como uma pintura que sempre cabe uma pincelada a mais, uma nova cor, uma mudança de técnica, a troca de pincéis. O estudo de outras obras é imprescindível na construção da nossa identidade. Somos sujeitos coletivos e nossas influências do campo de pesquisa, dos autores que acessamos, do convívio com os nossos pares nos ajudam a arquitetar o nosso estudo.

Nesta seção, apresentamos dados de um levantamento que se propôs a mapear, a partir de determinado recorte, as principais produções acadêmicas sobre os jogos de alfabetização. As pesquisas do tipo Estado da Arte, também denominadas Estado do Conhecimento, propõem-se a mapear e discutir as produções acadêmicas em determinados tempos e lugares e em diversos aspectos e dimensões, a fim de perceber aqueles que são privilegiados e, conseqüentemente, identificar os pouco estudados ou que carecem de aprofundamentos (FERREIRA, 2002). Além disso, “são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Sem pretender apresentar a totalidade das produções acerca da temática dos jogos no ensino da língua portuguesa na alfabetização, o que seria impossível dada à infinidade de fontes e de produções no recorte temporal determinado, o exercício proposto nesse estudo tem sua importância por buscar apresentar uma visão, necessariamente parcial, do estado do conhecimento sobre os jogos de alfabetização e como ele vem se expandindo ao longo dos últimos anos. O estudo apresenta um levantamento sobre o tema a partir de um recorte temporal de dez anos, entre 2007 e 2017, no campo educacional, realizando um balanço dessas pesquisas, como nos indicam Romanowski e Ens (2006). Com isso, poderemos nos aproximar das temáticas mais recorrentes, isto é, daquelas cuja pesquisa está em expansão, além de identificar caminhos possíveis para futuras pesquisas.

O campo de análise sobre os jogos é vasto e é contemplado em diversas áreas de conhecimento, incluindo a educação, área na qual o recorte foi realizado. Diante disso, a busca

pelos trabalhos restringiu-se, desde a sua primeira etapa, a selecionar trabalhos que abordavam os jogos de alfabetização no ensino da língua portuguesa, publicados no âmbito do campo da educação.

Para esse levantamento, recorreremos, inicialmente, às produções encontradas no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), do Congresso Brasileiro de Alfabetização (Conbalf) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por concentrarem publicações sobre a pesquisa em educação e proporcionarem o debate sobre o que está sendo produzido nesse campo da educação, com rigor científico reconhecido. Por não se constituírem espaços exclusivos do campo da educação (com exceção das reuniões da Anped), a delimitação dos trabalhos se deu durante a seleção dos trabalhos, descartando aqueles ligados a outras áreas do conhecimento, após a identificação de informações que permitissem fazer essa distinção.

Para seleção dos trabalhos e posterior realização do inventário, optamos pela leitura inicial de títulos, resumos e palavras-chave. Em todas as bases – exceto no Conbalf, que é composto apenas por três edições –, delimitamos, conforme dissemos anteriormente, o recorte temporal de dez anos (2007 – 2017), a fim de inventariar produções contemporâneas que debatiam temáticas relacionadas aos jogos de alfabetização.

Selecionados os textos, foram realizadas leituras parciais deles e, posteriormente, organização dos dados em quadros, fazendo recortes no que se refere à descrição da produção, autores, título, objetivos, metodologia e conclusões, a fim de realização do tratamento desses dados, possibilitando uma análise de forma mais rigorosa. Atentamos para as recorrências quanto às temáticas contempladas nesses trabalhos e também para as singularidades de modo a que pudéssemos traçar um perfil do que vem sendo produzido no espaço e no tempo alcançados por esse mapeamento.

No Conbalf, por ser composto por vários eixos e todos eles tendo como foco a alfabetização, o levantamento foi realizado em todos os eixos, tendo em vista que o tema dos jogos poderia estar alocado em qualquer um deles. Na primeira edição do Conbalf, foram apresentados cento e sessenta e oito (168) trabalhos; na segunda edição, setenta e um (71); na terceira edição, oitenta e três (83). No total, foram apresentados trezentos e vinte e dois (322) trabalhos. Desses 322 trabalhos, dez (10) apresentaram relevância para o estudo.

Quadro 1 - Trabalhos apresentados no Conbalf que contemplam o tema jogos de alfabetização

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO/ EDIÇÃO DO CONBALf	EIXO TEMÁTICO
A contribuição dos jogos fonológicos no avanço do processo de alfabetização em crianças silábicas	- Danieli Dias da Silva - Patrícia Moura Pinho	I CONBALf – 2013	Alfabetização no Ensino Fundamental
Jogos virtuais de alfabetização: recurso eficiente no Processo de apropriação de escrita?	- Julianna Silva Glória	I CONBALf – 2013	Alfabetização no Ensino Fundamental
Alfabetização e tecnologia digital no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental	- Giseli de Souza Lucas - Rita de Cassia de Souza Landin - Maria Iolanda Monteiro	I CONBALf – 2013	Alfabetização no Ensino Fundamental
A mediação pedagógica na aplicação de jogos ortográficos	- Tarciana Pereira da Silva Almeida	I CONBALf – 2013	Alfabetização no Ensino Fundamental
Analisando heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita e das habilidades fonológicas em duplas de crianças em situações de jogos	- Valéria Suely Simões Barza	I CONBALf – 2013	Alfabetização no Ensino Fundamental
Jogos e materiais pedagógicos e a “reinvenção da alfabetização”	- Liane Castro de Araujo	II CONBALf – 2015	Alfabetização e infância
As concepções do educando da educação de jovens e adultos sobre o uso de jogos de alfabetização na sala de aula	- Alex de Araujo Lima - Leila Nascimento da Silva	II CONBALf – 2015	Alfabetização de jovens e adultos
O uso de jogos no ciclo de alfabetização: estratégias desenvolvidas por docentes em processo de formação	- Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa - Lis de Gusmão Lino - Cinthia Epitácio da Silva	II CONBALf – 2015	Alfabetização e formação profissional
Jogos como recurso pedagógico para alfabetização: o lugar do jogo nas práticas das professoras da rede Municipal de Salvador	- Ana Paula de Jesus Capistrano - Mirela Oliveira dos Santos	III CONBALf – 2017	Alfabetização e infância
Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização e a dimensão material da ação docente	- Liane Castro de Araujo	III CONBALf – 2017	Alfabetização e infância

Fonte: A Autora (2019).

Dos dez (10) trabalhos, um (1) considera a dimensão da formação de professores na construção de práticas de alfabetização com jogos. Pessoa, Lino e Silva (2015) buscaram identificar estratégias de uso de jogos desenvolvidas por professores em processo de formação continuada. As autoras consideraram, a partir do estudo realizado, que o uso dos jogos para o ensino do SEA esteve pouco presente na prática das professoras observadas, o que reforça o posicionamento que assumem ao apontarem a necessária permanência da temática dos jogos nas pautas de formação continuada de professores.

Dois (2) tratam dos jogos virtuais de alfabetização. Lucas, Landin e Monteiro (2013) apresentam um relato de experiência com jogos digitais relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. As autoras perceberam que, com os jogos, foi possível trabalhar a alfabetização de forma lúdica, promover a reflexão sobre aspectos ortográficos e avaliar a hipótese de escrita dos alunos. Já o trabalho de Glória (2013) reflete sobre as possíveis contribuições dos jogos virtuais de alfabetização para tornar o ensino mais significativo.

Outros três (3) trabalhos objetivaram identificar possíveis contribuições de jogos para a aprendizagem da notação escrita da língua. Nessa direção, Silva e Pinho (2013) investigaram as contribuições dos jogos fonológicos para a alfabetização e reconheceram que, mesmo que não se constituam como o único recurso para o ensino da língua, os jogos são fortes aliados no processo de aquisição da leitura e da escrita. Barza (2013) apresenta uma análise do percurso realizado por duas duplas de crianças em seções com jogos de análise fonológica, nas quais conseguiram refletir sobre as suas respostas, bem como intervir e influenciar as respostas dos parceiros, o que revelou significativa contribuição dos jogos. Já Almeida (2013a) analisa a mediação pedagógica em situações de uso com jogos ortográficos, investigando como ela pode ou não facilitar a aprendizagem da ortografia. Quanto a isso, aponta a necessidade de o professor planejar o uso dos jogos para ter clareza das intencionalidades didáticas.

Com relação aos demais trabalhos, Lima e Silva (2015) analisam as concepções de alunos da Educação de Jovens e Adultos (primeira fase) acerca do uso de jogos de alfabetização. Os achados dessa pesquisa indicaram o reconhecimento, por parte dos alunos, da relevância e contribuição dos jogos para o processo de alfabetização.

Araujo (2015) apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa em desenvolvimento, a qual analisa acervos de jogos e materiais pedagógicos de alfabetização desenvolvidos e mobilizados em oficinas, aulas e estágios na formação inicial de professores. Em sua pesquisa, Araujo (2015) apresenta jogos e materiais didáticos apropriados para a aprendizagem da escrita alfabética e expõe que as discussões a esse respeito são complexas e precisam ser aprofundadas e debatidas por meio da pesquisa.

Por fim, Capistrano e Santos (2017) e Araujo (2017a) analisam tanto os jogos quanto as práticas que fazem uso dos jogos. Para isso, buscaram identificar, analisar, desenvolver e divulgar materiais pedagógicos (entre eles, os jogos de alfabetização), assim como os usos e as concepções subjacentes a esses materiais na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.

Na Anped, por haver um GT específico de Alfabetização, Leitura e Escrita, realizamos o levantamento nesse GT. Reconhecemos que a temática dos jogos de alfabetização poderia estar presente em outros GT's, como o de Educação Infantil e o de Ensino Fundamental, mas optamos por concentrar o mapeamento no GT específico da área de alfabetização. As nove reuniões (2007 - 2017) somam um total de cento e cinquenta e cinco (155) trabalhos, entre os quais não localizamos nenhum que tratasse do tema.

Considerando o total de trabalhos no GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita nas reuniões visitadas, chama atenção que em nenhum deles a temática dos jogos constitua objeto de estudo. No trabalho de Gama (2015), que buscou analisar as relações entre a formação continuada vivenciada por professoras alfabetizadoras e as práticas docentes na alfabetização, o uso de jogos surge como achado na pesquisa. Entre as práticas observadas, a autora percebeu a presença significativa de jogos de alfabetização (tanto os Jogos do Ceel quanto jogos confeccionados artesanalmente) na prática de uma das professoras participante da pesquisa.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), usando o descritor “Jogos de Alfabetização”, surgiram oitenta e quatro (84) trabalhos, dos quais cinco (5) apresentam aproximação com a temática em questão. Após a realização de leituras mais aprofundadas dos trabalhos, identificamos que apenas nas cinco dissertações os jogos são o objeto de estudo, pois as demais pesquisas apresentam os jogos como achado. No Quadro 2, apresentado abaixo, é possível visualizar algumas informações sobre essas pesquisas, como título, autores, ano da defesa e tipo de pesquisa.

Quadro 2 - Trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que contemplam os jogos de alfabetização

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO DA DEFESA	TIPO DE PESQUISA
Jogos de Análise Fonológica: alguns percursos na interação de duplas de crianças	Valeria Suely Simões Barza Bezerra	2008	Dissertação de Mestrado
Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de alfabetização da EJA - implicações na	Jeysa Adalles dos Santos Azevedo	2012	Dissertação de Mestrado

prática docente e nas aprendizagens dos alunos			
O uso dos jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Fortaleza	Eliziete Nascimento de Menezes	2016	Dissertação de Mestrado
O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1º ano do ensino fundamental	Erika Souza Vieira	2016	Dissertação de Mestrado
Explorando jogos de língua portuguesa como instrumentos facilitadores na alfabetização de jovens e adultos do campo.	Aislan Rafael Lemos Rolim	2017	Dissertação de Mestrado / Mestrado Profissional

Fonte: A Autora (2019)

Na dissertação de Bezerra (2008), o objetivo consistiu em analisar o desempenho e as interações entre duplas de crianças em processo inicial de aquisição do SEA, ao longo de uma sequência de sessões de jogos de análise fonológica. Os resultados revelaram avanços no nível de escrita das crianças após a realização das intervenções com os jogos – sem deixar de considerar as contribuições de atividades e metodologias outras para a consolidação das competências necessária à escrita.

Já Azevedo (2012), com sua pesquisa, buscou colaborar com os estudos sobre o uso de jogos de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, desenvolveu um trabalho interventivo em turmas da EJA para investigar as possíveis contribuições de atividades metalinguísticas com jogos para a alfabetização de jovens e adultos das turmas investigadas, além de prováveis contribuições para as práticas de alfabetização das professoras das turmas.

A pesquisa de Azevedo (2012) demonstrou que as atividades metafonológicas desenvolvidas com os jogos nas turmas de EJA, além de atuarem como facilitadoras no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos, impactou positivamente na atuação das docentes, pois elas passaram a desenvolver atividades com base nos materiais didáticos e atividades utilizados na pesquisa, reinventando-os conforme a necessidade da turma. Além disso, corrobora as discussões travadas, no sentido de evidenciar as contribuições dos jogos didáticos para a aprendizagem da língua por pessoas em qualquer etapa da vida.

O objetivo de Menezes (2016) direcionou-se para a análise dos usos feitos por professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, participantes do Pnaic, dos jogos didáticos

do Ceel. Constatou, nesse sentido, uso significativo dos jogos, tanto com relação à frequência, como pela invenção e reinvenção que fazem desses artefatos a partir da experiência docente já adquirida. Por outro lado, as professoras apontaram a inexistência de orientação pedagógica durante as formações do Pnaic para uso dos jogos, o que para a autora se caracteriza como uma lacuna da formação.

A dissertação de Vieira (2016) focou os usos que professores alfabetizadores fazem de recursos didáticos (entre eles, os jogos de alfabetização) para contemplar os direitos de aprendizagem referentes à apropriação do sistema de escrita alfabética. A autora identificou uma frequência menor de uso dos jogos quando comparados a outros materiais didáticos. Mas, mesmo com menor incidência de uso, as reflexões proporcionadas pelos jogos se estenderam a outras atividades.

Por fim, Rolim (2017) analisa a relevância de jogos didáticos para a alfabetização de alunos da educação de jovens e adultos em intervenção realizada em uma turma de EJA com uso de jogos didáticos voltados à aquisição do sistema de escrita alfabética, adaptados a partir de Jogos do Ceel, presentes na escola campo da pesquisa. A adaptação foi feita com a troca de palavras para que os jogos se aproximassem da realidade dos alunos. Os resultados obtidos pelo autor indicaram que os jogos podem auxiliar na construção de novos conhecimentos sobre o SEA, bem como a aquisição da leitura e da escrita.

Diante do balanço das produções até aqui reunidas, percebemos alguns apontamentos que evidenciam as contribuições dos jogos didáticos de alfabetização em diferentes aspectos:

- Desenvolvimento de habilidades metafonológicas;
- Avanço no nível de escrita de crianças, jovens e adultos após a realização de intervenções com os jogos;
- Contribuição para a atuação docente autoral e reflexiva, pela possibilidade de reformulações, adaptações e adequação dos jogos às necessidades e aos contextos dos alunos;
- Contribuição dos jogos digitais de alfabetização em promover reflexões significativas sobre a escrita alfabética e aspectos ortográficos.

Também chamam atenção para questões importantes a serem consideradas quanto ao uso dos jogos de alfabetização:

- Necessidade de planejar o uso dos jogos;
- Importância de ter clareza quanto às intencionalidades didáticas envolvidas no uso dos jogos.

Apontam ainda questões que se destacam de forma menos positiva, cuja identificação é imprescindível para pensarmos os percalços com os quais se deparam professores(as) e pesquisadores(as) da educação, tais como:

- Tímida frequência de uso dos jogos de alfabetização na prática de professores(as) alfabetizadores(as);
- Frequência menor de uso dos jogos quando comparados a outros materiais didáticos disponíveis nas escolas;
- Lacunas em iniciativas de formação continuada de professores quanto às orientações pedagógicas para o uso de jogos.

Além das questões pontuadas, vimos, de forma menos expressiva, menções positivas no que diz respeito à presença dos jogos didáticos de alfabetização nas práticas das professoras participantes das pesquisas, tanto aqueles elaborados pelo Ceel e distribuídos pelo MEC às escolas públicas, quanto os que são produzidos artesanalmente pelos docentes.

De modo geral, podemos afirmar, diante das pesquisas reunidas no mapeamento realizado, que ainda há muito que se descobrir com relação aos jogos de alfabetização e, conseqüentemente, contribuir com as discussões que vêm se difundindo no campo da alfabetização acerca dessa questão. Esse é um desafio assumido por nós nesta pesquisa.

A seguir, apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Essa seção é dedicada à apresentação do percurso teórico-metodológico da pesquisa. Inicialmente apresentamos a abordagem de pesquisa na qual nos ancoramos. Posteriormente, situamos o campo que elegemos como *lócus* para definir o acervo da pesquisa. Na sequência apresentamos os procedimentos de produção dos dados que melhor se adequam aos objetivos do estudo. Veremos também nesta parte da dissertação uma breve caracterização dos materiais que compõem o acervo da pesquisa. Por fim, anunciamos os procedimentos de análise dos dados e como procedemos com a análise.

3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

O percurso teórico-metodológico de uma pesquisa é uma das etapas mais importantes de um trabalho científico. Na metodologia adotada identificamos se um trabalho se caracteriza, de fato, como uma pesquisa, se tem cientificidade e rigor. Na construção desse caminho, têm-se como bússola os objetivos (geral e específicos) como definidores daquilo que necessita ser adotado como abordagens, instrumentos metodológicos e perspectiva de análise dos dados gerados na pesquisa. Nesse sentido, temos como guia geral para a realização desse estudo o objetivo: analisar jogos de alfabetização que se encontram disponíveis em escolas da rede pública de ensino no que se refere ao ensino e à aprendizagem da escrita alfabética. Definidos os objetivos, desenhamos o melhor caminho para percorrer essa jornada.

Partindo dessa perspectiva e levando em consideração o caráter do nosso objeto de estudo, nossa pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2008), por ater-se, no universo das Ciências Sociais, aos significados das realidades sociais. Minayo e Sanches (1993, p. 245) afirmam ainda que “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”, fala essa carregada de um conjunto de significações caras às investigações que se enveredam na busca pela compreensão dos significados mais profundos expressos nos discursos cotidianos.

A abordagem qualitativa atende a objetivos dos quais a perspectiva quantitativa não consegue abarcar e vice e versa, tendo em vista que são de natureza distinta, o que não impede, por outro lado, de serem complementares. Nesse sentido, não perdemos de vista a perspectiva quantitativa, pois ambas as perspectivas estão imbricadas, não existindo separação entre uma e

outra. Logo, os dois tipos de abordagem se completam no processo de produção e análise dos dados gerados (MINAYO; SANCHES, 1993).

Assumindo a abordagem qualitativa de pesquisa como a que melhor atende aos objetivos delineados, mas sem desconsiderar o uso de dados quantitativos, apresentamos, a seguir, as opções metodológicas assumidas nesse estudo.

3.2 O CAMPO DE PESQUISA

A presente pesquisa assumiu como campo de investigação duas escolas da rede pública municipal da cidade de Brejo da Madre de Deus – PE¹¹, que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização), tendo em vista o desejo de analisar os acervos de jogos de alfabetização que se encontram disponíveis nas instituições. Salientamos, no entanto, que a definição do referido município, bem como das escolas municipais nele situadas, como *lócus* da pesquisa, não se justifica pelo fato de as escolas e o município terem algo de especialmente singular, mas revela uma decisão metodológica para definir o acervo da pesquisa sobre o qual pretendemos analisar concepções teóricas, aspectos linguísticos e orientações pedagógicas inerentes aos jogos didáticos de alfabetização.

A escolha da cidade está pautada no compromisso social que assumimos com a região, uma vez que o estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste (CAA)¹². Nesse sentido, consideramos que o desenvolvimento desta pesquisa contribuirá significativamente para a ampliação e a consolidação da pesquisa acadêmica no interior do Estado de Pernambuco, o que certamente repercutirá de modo positivo no desenvolvimento acadêmico-científico e educacional não apenas da instituição, mas também da cidade e da própria região onde ela está localizada, especialmente no que se refere à melhoria da Educação Básica.

Para que esse estudo seja viável, é necessário que as instituições *lócus* de pesquisa disponham de acervos de jogos de alfabetização. Atualmente, é possível encontrar em muitas das escolas públicas, pelo menos, os acervos de jogos desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e

¹¹ A cidade de Brejo da Madre de Deus – PE está situada a 67,6 km de Caruaru – PE, e a 201 km da capital pernambucana e compõe a região agreste do estado.

¹² Campus interiorizado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), localizado na cidade de Caruaru-PE, situada a 132 km de Recife-PE.

distribuídos pelo MEC, conhecidos popularmente como os “Jogos do Ceel¹³”, e os Jogos do Trilhas – Natura¹⁴, também distribuídos pelo MEC, fruto de parceria com o Instituto Natura e o Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), na qual os materiais passaram a compor o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹⁵ do Ministério da Educação – jogos que foram popularizados no meio educacional como “Jogos do Trilhas”. Além desses, as escolas da rede pública de ensino de Pernambuco contam com os jogos que fazem parte do Programa Criança Alfabetizada¹⁶. É possível ainda que haja jogos de alfabetização comercializados adquiridos pelas escolas ou secretarias de educação, além de jogos fabricados artesanalmente pelos professores.

Na cidade de Brejo da Madre de Deus (Sede)¹⁷, há duas escolas da rede municipal de ensino que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental: uma escola oferece turmas de primeiro e segundo ano (Escola 1), enquanto a outra oferece turmas de segundo e terceiro ano (Escola 2). Muitos dos jogos de alfabetização disponíveis nessas escolas e por nós identificados passaram a compor o acervo da pesquisa, conforme descreveremos mais adiante.

¹³ O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel) da UFPE vem trabalhando no desenvolvimento de materiais que possam contribuir com os professores no trabalho de reflexão do sistema de escrita alfabética e, dessa forma, ampliar o repertório de atividades e estratégias desses profissionais para facilitar a aprendizagem dos alunos. No manual de Jogos do Ceel, composto por um conjunto de dez jogos direcionados à alfabetização – jogos esses disponibilizados às escolas públicas –, é ressaltada a contribuição desses recursos para o desenvolvimento das crianças desde o início da escolarização (BRANDÃO et al., 2009).

¹⁴ O Instituto Natura, por meio do Programa Crer para Ver, juntamente com a Comunidade Educativa Cedac, desenvolveu o Projeto Trilhas com o intuito de dar apoio conceitual e instrumental a professores para o ensino da leitura e escrita com crianças de até seis anos de idade. O material do “Trilhas Jogos”, que faz parte do conjunto de materiais do Projeto Trilhas, apresenta um repertório de jogos para as crianças de seis anos de idade, dividido em duas partes: 1) jogos de linguagem, que enfocam o trabalho com a língua brincando com as palavras, evidenciando suas representações gráficas e sonoras; 2) jogos de faz de conta, com os quais as crianças experimentam a linguagem de diversas formas (BRASIL, 2011). Além do Trilhas Jogos, um dos materiais do Kit Trilhas do Ensino Fundamental, o Projeto Trilhas dispõe de outros materiais e Kit’s, como o Kit Trilhas da Educação Infantil e os livros de literatura infantil.

¹⁵ Vale salientar que o PNBE atualmente integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

¹⁶ O Governo do Estado de Pernambuco lançou, em 2019, o Programa Criança Alfabetizada, iniciativa que visa garantir a alfabetização das crianças pernambucanas matriculadas na rede pública de ensino, até o final do segundo ano do ensino fundamental, aos sete anos de idade. O Programa conta com materiais complementares ao livro didático, o Almanaque Ilustrado de Alfabetização – Coletânea de Textos e Coletânea de Atividades, para os alunos do primeiro e segundo anos do ensino fundamental, nos quais é possível encontrar, entre outras coisas, uma coletânea de jogos didáticos de alfabetização acoplados como encarte aos almanaques. Para os professores dessas turmas, o programa oferece o Manual do Professor – Almanaque Ilustrado de Alfabetização com sugestões para o uso em sala de aula dos almanaques.

¹⁷ O município de Brejo da Madre de Deus é composto por três distritos principais: a Sede, São Domingos e Fazenda Nova. Em nossa pesquisa, elegemos como campo duas escolas localizadas na Sede da cidade.

3.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Buscando atender aos objetivos específicos de pesquisa – 1) examinar concepções teóricas sobre ensino e aprendizagem da escrita alfabética subjacentes aos jogos de alfabetização disponíveis nas escolas; 2) investigar os principais aspectos da linguagem, unidades linguísticas e habilidades enfocadas nos jogos de alfabetização disponíveis nas escolas; e 3) analisar as orientações pedagógicas dos jogos direcionadas aos professores presentes nos manuais didáticos dos jogos de alfabetização disponíveis nas escolas –, utilizaremos como procedimento metodológico para produção dos dados a análise documental dos acervos de jogos de alfabetização (e seus respectivos manuais) que se encontram disponíveis nas escolas indicadas anteriormente.

A análise documental é tomada como um dos procedimentos metodológicos necessários à pesquisa. Para Laville e Dionne (1999), na análise documental, o processo de geração dos dados resume-se basicamente a, estando de posse dos documentos, organizar seu conteúdo para selecionar as informações necessárias. Conforme expressa Bardin (1977), ela visa representar, de modo diferente, o documento que em seu estágio bruto/primário foi fruto de análise. Ou seja, quem analisa transforma o conteúdo do documento para comunicá-lo e facilitar o acesso aos dados. Nesse sentido, “permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)” (BARDIN, 1977, p. 46).

Como expressam Laville e Dionne (1999, p. 167), documento é toda e qualquer fonte existente de informação que, independentemente da forma, “apontam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los...”. Além disso, “as informações não existem em estado puro, como frutos que esperam ser colhidos. O próprio pesquisador faz a informação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 174). Nesse sentido, o processo de triagem dos documentos e, posteriormente, o recorte daquilo que será considerado na análise caracterizam-se como construção da informação.

Partindo desse entendimento, os jogos didáticos de alfabetização e os seus respectivos manuais de orientação – recursos que na escola compõem a dimensão material da ação docente (ARAÚJO, 2018) – disponíveis nas escolas formam o *corpus* da pesquisa e serão tratados, portanto, como documentos (fonte da informação cujo conteúdo pretendemos comunicar). Ressaltamos, ainda, que o sentido de documento assumido nesse estudo vai ao encontro do conceito cunhado por Le Goff (1990). Para esse autor, os documentos são produtos construídos social e historicamente e representam, portanto, um fragmento da história fabricado

conscientemente por alguém. Ainda segundo o autor, a seleção dos documentos pelo pesquisador é realizada sob a regulação de seus valores axiológicos. “O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente” (LE GOFF, 1990, p. 289), cabendo ao pesquisador, portanto, essa tarefa.

3.4 DELIMITAÇÃO DO ACERVO DOCUMENTAL DA PESQUISA

O primeiro movimento realizado consistiu em identificar os jogos de alfabetização disponíveis nas escolas campo de pesquisa. Constatamos que o acervo¹⁸ de jogos de alfabetização das instituições é composto pelos Jogos do Ceel, Jogos do Trilhas, Jogos do Programa Criança Alfabetizada e alguns jogos comercializados. Ressaltamos que os Jogos do Ceel e os Jogos do Trilhas fazem parte de um conjunto, enquanto os Jogos do Programa Criança Alfabetizada compõem uma coletânea de atividades presentes no Almanaque Ilustrado de Alfabetização, material elaborado com intuito de complementar o livro didático nas redes públicas de ensino de Pernambuco. Já os jogos comercializados são independentes. Além disso, no conjunto de Jogos do Trilhas, alguns são direcionados à aprendizagem do SEA, enquanto outros tratam, por exemplo, de dimensões semânticas e morfológicas da língua. De modo parecido, entre os Jogos do Programa Criança Alfabetizada, é possível encontrar jogos matemáticos. Diante disso, nesse levantamento, consideramos apenas aqueles jogos cujos objetivos estão relacionados ao sistema de escrita alfabética.

No que se refere à quantidade de jogos, identificamos um total de quarenta e nove (49) jogos que enfocavam o sistema de escrita alfabética, distribuídos da seguinte forma: dez (10) Jogos do Ceel; oito (8) Jogos do Trilhas; treze (13) Jogos do Programa Criança Alfabetizada (ano 1 e ano 2) e dezoito (18) jogos comercializados.

No Quadro 3, a seguir, apresentamos os jogos do acervo encontrados, o código¹⁹ atribuído a cada jogo, seus idealizadores e/ou fabricantes, a indicação com relação a estarem ou não acompanhados das regras e as escolas onde foram identificados.

¹⁸ Como já mencionamos, é possível que nas escolas tenham jogos confeccionados artesanalmente pelos(as) próprios(as) docentes. Porém, no levantamento por nós realizado, não buscamos por esses jogos, tendo em vista que isso demandaria consultar individualmente com cada professor(a) das escolas a existência desses recursos – condição inviável diante do tempo e alcance deste estudo. Nesse sentido, ressaltamos a importância e a necessidade de realizar pesquisas futuras que investiguem os jogos didáticos de alfabetização fabricados pelos(as) professores(as).

¹⁹ Os códigos identificam os jogos nos quadros apresentados nos anexos B, C, D e E.

Quadro 3 - Acervo de jogos de alfabetização disponíveis nas escolas campo de pesquisa

JOGOS DO CEEL					
Título	Código	Idealizador	Acompanha Regras?	Escola 1	Escola 2
Bingo dos sons iniciais	C01	CEEL	X	X	X
Caça-rimas	C02		X	X	X
Dado sonoro	C03		X	X	X
Trinca mágica	C04		X	X	X
Batalha de palavras	C05		X	X	X
Mais uma	C06		X	X	X
Troca letras	C07		X	X	X
Bingo da letra inicial	C08		X	X	X
Palavra dentro de palavra	C09		X	X	X
Quem escreve sou eu	C10		X	X	X
JOGOS DO TRILHAS					
Título	Código	Idealizador	Acompanha Regras?	Escola 1	Escola 2
Mercado	T01	Instituto Natura	X	X	-
Descubra o invasor	T02		X	X	
Batalha dos nomes	T03		X	X	-
Passo a Passo	T04		X	X	-
Bichos malucos	T05		X	X	-
Rimas	T06		X	X	-
Nomes escondidos	T07		X	X	-
Que brinquedo é esse?	T08		X	X	-
JOGOS DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA (ANO 1)					
Título	Código	Idealizador	Acompanha Regras?	Escola 1	Escola 2
Seu Rei mandou achar	A01	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco	X	X	X
Trilha animada	A02		X	X	X
Ache a rima	A03		X	X	X
Cada letra em seu lugar	A04		X	X	X
De sílaba em sílaba	A05		X	X	X
Com que letra começa?	A06		X	X	X
JOGOS DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA (ANO 2)					
Título	Código	Idealizador	Acompanha Regras?	Escola 1	Escola 2
Baralho de letras	A07	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco	X	X	X
Quebra-cabeça de parlendas	A08		X	X	X
Compara palavras	A09		X	X	X
Memória de animais	A10		X	X	X
Que palavra é essa?	A11		X	X	X
Tem letra faltando	A12		X	X	X
Gol de palavras	A13		X	X	X
JOGOS COMERCIALIZADOS					
Título	Código	Idealizador	Acompanha Regras?	Escola 1	Escola 2
Alfabeto móvel e sílabas	J01	-	-	-	X
Dominó de Alfabeto 1	J02	-	-	-	X
Dominó de Alfabeto 2*	J03	-	-	-	X
Jogo da Letra Inicial *	J04	-	-	-	X

Jogo da Divisão* Silábica	J05	-	-	-	X
Dominó sílabas 1	J06	Brincando e aprendendo	-	X	X
Dominó divisão silábica	J07	Educativ Industria e Comércio	-	X	-
Dominó sílabas 2	J08	-	-	-	X
Super dominó alfabetizando	J09	PAE editora Kids	-	X	-
Cruza letras	J10	Taqueta	X	X	X
Palavras Cruzadas 1	J11	-	-	-	X
Palavras Cruzadas 2*	J12	-	-	-	X
Formar Palavras*	J13	-	-	-	X
Vamos Formar Palavras	J14	Jott play	-	-	X
Alfabeto divertido	J15	Jott play	-	X	-
Jogo de memória – Alfabetização com Animais	J16	Jott play	-	X	-
Jogo de rimas*	J17	Jott play	-	X	-
Jogo das sílabas*	J18	-	-	-	X

Fonte: A Autora (2019)

Conforme é possível perceber a partir do Quadro 3, entre os jogos comercializados, em apenas um, o “Cruza letras”, identificamos instruções para o uso. Além disso, não há nesses jogos informações sobre quem os concebeu e realizou, diferentemente dos demais jogos. Além disso, alguns jogos comercializados encontrados nas escolas não estavam armazenados em suas embalagens originais, não tendo sido possível identificar seus nomes. Em vista disso, para realizar a catalogação desses recursos, foi necessário atribuir nomes a esses jogos – os jogos nomeados por nós estão sinalizados com um asterisco (*). Na atribuição dos nomes levamos em consideração as características dos jogos.

Fotografia 1 - Jogos comercializados disponíveis no acervo das escolas



Fonte: acervo da pesquisa

Reconhecemos que os Jogos do Ceel, os Jogos do Trilhas e os Jogos do Programa Criança Alfabetizada resultaram de um processo de concepção, produção, validação e legitimação científica diferenciados, tendo em vista que contaram com idealização, supervisão e/ou assessoria por parte de especialistas reconhecidos na área. Além disso, as duas primeiras coleções mencionadas foram distribuídas às escolas por meio de iniciativa do Ministério da Educação em parceria com instituições responsáveis por sua elaboração. Por outro lado, os Jogos do Programa Criança Alfabetizada foram distribuídos em formato de Almanques/Coletâneas pelo Governo do Estado de Pernambuco. Nesses casos, contam com legitimação oficial.

Por outro lado, os jogos comercializados adquiridos pelas escolas não são, geralmente, validados academicamente e/ou institucionalmente. Desse modo, a qualidade desses artefatos, do ponto de vista didático, tende a ser, muitas vezes, duvidosa. Já do ponto de vista pragmático, é apenas por meio do uso na sala de aula que tais recursos podem ou não ser validados.

Vejamos, agora, como os jogos estavam organizados nos espaços escolares e que impressões de uso essa organização e o estado de conservação dos jogos passavam.

3.4.1 Organização dos jogos no espaço escolar e impressões quanto ao uso dos recursos

Como dissemos anteriormente, o acervo documental da presente pesquisa é composto por jogos didáticos de alfabetização disponíveis em duas escolas da rede pública de ensino da cidade de Brejo da Madre de Deus – PE, que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental,

as quais denominamos aqui de Escola 1 e Escola 2. Descreveremos, de forma sucinta, como os jogos estavam organizados no espaço escolar e quais foram nossas impressões quanto ao uso desses recursos. Vale salientar que, no momento do levantamento dos acervos de jogos presentes nas escolas (primeiro semestre de 2018), os Jogos do Programa Criança Alfabetizada ainda não faziam parte dos acervos, mas foram posteriormente disponibilizados às escolas da rede pública de ensino do estado, incluindo as que visitamos por ocasião do levantamento.

Na Escola 1, os jogos estavam guardados em uma sala/biblioteca de forma acessível e, apesar da boa conservação da maioria dos jogos, era visível que eles haviam sido manuseados. Outros ainda estavam novos e com peças por destacar. Encontramos caixas de jogos novas tanto entre os Jogos do Ceel, quanto entre os Jogos do Trilhas. Os primeiros, porém, estavam em maior quantidade. Já no caso dos Jogos do Trilha foram identificados duas caixas de cada jogo (alguns desses ainda não haviam sido utilizados). A maioria dos jogos comercializados identificados na Escola 1 também apresentavam um aspecto conservado (apesar de alguns estarem incompletos) e com indícios de uso.

Na Escola 2, apesar de termos identificado a presença de jogos de alfabetização, a forma como eram guardados – muitos deles misturados com outros jogos e materiais concretos de matemática, amontoados e com muitas peças faltando –, e o lugar onde ficavam – um canto atrás dos armários da biblioteca – pareciam indicar o não uso desses recursos (jogos comercializados) já há algum tempo. Por outro lado, os Jogos do Ceel, também encontrados nessa escola, estavam muito bem conservados e dispostos em um lugar visível na biblioteca, um espaço privilegiado em relação aos demais jogos. O estado desses jogos (Ceel) parecia indicar pouco uso desses recursos. Além disso, só identificamos uma caixa dos Jogos do Ceel na escola.

Em conversas informais realizadas em momentos distintos com duas coordenadoras pedagógicas da Escola 1, as profissionais apresentaram visões diferentes quanto ao uso dos jogos de alfabetização pelas professoras alfabetizadoras. Uma delas afirmou que as docentes usavam frequentemente os jogos. Já a outra coordenadora pedagógica relatou que, durante as formações do Pnaic, os jogos de alfabetização – referindo especificamente aos Jogos do Ceel – eram usados de modo mais intenso pelas professoras, mas a frequência de uso desse recurso foi diminuindo com o passar do tempo, o que fazia considerar que os jogos eram pouco utilizados naquele momento. Essa última coordenadora afirmou que sentia falta, enquanto professora alfabetizadora, de uma formação permanente para o uso de jogos didáticos de alfabetização, pois, muitas vezes, os alfabetizadores não sabem o que fazer com os jogos para mobilizar as aprendizagens que eles propõem. Esse aspecto se aproxima dos apontamentos de Pessoa, Lino

e Silva (2015) a respeito da necessidade da temática dos jogos ser incluída permanentemente nas pautas das formações continuadas de professores.

Diante do que acabamos de apresentar acerca dos acervos de jogos didáticos de alfabetização disponíveis nas escolas *lócus* da pesquisa e identificados no levantamento por nós realizados, elegemos para compor o acervo documental desta pesquisa os Jogos do Ceel, os Jogos do Trilhas e os Jogos do Programa Criança Alfabetizada. Decidimos, portanto, que os jogos comercializados não constituíssem objeto das nossas análises, pois a inexistência dos manuais didáticos e das regras na maioria dos jogos inviabilizaria a realização da análise nos moldes definidos para atingir os objetivos específicos elaborados, apesar de ser possível deduzir como se joga, mesmo sem as regras. Ou seja, a análise desses recursos demanda a definição de objetivos que atendam as necessidades de análises específicas diante das singularidades no que se refere à condição material (ausência de informações e orientações para o uso) desses recursos.

Na sequência, apresentamos e discutimos os procedimentos de tratamento e análise dos dados.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A fim de obtermos possíveis respostas às nossas indagações, ancoramos a análise e o tratamento dos dados gerados a partir dos procedimentos metodológicos apresentados no método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), desenvolvida por temas (análise temática categorial) e seguindo seus três passos: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A análise de conteúdo é definida por Bardin (1977, p. 42) como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

3.5.1 Pré-análise

Na pré-análise, o pesquisador organiza o universo material reunido e traça as estratégias para dar continuidade ao trabalho de análise nas próximas etapas, criando um programa

consistente, mas flexível ao ponto de permitir alterações, se forem necessárias. Para essa organização inicial, Bardin (1977) sugere cinco passos fundamentais:

- A primeira atividade indicada nessa etapa de análise é chamada de “leitura flutuante”. Ela é responsável por criar no pesquisador as primeiras impressões acerca do material reunido. Essas impressões iniciais podem aguçar o olhar do pesquisador, tornando as leituras cada vez mais direcionadas e precisas.
- Também se faz necessário definir quais materiais irão compor o universo de análise. Essa é a etapa de “escolha dos documentos” (os quais podem ser pré-determinados ou escolhidos em função do objetivo de análise).
- Outra etapa diz respeito à “formulação das hipóteses e dos objetivos”. Os objetivos são a finalidade que se pretende atingir, algo indispensável a qualquer processo investigativo. Já as hipóteses são ideias pré-concebidas e provisórias sobre o que se está estudando, mas não são necessariamente obrigatórias, como o são os objetivos. Nesse caso, cabe ao pesquisador optar por estabelecê-las ou não.
- O quarto passo, chamado de “referenciação dos índices e a elaboração de indicadores”, se refere à importância de determinados temas, termos ou modalizações no discurso analisado. Identificados os índices, é necessário estabelecer indicadores para classificá-los. Frequência de citações, irregularidades na fala e emoções são alguns exemplos de possíveis indicadores.
- Por último, é realizada a “preparação do material”. A preparação/organização do material é fundamental ao trabalho de análise e por isso deve ser realizada antes da análise de fato, pois uma preparação bem feita otimiza o tempo de análise.

Após reunir o universo documental da presente pesquisa, composta por trinta e um (31) jogos de três (3) conjuntos diferentes (Ceel, Trilhas e Programa Criança Alfabetizada) e seus respectivos manuais didáticos, tratamos de iniciar a leitura exploratória dos materiais com o objetivo de mobilizar as primeiras impressões sobre eles. Inicialmente, as “leituras flutuantes” realizadas sobre os textos relacionados aos jogos de alfabetização presentes nos manuais didáticos (discussão teórica, cartelas do aluno e cartelas do professor) permitiram conhecer como os recursos estavam estruturados para que pudéssemos identificar e definir quais elementos neles presentes comporiam nossos dados, sempre guiados pelos objetivos de pesquisa definidos.

Ainda tratando da pré-análise do material, no que se refere às concepções teóricas, no primeiro contato com os textos, pudemos perceber que em todos os manuais didáticos havia

espaço reservado à formação teórica do professor alfabetizador que faria uso dos jogos em sala de aula, nos quais são evidenciadas discussões acerca da escrita alfabética, seu ensino e aprendizagem, relacionando teoria e prática – primeira categoria analítica. Durante as primeiras explorações dos materiais (jogos de alfabetização e manuais didáticos), interessou-nos analisar os aspectos da linguagem, as unidades linguísticas e habilidades enfocadas nos jogos – segunda categoria analítica. Por fim, buscamos perceber quais tipos de orientações pedagógicas eram direcionadas aos professores nos manuais didáticos dos jogos de alfabetização analisados – terceira e última categoria analítica. Identificados esses aspectos sobre os quais nos debruçaríamos em análise, iniciamos a exploração do material.

3.5.2 Exploração do material

Nessa fase, é dada continuidade ao programa construído na pré-análise e “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101). Após a leitura minuciosa e exaustiva dos dados, eles foram agregados e/ou categorizados.

Progressivamente, as leituras tornaram-se mais precisas, o que permitiu tomar conhecimento da natureza didática e pedagógica dos jogos e seus manuais e realizar a devida organização do material. Para isso, construímos quadros e os alimentamos com as informações obtidas nos manuais didáticos dos jogos, de modo que os dados foram agrupados para que pudéssemos perceber aproximações e distanciamentos entre os jogos das três coleções. Por exemplo, construímos quadros para indicar, por jogo, qual era a unidade linguística enfocada. Fizemos o mesmo com as habilidades abordadas nos jogos e as orientações pedagógicas direcionadas aos professores. Nesses dois últimos casos, também realizamos agrupamento dos dados, dando origem, dessa forma, à microcategorias analíticas.

Esse processo permitiu representar de forma simplificada os dados que estavam em estado bruto, realizando o recorte do conteúdo dos documentos para, posteriormente, reorganizá-los no interior das categorias analíticas de acordo com os objetivos estabelecidos. Nesse sentido, os dados desta pesquisa estão organizados em três principais categorias analíticas: 1) Análise das concepções teóricas sobre o ensino da escrita alfabética subjacentes aos jogos de alfabetização: manuais didáticos em foco; 2) Jogos didáticos de alfabetização: aspectos da linguagem, unidades linguísticas e habilidades enfocadas e 3) Análise das orientações pedagógicas dos jogos direcionadas aos professores, cada uma com suas micro categorias.

3.5.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

No terceiro passo, “o analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 1977, p. 101). Ou seja, os resultados advindos do trabalho sequencial das etapas anteriores serão analisados no sentido de enxergar seus significados à luz do marco teórico apresentado na pesquisa.

Após debruçarmo-nos minuciosamente sobre os dados e as inquietações que deles emergiram, direcionamos nossos esforços para perceber o que os dados tinham a nos dizer. A partir do cruzamento dos achados gerados e do referencial teórico construído ao longo da pesquisa, realizamos inferências e interpretações dos dados e construímos os resultados da pesquisa. É o que veremos a seguir.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nessa parte da dissertação, apresentamos nossas categorias analíticas. Num primeiro momento, examinamos concepções teóricas sobre ensino e aprendizagem da escrita alfabética subjacente aos jogos de alfabetização. Posteriormente, investigamos os principais aspectos da linguagem, unidades linguísticas e habilidades enfocadas nos jogos de alfabetização. Por fim, analisamos as orientações pedagógicas dos jogos direcionadas aos professores. Antes de tratarmos especificamente da análise dos dados, apresentamos uma breve caracterização dos materiais (jogos e manuais) que compõem o acervo de pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO E MANUAIS DIDÁTICOS

O acervo de jogos didáticos de alfabetização²⁰ presentes nas escolas e identificados na presente pesquisa que passaram a constituir o acervo documental da presente pesquisa é composto pelos Jogos do Ceel e o manual didático “Jogos de alfabetização”; Jogos do Trilhas e o manual didático “Caderno de jogos”; e os Jogos do Programa Criança Alfabetizada (Ano 1 e Ano 2)²¹ e os manuais didáticos “Manual do professor: almanaque ilustrado de alfabetização (Ano 1 e Ano 2)”. Ressaltamos, porém, que, embora as duas primeiras coleções de jogos tenham sido distribuídas às escolas pelo MEC, eles foram popularizados no meio educacional como Jogos do Ceel (em referência à instituição que os concebeu) e Jogos do Trilhas (em referência ao projeto vinculado às instituições Natura e Cedac), respectivamente. É com os nomes popularmente difundidos que trataremos essas duas coleções de jogos.

Além disso, é importante explicitar dois aspectos com relação a esses dois conjuntos de jogos. O primeiro deles refere-se ao fato de que a coleção de Jogos do Ceel e o manual didático a eles correspondente, distribuídos às escolas pelo MEC em 2009, constituem uma versão editada/revisada do material elaborado pelo Ceel anteriormente. O segundo aspecto concerne à informação de que os Jogos do Trilhas foram originalmente concebidos para a Educação Infantil e distribuídos posteriormente também para o Ensino Fundamental mediante a sua

²⁰ Os jogos de alfabetização e seus respectivos manuais das três coleções analisados nesta pesquisa – Jogos do Ceel, Jogos do Trilhas e Jogos do Programa Criança Alfabetizada – estão disponíveis *on-line*.

²¹ O Programa Criança Alfabetizada também lançou um material de apoio pedagógico direcionado para a Educação Infantil, que contém um capítulo que trata sobre consciência fonológica e apresenta jogos voltados para análise fonológica, especificamente jogos da coleção do Ceel e jogos da coleção do Trilhas. Desse modo, no material da Educação Infantil do referido Programa, não existe um conjunto de jogos.

ampliação para nove anos e consequente antecipação da entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

É importante destacar uma diferença no que se refere às instituições realizadoras dos jogos: os Jogos do Ceel foram elaborados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem, que é vinculado à universidade pública federal, enquanto os do Trilhas foram realizados pelo Programa Crer para Ver do Instituto Natura (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) e desenvolvidos pela Comunidade Educativa Cedac (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público). Já os Jogos do Programa Criança Alfabetizada foram construídos pelo Governo Estadual de Pernambuco, por meio da Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (Sede) e Superintendência de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Sueai), em parceria com professores do Ceel da Universidade Federal de Pernambuco.

No que se refere à quantidade de jogos, contamos com um total de trinta e um (31) jogos que enfocam o sistema de escrita alfabética, distribuídos da seguinte forma:

- Dez (10) Jogos do Ceel: “Bingo dos sons iniciais”, “Caça-rimas”, “Dado sonoro”, “Trinca mágica”, “Batalha de palavras”, “Mais uma”, “Troca letras”, “Bingo da letra inicial”, “Palavra dentro de palavra” e “Quem escreve sou eu”.

Fotografia 2 - Caixas de Jogos do Ceel



Fonte: acervo da pesquisa

- Oito (8) Jogos do Trilhas: “Mercado”, “Descubra o invasor”, “Batalha dos nomes”, “Passo a Passo”, “Bichos malucos”, “Rimas”, “Nomes escondidos” e “Que brinquedo é esse?”

Fotografia 3 - Caixas dos Jogos do Trilhas



Fonte: acervo da pesquisa

- Treze (13) Jogos do Programa Criança Alfabetizada (Ano 1 e Ano 2): “Seu Rei mandou achar”, “Trilha animada”, “Ache a rima”, “Cada letra em seu lugar”, “De sílaba em sílaba”, “Com que letra começa?”, “Baralho de letras”, “Quebra-cabeça de parlendas”, “Memória de animais”, “Que palavra é essa?”, “Tem letra faltando” e “Gol de palavras”.

Figura 1 - Jogos do Programa Criança Alfabetizada (Ano 1 e Ano 2)



Fonte: Pernambuco (2018a, 2018b, 2018d).

Quanto aos desafios propostos nos jogos, podemos afirmar que o acervo contempla uma considerável variedade, como, por exemplo, comparação de palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras; identificação e/ou produção de palavras que compartilham as mesmas

sílabas; identificação e/ou produção de palavras que rimam; comparação de palavras quanto ao número de sílabas; comparação de palavras quanto ao número de letras; transformação de uma palavra em outra por acréscimo, retirada ou troca de uma letra; identificação da letra que está faltando na palavra, identificação de palavras dentro de outras palavras; associação de palavras às figuras correspondentes; escrita de palavras; ordenação de sílabas para formar palavras; ordenação de letras para formar palavras; ordenação de palavras para formar textos e identificação da letra e ou fonema inicial de palavras.

Vejamos, agora, como estão estruturados os manuais didáticos relacionados aos jogos.

4.1.1 Caracterização dos manuais didáticos dos jogos de alfabetização

No Quadro 4, a seguir, é possível visualizar algumas informações gerais sobre os manuais didáticos dos jogos que compõem o acervo documental analisado na presente pesquisa (Jogos do Ceel, Jogos do Trilhas e Jogos do Programa Criança Alfabetizada), como os autores envolvidos na elaboração e/ou supervisão dos materiais, ano de publicação e número de páginas.

Quadro 4 - Informações gerais sobre os manuais didáticos

Informações	Manual (Ceel)	Manual (Trilhas)	Manual (Criança Alfabetizada-1)	Manual (Criança Alfabetizada-2)
Organização	- Ana Carolina Perrusi Alves Brandão - Andréa Tereza Brito Ferreira - Eliana Borges Correia de Albuquerque - Telma Ferraz Leal	-	- Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa - Ester Calland de Sousa Rosa - Telma Ferraz Leal	
Elaboração	- Ana Carolina Perrusi Alves Brandão - Ana Gabriela de Souza Lima Seal - Andréa Tereza Brito Ferreira - Artur Gomes de Moraes - Eliana Borges Correia de Albuquerque - Leila Nascimento da Silva - Juliana de Melo Lima - Magna do Carmo Silva Cruz - Miriam Xavier Barbosa	-	- Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho - Ana Cláudia Gonçalves Pessoa - Beatriz de Barros de Melo e Silva - Cristiane Pessoa - Maria Helena Santos Dubeux - Wilma Pastor de Andrade Sousa	

	- Priscila Angelina Silva da Costa Santos - Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite - Telma Ferraz Leal			
Concepção e supervisão de conteúdo	-	- Ana Teberosky	-	
Direção editorial	-	- Beatriz Cardoso - Beatriz Ferraz	-	
Ano	2009	2011	2018	
Número de Páginas	78	56	130	129

Fonte: A Autora (2020)

Os professores responsáveis tanto pelos manuais e Jogos do Ceel, quanto pela produção dos manuais e Jogos do Programa Criança Alfabetizada fazem parte do Ceel, o que explica as proximidades entre os jogos dessas duas coleções, conforme veremos, por exemplo, na análise das concepções teóricas subjacentes aos jogos de alfabetização apresentada mais adiante. Já os Jogos e o Caderno de Jogos do Trilhas têm concepção do conteúdo e supervisão técnica de Ana Teberosky, professora catedrática da Universidade de Barcelona, e direção editorial de Beatriz Cardoso e Beatriz Ferraz, coordenadoras da Comunidade Educativa Cedac. Outra diferença se refere ao tamanho dos manuais. O número de páginas dos manuais didáticos do Programa Criança Alfabetizada é consideravelmente maior, quando comparado ao número de páginas dos outros dois manuais. No entanto, os materiais desse Programa englobam várias áreas do conhecimento (são interdisciplinares), o que influi e justifica o tamanho dos manuais.

No manual didático “Jogos de Alfabetização” da coleção de Jogos do Ceel, é possível encontrar, inicialmente, uma apresentação da proposta do Ceel de produzir recursos didáticos para auxiliar professores e professoras, na qual se inserem os jogos didáticos da referida coleção. Na sequência, o manual apresenta um primeiro bloco de reflexões, dividido em três tópicos. O primeiro tópico, intitulado “Por que trabalhar com jogos?”, aponta a importância dos jogos para a formação humana em suas múltiplas dimensões. Posteriormente, no tópico “Por que jogos na alfabetização?”, ressalta-se o potencial dos jogos de alfabetização em auxiliar os alfabetizandos na compreensão do princípio alfabético. No terceiro tópico, “Os jogos desta coletânea: o que queremos com eles?”, como o próprio título sugere, apresentam-se as expectativas com os jogos dessa coleção, bem como o roteiro dos elementos que compõem as orientações didáticas direcionadas aos professores relacionadas aos jogos e às cartelas dos alunos. A segunda parte do manual, “Anexos: orientações aos professores sobre os jogos”, conta

com apresentação detalhada dos jogos, orientações direcionadas aos professores (objetivos didáticos, público-alvo, sugestões de encaminhamento e dicas ao professor), a cartela do aluno (meta do jogo, jogadores, componentes e regras) e o repertório de palavras do jogo (BRANDÃO et al., 2009).

Figura 2 - Capa e contracapa do Manual Didático dos Jogos do Ceel



Fonte: Brandão et al. (2009).

O manual didático “Caderno de Jogos”, relacionado aos Jogos do Trilhas, está dividido em duas partes: a primeira, sobre os jogos de linguagem e a segunda, sobre as brincadeiras de faz de conta. Reservamo-nos a caracterizar a primeira parte do referido manual didático. Antes de discorrer especificamente sobre os jogos existentes nesse manual, há um tópico intitulado “Para que um Caderno de jogos”, no qual é feita uma problematização acerca da temática. Na sequência, apresenta-se um conjunto de reflexões sobre os jogos de linguagens, que os situam sócio historicamente, apontam as contribuições para o desenvolvimento infantil, o potencial dos jogos para promover aprendizagens sobre a língua e os diferentes aspectos da linguagem desenvolvidos pelos jogos (sonoros, gráficos/alfabéticos, de significado e vocabulário e morfológicos), ao longo de três tópicos: “Os jogos de linguagem”, “Jogar com a linguagem”, “Os diferentes aspectos da linguagem que os jogos priorizam”. Nessa primeira parte também se apresenta a proposta didática relacionada aos jogos de linguagem da coleção, bem como a estrutura dos mesmos, nos tópicos “Os jogos de linguagem apresentados no trilhas” e “A estrutura dos jogos”. Posteriormente, o manual apresenta cada um dos jogos e indica a

finalidade do jogo, participantes, componentes, objetivo, preparação, o passo a passo do jogo, regras linguísticas, dicas para o professor, o que é possível fazer após o jogo e possíveis adaptações. Por último, apresenta-se um quadro com as aprendizagens proporcionadas por cada jogo e um quadro de apresentação dos diferentes aspectos da linguagem priorizados nos jogos (BRASIL, 2011).

Figura 3 - Capa e contracapa do Manual Didático dos Jogos do Trilhas



Fonte: Brasil (2011).

Os manuais didáticos “Manual do professor: almanaque ilustrado de alfabetização - Ano 1 e Ano 2”, do Programa Criança Alfabetizada, estão divididos em duas partes: a primeira apresenta um conjunto de reflexões fundamentadas teoricamente de orientação para a prática pedagógica no ciclo de alfabetização. Com relação a essa primeira parte dos manuais, aborda-se, no material do primeiro ano, os seguintes temas: “Aprendizagem do SEA no 1º Ano do Ciclo de Alfabetização”, “Reflexão sobre o tempo pedagógico e rotina”, “Orientação sobre como integrar as áreas (SD e Projetos)”, “Organização do material do estudante”, “Conversando sobre o ensino da Arte”, “Discutindo as atividades matemáticas do Almanaque” e “As atividades de Geografia no Almanaque”. No material do segundo ano aborda-se a “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelas crianças”, “Propriedades do SEA e o processo de alfabetização”, “Psicogênese da escrita e a consolidação da alfabetização no 2º Ano do Ciclo de Alfabetização”, “Consolidação da alfabetização: tempo pedagógico e organização da rotina”, “As modalidades da prática pedagógica: aprendizagens interdisciplinares”, “Organização do material do estudante”, “Conversando sobre o ensino da Arte”, “Discutindo

as atividades matemáticas do Almanaque” e “As atividades de Geografia no Almanaque”. Esses materiais assumem uma perspectiva interdisciplinar e, por isso, observa-se a exploração de conhecimentos relacionados a várias áreas. A segunda parte dos manuais contempla as orientações relacionadas à “coletânea de atividades”, que é constituída pelos jogos: “tipo de jogo”, “frequência de realização da atividade”, “objetivos didáticos”, “orientações” para o uso dos jogos, as “peças do jogo” e, em alguns casos, as “palavras do jogo” (PERNAMBUCO, 2018c, 2018d).

Figura 4 - Capas dos Manuais didáticos do Programa Criança Alfabetizada (Ano 1 e Ano 2)



Fonte: Pernambuco (2018a, 2018b).

Na sequência, abordaremos as análises sobre as concepções teóricas subjacentes aos jogos didáticos de alfabetização analisados.

4.2 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DA ESCRITA ALFABÉTICA SUBJACENTES AOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: MANUAIS DIDÁTICOS EM FOCO

Durante muito tempo, os métodos tradicionais de alfabetização, sejam eles sintéticos ou analíticos, trataram a escrita alfabética como um código gráfico de transcrição da fala e influenciaram, e ainda continuam influenciando, as formas de alfabetizar Brasil a fora. De acordo com Moraes (2012), a ideia empirista/associacionista de aprendizagem dos métodos tradicionais de alfabetização pressupõe um aprendiz passivo (sujeito vazio que adquire e

acumula o conhecimento a ele ofertado de forma pronta por algo ou alguém exterior a ele), que não precisaria estabelecer reflexões cognitivas a respeito da escrita e seus sons, pois a aprendizagem se daria por meio de exercícios de cópia e memorização.

Por volta dos anos de 1980, os estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da escrita evidenciaram a concepção de que a escrita não é um código que seria aprendido por meio da memorização, mas sim um sistema notacional que o aprendiz precisa desvendar. Os estudos de Soares (1998), a partir dos anos 1990, sobre o letramento e a necessidade de alfabetizar letrando trouxeram, juntamente com a psicogênese da escrita, novos ares ao campo de discussão sobre a alfabetização, impulsionando mudanças conceituais nessa área, apontando novas concepções sobre como os alfabetizandos se apropriam da língua escrita em um contexto de letramento.

Conforme aponta Soares (2019), o construtivismo apresentou implicações com relação a novos pressupostos didáticos/pedagógicos sobre a aprendizagem da língua escrita. Se antes o sucesso do processo de alfabetização estava relacionado ao método adotado e ao material escrito (cuidadosamente elaborado sob os pressupostos do método) usado para alfabetizar, na perspectiva da concepção construtivista não se admite basear o ensino da escrita alfabética em um método único e predeterminado. O método, segundo a autora, não é a questão determinante no processo de aprendizagem da escrita, mas uma questão entre tantas outras que exercem influência sobre o processo de alfabetização.

Com essa mudança de paradigma, surge a perspectiva de que conceber a escrita alfabética enquanto um sistema notacional, compreender seu funcionamento (o que as letras notam/representam e como criam essas representações) e dominá-lo exige, por parte do aprendiz, o desenvolvimento de representações mentais acerca das propriedades e dos princípios da escrita alfabética. Para isso, é fundamental desenvolver um ensino sistemático da escrita alfabética, com atividades diversificadas e direcionadas aos desafios enfrentados pelas crianças em cada nível de aquisição da escrita.

Hoje, não podemos negar a influência de concepções diversas na produção de discursos e recursos didáticos e pedagógicos, assim como nas metodologias empreendidas pelos docentes no cotidiano da sala de aula, diante de tantas demandas e metas a serem cumpridas. Acreditamos que a produção de recursos e materiais didáticos e pedagógicos é atravessada pelas concepções teóricas de seus idealizadores, os quais o fazem à luz das referências que constituem os seus princípios epistêmicos. As coleções de jogos didáticos de alfabetização que constituem o *corpus* da presente pesquisa (Jogos do Ceel, Jogos do Trilhas e Jogos do Programa Criança Alfabetizada) resultaram de um processo de concepção, produção, validação e legitimação

científica, sob a supervisão de profissionais especializados e reconhecidos no meio acadêmico e, em específico, da área de alfabetização.

Nessa direção, acreditamos que identificar e compreender as concepções teóricas que fundamentaram os recursos didáticos pode ajudar a compreender determinadas tendências subjacentes a eles, bem como traçar os perfis dos materiais didáticos disponibilizados às escolas, docentes e alunos. Considerando a natureza do nosso objeto de estudo, interessou-nos saber quais pressupostos teóricos e princípios didáticos estão subjacentes aos jogos didáticos de alfabetização em análise nessa pesquisa, no que se refere às concepções sobre alfabetização, sobre o sistema de escrita alfabética e sobre como esse objeto de conhecimento é aprendido e ensinado. Consideramos ainda as concepções sobre aprendiz/alfabetizando e professor(a) alfabetizador(a) subjacentes aos jogos didáticos de alfabetização. A respeito de cada uma dessas categorias, trataremos na sequência.

4.2.1 Concepção de alfabetização explicitada nos manuais dos jogos de alfabetização analisados

No Manual de Jogos do Ceel, embora não seja utilizado especificamente o termo letramento, faz-se referência a essa dimensão e sua importância é reconhecida no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Ou seja, a discussão apresentada nesse manual parece indicar que a alfabetização é entendida enquanto processo que envolve simultaneamente a aprendizagem acerca do sistema alfabético de escrita e de práticas de leitura e produção de textos de gêneros variados. Isso ocorre de forma parecida também no Caderno de Jogos do Trilhas, no qual se ressalta a necessidade de articular as diferentes facetas – termo empregado por Soares (2019) quando se refere às diferentes facetas de aprendizagem inicial da escrita – de ensino e aprendizagem da língua. Vejamos.

O uso dos jogos de alfabetização aqui apresentados visa, portanto, a garantir a todos os alunos oportunidades para, ludicamente, atuarem como sujeitos da linguagem, numa dimensão mais reflexiva, num contexto que não exclui os usos pragmáticos e de puro deleite da língua escrita, através da *leitura e exploração de textos... e de palavras* (BRANDÃO et al., 2009, p. 16, grifos nossos).

No processo de ensino e aprendizagem da língua há três atividades principais: *a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística*. Entendemos que *elas não são independentes e precisam ser trabalhadas ao mesmo tempo*. A reflexão sobre a língua deve se dar junto com o ato da leitura quando esta é considerada como construção dos sentidos expressos pelo texto e não apenas decodificação (BRASIL, 2011, p. 8, grifos nossos).

Com relação ao Programa Criança Alfabetizada, por sua vez, a articulação das dimensões sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e do letramento é explicitamente apontada. Ou seja, para atingir os objetivos propostos no processo de alfabetização, é adotada uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, o que compreende, por sua vez, tratar a aprendizagem da escrita alfabética como a apropriação de um sistema notacional que ocorre em situações sociais diversas de uso da leitura e da escrita e de reflexão sobre esse sistema. Nesse sentido, espera-se, conforme é indicado nos manuais, que os alfabetizandos sejam capazes não apenas de compreender o funcionamento da escrita alfabética, mas também de ler/compreender e produzir textos escritos com autonomia, perspectiva contrária às que tratam a aprendizagem da escrita como a mera aquisição de um código.

Como observamos, considera-se que a prática em sala de aula tem como foco favorecer a consolidação das relações som-grafia, com exploração da norma ortográfica, tanto em situações de reflexão de palavras isoladas, como em situações de práticas de leitura e de produção de textos, mantendo-se, assim, um *equilíbrio necessário entre os processos de alfabetização e de letramento* (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012) (PERNAMBUCO, 2018b, p. 18, grifo nosso).

Soares (2020) defende que, apesar de os processos de alfabetização – domínio do sistema alfabético e da norma ortográfica – e de letramento – usos da escrita em situações sociais e culturais diversas e com finalidades também variadas – serem distintos, tanto cognitiva quanto linguisticamente, e possuírem suas especificidades e demandas de ensino e aprendizagem, eles são interdependentes e ocorrem simultaneamente.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27, grifo original).

Nesse sentido, a autora ressalta que é preciso conciliar essas duas dimensões no processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, preservar as suas especificidades, pois são dimensões compostas de múltiplas facetas e cujo ensino pressupõe direcionamentos particulares com metodologias diferenciadas.

Nas três coleções de jogos analisadas, identificamos, como acabamos de apresentar, indícios da concepção de alfabetização enquanto um processo que engloba tanto a dimensão da

aprendizagem da escrita alfabética quanto a dimensão do letramento simultaneamente. Discutiremos agora sobre alguns componentes dessa concepção de alfabetização, começando pelo objeto de conhecimento envolvido na apropriação do sistema notacional de escrita.

4.2.2 Concepções sobre o objeto de conhecimento: a escrita alfabética

O debate acerca de como a escrita alfabética é concebida permeia, já há algum tempo, o campo da alfabetização. Moraes (2012), por exemplo, ao revisar diferentes perspectivas de compreensão da escrita alfabética, apresenta os principais métodos tradicionais de alfabetização (sintéticos e analíticos) para os quais a escrita alfabética é um código e sua aquisição ocorreria por meio de repetição e memorização do conhecimento recebido do exterior. Nesse sentido, conforme expõe o autor, embora os métodos tradicionais apresentem pressupostos e abordagens de ensino distintas, comungam da mesma concepção empirista/associacionista de aprendizagem.

Segundo Soares (2019), o objeto do conhecimento, a escrita alfabética, na perspectiva dos métodos tradicionais de alfabetização, é concebido como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras das palavras, ou seja, símbolos escritos que codificariam a língua oral. Para a aquisição desse código, de acordo com essa perspectiva, é necessário, como expõe Soares (2019), decorar uma lista de símbolos (letras) e suas correspondências orais (fonemas).

Por outro lado, conforme Moraes (2005), para a concepção que compreende a escrita alfabética como um sistema notacional (sistema alfabético), sua aprendizagem - compreender o que as letras notam/representam e como criam essas representações e dominá-lo - requer o desenvolvimento de representações mentais adequadas sobre as propriedades do sistema, desafio para o qual é fundamental desenvolver um ensino sistemático, com atividades diversificadas direcionadas aos desafios enfrentados pelas crianças em cada nível de apropriação da escrita. Nessa direção, Moraes (2005, p. 44) afirma que “habilidades como a memória e a destreza motora, necessárias ao ato físico de notar (registrar palavras com letras no papel ou noutro suporte) estão subordinadas à compreensão, ou seja, às representações mentais que o indivíduo elabora sobre as propriedades do sistema”.

Esse fato, segundo o autor, explica, por exemplo, por que alguns aprendizes desenvolvem habilidades perceptivo-motoras, aprendem os nomes das letras e decoram inclusive palavras e frases inteiras, mas não são alfabetizadas. Diante do exposto e partindo da compreensão acerca das diferenças no modo de conceber a escrita alfabética (como código ou

como sistema de representação notacional), vejamos quais concepções sobre esse objeto de conhecimento estão subjacentes aos jogos de alfabetização analisados.

As autoras e autor envolvidos na coordenação e elaboração do Manual de Jogos do Ceel, logo na apresentação do manual, deixam clara a concepção sobre a escrita alfabética subjacente aos recursos que compõem a referida coleção de jogos. Conforme é explicitado, a produção e socialização do manual foram guiadas pelo desejo de contribuir para expandir ou até mesmo introduzir junto aos professores discussões em torno da natureza e funcionamento da escrita alfabética, concebida como um sistema de notação, e dos modos pelos quais as crianças se apropriam desse sistema de escrita.

Mais adiante no manual, apresenta-se a necessidade de incluir as crianças em situações de reflexão sobre as palavras para que os aprendizes convivam com a escrita alfabética como um sistema notacional. De modo parecido, esclarecem que os jogos da coletânea do Ceel são direcionados para crianças que estejam aprendendo sobre o sistema alfabético de escrita.

[...] ao iniciar crianças pequenas em situações que lhes permitam conviver com a *escrita alfabética como um sistema notacional*, julgamos mais adequado incluir a reflexão fonológica num amplo conjunto de atividades de “reflexão sobre o funcionamento das palavras escritas” (MORAIS, 2006) (BRANDÃO et al., 2009, p. 16, grifo nosso).

Esta coletânea é composta por dez jogos, todos dedicados ao processo de alfabetização. Desse modo, eles são indicados para uso em salas de aula em que os alunos estejam aprendendo sobre o *sistema alfabético de escrita* (BRANDÃO et al., 2009, p. 18, grifo nosso).

No Caderno de Jogos do Trilhas, a indicação de aprendizagens potenciais relacionadas aos jogos que brincam com a linguagem revela as concepções sobre a escrita alfabética que fundamentam a produção dos recursos (Jogos do Trilhas). Nesse contexto, mesmo que não seja explicitado diretamente que a escrita alfabética é concebida como um sistema notacional, essa informação foi depreendida a partir de alguns indícios encontrados na reflexão teórica proposta, tais como o de que é necessário entender a lógica das relações letra-som para compreender a escrita alfabética ou ainda que é fundamental ajudar as crianças na descoberta das propriedades do sistema de escrita alfabética. Além disso, menciona-se que os jogos que priorizam os aspectos sonoros das palavras favorecem a aprendizagem da sequência sonora das palavras e sua notação escrita. No trecho apresentado abaixo, a língua é tratada como um objeto de conhecimento sobre o qual é preciso se debruçar para compreender o que ele representa e como representa – desafio no qual se destaca o trabalho contínuo de reflexão sobre as palavras e suas unidades linguísticas.

Já neste Caderno, o Trilhas de jogos, a ênfase se dá no trabalho sistemático com as palavras. Envolve propostas que ajudam as crianças a, desde cedo, ter acesso à cultura escrita, ao mesmo tempo que constroem conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético. Elas são levadas a refletir sobre características das partes orais e escritas das palavras e a pensar sobre as propriedades do sistema alfabético que devem ser compreendidas, para que possam dominar as correspondências letra-som de nossa língua (BRASIL, 2011, p. 9).

Nos manuais didáticos do Programa Criança Alfabetizada, por sua vez, a oposição à concepção de escrita como código é explicitada de forma enfática. Os autores dos manuais do referido programa fazem questão de apontar os equívocos de tratar a aprendizagem da escrita alfabética como simples codificação e decodificação de um código de transcrição da fala, tarefa para a qual bastariam habilidades perceptivas e visuais para a criança ser alfabetizada, como é possível ver no extrato apresentado na sequência.

No senso comum, a tarefa de alfabetizar muitas vezes está associada ao ensino da codificação e da decodificação de um sistema, *como se a escrita alfabética fosse apenas um código, e não um sistema notacional*. Entendemos que se trata de uma concepção equivocada, na qual bastaria que a criança tivesse habilidades perceptivas e motoras para ser alfabetizada. Outro fato a ser considerado é que, ao longo da história da alfabetização, diversos métodos tradicionais, a exemplo do método silábico, desconsideravam toda a complexidade do processo cognitivo percorrido pela criança durante a alfabetização (PERNAMBUCO, 2018a, p. 11, grifo nosso).

Dessa forma, podemos observar que a concepção sobre a escrita alfabética subjacente aos recursos do Programa Criança Alfabetizada – compreendida a partir da discussão teórica realizada – concebe a escrita como sistema de notação da cadeia sonora da fala. Logo na apresentação dos manuais didáticos dos dois anos, as autoras explicitam a perspectiva teórica que guiou a estruturação dos manuais como subsídio à prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização. Nesse sentido, indicam que, ao longo dos manuais, serão discutidos aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita alfabética, ao passo que refletem sobre suas convenções e princípios. Também apontam o que se espera da criança no ciclo de alfabetização, ou seja, que elas consigam refletir sobre o sistema de escrita alfabética e compreender como ele funciona. Vejamos o que é exposto acerca do sistema de escrita alfabética nos referidos manuais.

Com regras próprias e princípios abstratos, trata-se de um *sistema de registro* em que são *notadas* as partes orais das palavras, o que demanda do aprendiz a compreensão dessa relação entre a escrita e o que ela representa – nota (PERNAMBUCO, 2018b, p. 11, grifo nosso).

A concepção expressa nos manuais didáticos aponta a escrita alfabética como um sistema notacional. Logo, para compreender seu funcionamento, os autores desses manuais defendem que é preciso compreender o que as letras notam/representam e como criam essas representações. Nesse sentido, conforme indica Moraes (2005), o trabalho cognitivo que o alfabetizando terá de realizar para desenvolver representações sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética é complexo e não tem como ser feita pela memorização, pois requer, como afirma o autor, um ensino sistemático da escrita alfabética, com atividades diversificadas direcionadas aos desafios enfrentados pelas crianças em cada nível de aquisição da escrita. Assim, as crianças poderão compreender as relações entre a escrita e o que ela representa, conforme sugerem nos manuais didáticos do Programa Criança Alfabetizada.

Para compreender melhor as concepções sobre o sistema de escrita alfabética, relacionadas aos jogos de alfabetização, vejamos quais concepções sobre como os aprendizes se apropriam desse sistema e como se concebe que ele seja ensinado estão subjacentes aos jogos analisados.

4.2.3 Concepções sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética

No manual de Jogos do Ceel são listadas várias habilidades consideradas necessárias (mas não suficientes) para a alfabetização e para levar os aprendizes a perceberem como as palavras funcionam. Essas habilidades – que envolvem análises tanto fonológicas quanto gráficas/alfabéticas –, conforme identificamos no referido manual, são direcionadas à aprendizagem do sistema notacional de escrita e revelam a concepção de aprendizagem da escrita alfabética que se dá pela reflexão sobre os aspectos linguísticos e não pela memorização de um código.

[...] os aprendizes são ajudados a começar a observar certas *propriedades do sistema alfabético* (como a ordem, a estabilidade e a repetição de letras nas palavras), ao mesmo tempo em que, divertindo-se, *analisam as semelhanças sonoras* (de palavras que rimam ou têm sílabas iniciais ou mediais iguais), bem como *examinam a quantidade de partes* (faladas e escritas) das palavras (BRANDÃO et al., 2009, p. 16, grifo nosso).

Subjacente aos Jogos do Trilhas é possível identificar a concepção sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, por exemplo, nos momentos em que são apresentadas as aprendizagens potencialmente favorecidas pelos jogos que propõem brincar com a linguagem, tais como a descoberta das propriedades sonoras das palavras, a compreensão das relações entre

a pauta sonora e a grafia das palavras, a descoberta dos segmentos sonoros menores das palavras e a possibilidade de segmentar essas unidades menores que compõem as palavras. Tais aprendizagens se coadunam à compreensão de escrita como sistema notacional, que requer, por parte do aprendiz, o desenvolvimento de representações mentais acerca da escrita alfabética. Vejamos os extratos a seguir sobre as aprendizagens favorecidas pelos Jogos do Trilhas.

Permite que elas se aproximem da compreensão do sistema de escrita alfabética, favorecendo que reflitam sobre as palavras escritas em suas dimensões silábicas e ortográficas e percebam que a *escrita tem propriedades sonoras* e que é preciso entender a *lógica da relação entre o som e a grafia*.

Contribui, especificamente, para o desenvolvimento da consciência fonológica, favorecendo que tomem consciência de que as *palavras são formadas por diferentes sons* ou grupos de sons e que elas *podem ser segmentadas em unidades menores* (BRASIL, 2011, p. 8, grifo nosso).

Nos manuais didáticos do Programa Criança Alfabetizada, é tecida uma série de reflexões sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética a partir das quais é possível apontar que:

- Para compreender a lógica de funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética é preciso perceber o que a escrita nota e como faz essas notações;
- A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética depende das experiências vivenciadas pelas pessoas dentro e fora da escola;
- Os alfabetizandos elaboram hipóteses durante o processo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética;
- A elaboração de representações alfabéticas pelos aprendizes ocorre mentalmente e de modo particular, mas as interações estabelecidas com outros (sejam os colegas ou os professores) são imprescindíveis nesse processo;
- A elaboração de hipóteses alfabéticas da escrita respeita uma ordem de evolução conceitual;
- Em cada hipótese de aquisição da escrita alfabética existem diferentes necessidades de aprendizagem;
- Para se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética é necessário dominar suas propriedades;
- Análises sobre os fonemas ou sílabas não fazem sentido para as crianças em processo inicial da alfabetização (quando os alfabetizandos ainda não compreendem que a escrita nota segmentos sonoros da fala).

No trecho logo abaixo apresentado, muitos dos aspectos anteriormente listados são reunidos.

Numa perspectiva construtivista de aprendizagem, a criança vai aos poucos descobrindo e decifrando que as letras substituem segmentos pronunciados nas palavras. Assim, de forma evolutiva, o pensamento e as ideias do aprendiz vão se transformando, de modo a entender o que as letras representam (notam, substituem) e como funcionam para formar essas representações (PERNAMBUCO, 2018b, p. 13).

Com dissemos anteriormente, na abordagem dos materiais do Programa Criança Alfabetizada, explicitam-se claramente os limites de conceber a aprendizagem da escrita alfabética simplesmente como codificação e decodificação de um código, uma vez que essa perspectiva desconsidera a complexidade envolvida no processo cognitivo de aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, o uso do termo decifração – “a criança vai aos poucos descobrindo e **“decifrando”** que as letras substituem segmentos pronunciados nas palavras” – para se referir à descoberta de que a escrita nota os segmentos sonoros da fala parece-nos não adequado para tratar a aprendizagem da escrita alfabética a partir da concepção assumida nos materiais do Programa. A própria discussão apresentada nos manuais didáticos do Programa Criança Alfabetizada sobre as fases de desenvolvimento da escrita alfabética, de acordo com a teoria da Psicogênese da Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) aponta que a criança não decifra, mas compreende o que as letras notam e como fazem essa notação.

Com base no que foi exposto, reiteramos que a maneira como os recursos são utilizados e os encaminhamentos feitos pelos professores são imprescindíveis para garantir que a criança reflita sobre as palavras (seus sons e notações), sem que isso se torne algo enfadonho e sem sentido, ou seja, promover o uso pedagógico de materiais lúdicos, articulando brincar e aprender, ou seja, o aprender brincando ou brincar aprendendo.

4.2.4 Concepções sobre o ensino do sistema de escrita alfabética

Conceber a escrita como um sistema notacional tem implicações na maneira como o ensino precisa acontecer, de modo a garantir às crianças a apropriação significativa do sistema de escrita alfabética. Pensando nisso, não faz sentido que as crianças sejam levadas a realizar, exaustivamente, treinos e exercícios que não as ajudam a refletir sobre os princípios de funcionamento da escrita alfabética. Desse modo, conforme apontam os autores do manual didático dos Jogos do Ceel, o ensino da língua pode ser promovido de forma lúdica, prazerosa e criativa. Essa intenção é evidenciada no trecho apresentado a seguir.

Em lugar de uma concepção de treinamento, propomos um ensino que permita aos alunos tratar as palavras como objetos com os quais se pode brincar e, de uma forma menos ritualística, aprender (BRANDÃO et al., 2009, p. 16).

Nesse sentido, o manual didático dos jogos de alfabetização assume a função de apresentar aos professores exemplos de atividades a partir das quais é possível refletir sobre os princípios do SEA e promover a aprendizagem para que possam se inspirar e diversificar as suas estratégias de ensino. Opõem-se, assim, à ideia de prescrição sobre como alfabetizar (BRANDÃO et al., 2009).

O principal objetivo que nos levou a produzir e socializar os jogos apresentados nesta coleção foi o de fornecer exemplos de atividades que buscam favorecer a aprendizagem do sistema alfabético de escrita. [...]. Esperamos que [...] seja possível retomar ou mesmo introduzir a discussão entre os professores sobre a natureza do sistema alfabético de escrita e os modos como as crianças se apropriam desse objeto do saber (BRANDÃO et al., 2009, p. 7).

De modo parecido, a concepção de ensino do sistema de escrita alfabética relacionada ao Programa Criança Alfabetizada ressalta a contribuição das propostas lúdicas de ensino da escrita alfabética em promover importantes reflexões metacognitivas sobre a língua e o seu funcionamento.

A análise linguística está intimamente relacionada com as reflexões acerca das hipóteses que o estudante faz sobre a língua e o seu funcionamento. Certamente as atividades metacognitivas desse eixo ficarão muito mais interessantes se o professor planejar atividades de apropriação do SEA a partir do uso de jogos e de atividades lúdicas que envolvam a consciência fonológica, por exemplo. Sem dúvida, é importante que tais atividades sejam pensadas e planejadas de forma sistemática, tendo-se como referência o perfil da turma, delineado a partir de uma avaliação diagnóstica a ser feita logo no início do ano ou do semestre (PERNAMBUCO, 2018a, p. 22).

O posicionamento expresso no manual didático dos Jogos do Ceel e também nos Manuais do Programa Criança Alfabetizada se alinha ao que Leal e Silva (2011) apontam com relação ao potencial das brincadeiras com as palavras em promover a construção de significado sobre o sistema de escrita alfabética. De acordo com Leal e Silva (2011), situações que envolvem as brincadeiras com as palavras podem ser estratégias significativas no trabalho com a linguagem no processo de alfabetização, por permitir às crianças o desenvolvimento de habilidades importantes para a aprendizagem da escrita alfabética, como comparar as semelhanças sonoras e o tamanho das palavras, identificar e produzir rimas, segmentar palavras

em sílabas, enfim, desenvolver a consciência fonológica. Nesse sentido, apontam a possibilidade de criar, na escola, situações para que as brincadeiras com as palavras sejam vivenciadas pelas crianças, com o devido planejamento de espaços, tempos, atividades didáticas e materiais diversos (livros, jornais, revistas, jogos etc.).

A proposta de ensino lúdico favorecida pelos jogos de alfabetização também é ressaltada no manual de Jogos do Trilhas. Nessa direção, anuncia duas maneiras pelas quais é possível brincar com as palavras. A primeira delas se trata de jogar com a linguagem, enquanto a segunda se refere ao jogar sobre a linguagem. Essa distinção encontra-se descrita no extrato a seguir.

Ainda que as palavras não sejam brinquedos, é possível jogar com elas. Como? De duas maneiras: pode-se jogar *com a linguagem* e *sobre a linguagem*. No primeiro caso, trata-se de jogar com as palavras, as rimas, as sílabas, as letras, formando palavras novas, comparando-as, enumerando-as, combinando-as, encontrando palavras escondidas etc. No segundo caso, trata-se de jogar com o sentido, a alusão, a metáfora, ou seja, com o léxico (conjunto de palavras que as pessoas têm à sua disposição para se expressar, oralmente ou por escrito) [...]. O progresso da aprendizagem tende a seguir nessa mesma direção: de jogar com a linguagem até jogar sobre ela (BRASIL, 2011, p. 8, grifo original).

A partir dessa distinção, são indicadas algumas aprendizagens possíveis de serem construídas com os jogos que se propõem a brincar com e sobre a linguagem. No caso específico das aprendizagens que se referem ao jogar com a linguagem (foco da nossa análise), conforme identificamos no manual, é possível se aproximar da compreensão do sistema de escrita alfabética, refletir sobre as dimensões silábicas e ortográficas das palavras escritas, as dimensões sonoras das palavras orais, bem como as relações entre as partes sonoras e suas correspondências escritas. Por outro lado, favorece o desenvolvimento da consciência fonológica e, com isso, a compreensão de que as palavras são constituídas por diferentes unidades sonoras, as quais podem ser segmentadas.

A concepção de ensino do sistema de escrita alfabética relacionada aos Jogos do Trilhas e anunciada no Caderno de Jogos revela a importância atribuída às atividades que favorecem análises metafonológicas como aliadas da alfabetização, enfatiza o trabalho sistemático com as palavras e sobre as relações entre as partes orais e as partes escritas das palavras, assim como a reflexão sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética. Nessa direção, na proposta do Trilhas, também se assume que é preciso variar as oportunidades nas quais as crianças são levadas a refletir sobre a escrita para compreender o que são as palavras e como elas funcionam, ou seja, o que a escrita nota e como faz essa representação, sem perder de vista a necessidade de envolver as crianças nas práticas de leitura e escrita de textos.

A descoberta das propriedades do sistema de escrita alfabética, que envolve a pergunta que as crianças se fazem sobre como as letras funcionam, não pode ser vivida sozinha. É preciso que elas tenham, na rotina diária, diferentes oportunidades de se aproximar da resposta a essa questão, sempre apoiadas e incentivadas em suas ideias, curiosidades e conhecimentos sobre a língua (BRASIL, 2011, p. 9).

Nesse sentido, compreendermos que os jogos didáticos de alfabetização ganham destaque no momento da reflexão sobre as palavras e suas unidades menores, pois podem ajudar as crianças a manipular a língua e refletir sobre ela, brincando com suas dimensões sonoras e gráficas. Essas propostas podem e devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem de modo sistemático.

Toda essa exposição sobre as concepções teóricas sobre o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética subjacentes aos jogos analisados na presente pesquisa nos instiga a pensar também sobre as concepções de professor alfabetizador e aprendiz/alfabetizando imbricadas nesses jogos. Sobre essas questões, discutiremos na sequência.

4.2.5 Concepções sobre o(a) professor(a)/alfabetizador(a)

No ensino da escrita alfabética tomando-a como sistema notacional de escrita, o professor assume papel fundamental na tarefa de ajudar o aprendiz a construir conhecimento sobre a escrita alfabética. Nesse contexto, o que é anunciado nos manuais didáticos dos jogos de alfabetização no que se refere às expectativas lançadas sobre os professores alfabetizadores? Quais concepções de professor alfabetizador estão subjacentes aos jogos?

Começando pelo Manual de Jogos do Ceel, a postura que se espera do alfabetizador é de um sujeito que conhece o caminho evolutivo do pensamento da criança sobre a escrita alfabética e as necessidades dos alfabetizandos de modo a selecionar os recursos de acordo com as suas intencionalidades didáticas. Ele (o professor) também é tratado como mediador do processo de ensino e aprendizagem, que instiga e questiona os alfabetizandos durante os jogos. Além disso, espera-se que ele seja autônomo e criativo e não se limite à proposta do jogo, mas se permita criar variações para atender à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos:

O professor continua sendo um *mediador* das relações e precisa, intencionalmente, *selecionar os recursos didáticos* em função dos seus objetivos, *avaliar se esses recursos estão sendo suficientes* e *planejar ações sistemáticas* para que os alunos possam aprender de fato (BRANDÃO et al., 2009, p. 14, grifos nossos).

A função de mediador direcionada ao professor nas situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas com os jogos também é ressaltada no manual didático dos Jogos do Trilhas, com o intuito de o professor proporcionar o acesso de todas as crianças aos conhecimentos proporcionados pelos jogos. Ao professor também são garantidos autonomia docente, o direito de escolha dos jogos e os momentos em que julga ser pertinente usar esses recursos, conforme encontra-se descrito no extrato a seguir.

Acreditamos que a oferta de um conjunto variado de jogos oportuniza ao professor um *uso livre e variado*. Essa é a nossa intenção com a produção deste Caderno. *A escolha dos jogos a serem propostos às crianças, assim como a apresentação deles, deve ser de critério do professor*. Espera-se que exerça seu *poder de decisão sobre quais jogos usar*, quando repeti-los, se deve fazer com a turma toda ou propor para pequenos grupos (BRASIL, 2011, p. 10, grifos nossos).

Nesse sentido, a ideia para o uso dos jogos tanto do Ceel quanto do Trilhas, indicada nos manuais dos jogos, não é de que eles sirvam como um material estruturado²² e obrigatório, mas que o professor exerça sua autonomia docente para decidir quando e como usar os jogos, quais agrupamentos irá propor, decida a respeito da necessidade de repeti-los e, dessa forma, crie situações didáticas autorais, sob critérios didáticos estabelecidos por eles. Além disso, no Caderno de Jogos do Trilhas resalta-se a importância de o professor compreender os aspectos da linguagem enfocados nos jogos para saber como acioná-los de modo mais significativo:

Se o professor tiver oportunidade de *conhecê-los melhor e compreender os aspectos da língua que estão presentes em cada um deles*, poderá fazer um uso muito significativo no ensino da língua, uma vez que o foco de reflexão desses jogos, em sua maioria, é a palavra em suas estruturas sonoras, semânticas e gráficas (BRASIL, 2011, p. 8, grifos nossos).

Nos manuais didáticos do Programa Criança Alfabetizada, assim como no Manual de Jogos do Ceel, enfatiza-se o que se espera que o professor saiba e faça para promover a aprendizagem da escrita alfabética. Ou seja, que é preciso conhecer os princípios do sistema de escrita alfabética que as crianças devem desenvolver e em quais fases certas habilidades

²² Chamamos de material estruturado aquele cuja ideia pressupõe que sua proposta seja seguida fielmente, independente dos contextos e de suas diversidades, assim como dos conhecimentos dos professores e aprendizes envolvidos no processo de ensino e aprendizado. Nesse tipo de modelo não há espaço para pensar, pois todos devem seguir as orientações religiosamente. Nesse sentido, é preciso reconhecer as diferenças entre o que é uma proposta estruturada e o que é uma proposta de ensino sistemática, com continuidade e progressão, mas flexível e aberta à imprevisibilidade do dia a dia da sala de aula e às necessidades específicas de cada contexto.

geralmente são desenvolvidas, o que elas (as crianças) estão aprendendo e ainda precisam aprender.

Ressaltamos que é fundamental que o professor saiba **o que** os alunos estão aprendendo, quando participam desses jogos, pois nenhum deles mobiliza todos os princípios do sistema alfabético de escrita. *Ao tomar consciência sobre os objetivos didáticos que estão implicados nos jogos disponibilizados aos seus alunos*, o professor pode se organizar melhor e decidir acerca das outras atividades que precisará desenvolver, para que os aprendizes se apropriem de outros conhecimentos não contemplados pelos jogos (BRANDÃO et al., 2009, p. 19, grifo em itálico nosso).

Para favorecer essas descobertas, no processo de alfabetização, *é importante que os professores conheçam as propriedades do SEA* que o aprendiz precisa ir reconstruindo para se alfabetizar (PERNAMBUCO, 2018b, p. 13, grifo nosso).

Além disso, de acordo com os apontamentos tecidos nos manuais didáticos do Programa Criança Alfabetizada, ao professor cabe conhecer os princípios do sistema de escrita alfabética e entender as representações que as crianças elaboram em suas mentes sobre esse sistema para saber como desempenhar, da melhor forma possível, intervenções junto aos alunos para ajudá-los a estabelecer as reflexões necessárias para se alfabetizar, assim como planejar situações didáticas de acordo com as necessidades dos alfabetizandos em cada nível de apropriação da língua escrita. Nessa relação, o professor não é a figura detentora de todo o saber e que o transfere ao aluno, mas, sim, quem atua como mediador no processo de ensino e aprendizagem e ajuda os alfabetizandos a estabelecerem as relações necessárias para atingir os objetivos didáticos estabelecidos.

Diante do que foi exposto, percebemos dois aspectos comuns às coleções de jogos e que se destacam quanto à concepção de professor alfabetizador subjacente aos jogos analisados: a autonomia docente e a necessidade de um conhecimento especializado por parte do professor sobre determinados aspectos da língua e sobre os processos de aprendizagem. De modo específico, identificamos subjacente aos Jogos do Programa Criança Alfabetizada o pressuposto de que o professor seja capaz de lidar com a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes.

Sobre as concepções de aprendiz/alfabetizando subjacentes aos jogos analisados, trataremos na sequência.

4.2.6 Concepções sobre o aprendiz/alfabetizando

Assim como o professor assume um papel importante no processo de ensino do sistema de escrita alfabética, no que se refere à aprendizagem é o aluno quem merece atenção. O modo como a escrita alfabética é reconhecida no processo de ensino e aprendizagem diz muito sobre as concepções de aprendiz/alfabetizando de quem promove o ensino, o que se espera desse sujeito aprendiz e como ele é tratado (sujeito passivo que acumula conhecimentos transmitidos ou sujeito ativo que reflete, questiona, formula e reformula hipóteses). A representação de aprendiz/alfabetizando elaborada no manual de Jogos do Ceel é o de uma criança reflexiva e que atua como sujeito da língua.

[...] garantir a todos os alunos oportunidades para, ludicamente, atuarem como *sujeitos da linguagem, numa dimensão mais reflexiva* [...] (BRANDÃO et al., 2009, p. 16, grifos nossos).

Essa ideia se aproxima da noção sobre aprendiz/alfabetizando expressa nos manuais didáticos do Programa Criança Alfabetizada, que releva um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, que reflete sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita alfabética, ou seja, constrói conhecimento e não apenas “absorve” conteúdos.

Durante o processo de aprendizagem do SEA, *a criança levanta hipóteses a partir de um movimento de reelaboração de diversas decisões* tomadas anteriormente na criação desse tipo de notação. Isso quer dizer que *a criança não é passiva, não recebe ou repete informações prontas*; ao contrário, ela questiona, modifica suas ideias e reformula suas hipóteses durante a apropriação do sistema (PERNAMBUCO, 2018a, p. 11, grifos nossos).

Por trás desses apontamentos existe o pressuposto de um alfabetizando ativo sobre o seu processo de aprendizagem, que não apenas recebe conhecimento pronto, ofertado a ele por alguma fonte externa – como vemos acontecer em propostas de ensino tradicionais –, mas constrói esse conhecimento reflexivamente.

No caderno de Jogos do Trilhas, embora a concepção de aprendiz/alfabetizando não seja apresentada de forma explícita, a forma como a proposta dos jogos dessa coleção é apresentada revela o entendimento de um sujeito aprendiz reflexivo que constrói conhecimento sobre a escrita alfabética e pensa sobre as descobertas que faz, conforme é possível visualizar no extrato apresentado a seguir:

Envolve propostas que ajudam as crianças a, desde cedo, ter acesso à cultura escrita, ao mesmo tempo que *constroem conhecimentos* sobre o sistema de escrita alfabético. Elas são levadas a *refletir* sobre características das partes orais e escritas das palavras e a *pensar* sobre

as propriedades do sistema alfabético que devem ser *compreendidas*, para que possam dominar as correspondências letra-som de nossa língua (BRASIL, 2011, p. 9, grifos nossos).

Os modos como se referem aos aprendizes nos manuais didáticos das coleções de jogos analisadas parecem indicar que as concepções sobre os sujeitos aprendizes do processo de alfabetização vão ao encontro da concepção de escrita subjacente aos jogos analisados, pois, em nenhum momento, identificamos indícios de que se espera passividade dos aprendizes diante das propostas de ensino ou ainda que eles precisem decorar letras e/ou sílabas e suas correspondências sonoras para se apropriarem da escrita alfabética.

Diante de tudo que foi discutido até aqui acerca das concepções sobre o sistema de escrita alfabética, seu ensino e aprendizagem e as concepções sobre os sujeitos (professor/alfabetizador e aprendiz/alfabetizando) envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, cabe agora refletirmos sobre as concepções sobre o uso dos jogos na alfabetização propostas pelos manuais analisados.

4.2.7 Concepções sobre o uso dos jogos de alfabetização

O ensino e a aprendizagem sobre os quais estamos discutindo está relacionado ao uso dos jogos didáticos de alfabetização de três conjuntos distintos (Jogos do Ceel, Jogos do Trilhas e Jogos do Programa Criança Alfabetizada). Vejamos quais concepções sobre o uso dos jogos didáticos de alfabetização estão relacionadas a essas coleções e aparecem nos manuais didáticos dos referidos conjuntos de jogos.

Tanto no manual de Jogos do Ceel, como no caderno de Jogos do Trilhas, inicialmente é esboçada a importância social e cultural dos jogos de linguagem e o potencial de promoverem a aprendizagem da língua em suas diversas dimensões. Nesse sentido, os jogos são apontados como herança cultural que permite brincar com os diferentes aspectos da língua e fazem parte das vidas das pessoas desde as primeiras interações sociais. Por esses e outros aspectos, conforme é indicado nos manuais, os jogos são relevantes quando inseridos no espaço escolar com finalidade didática direcionada ao ensino e à aprendizagem da língua.

Na alfabetização, eles podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de

funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas (BRANDÃO et al., 2009, p. 13-14).

Incentivar o interesse e o prazer que as crianças têm pela linguagem, criando novos contextos de jogos em que brincam com as palavras e seus sons, significa, portanto, enriquecer suas experiências por meio de recursos lúdicos potenciais para o aprendizado da língua (BRASIL, 2011, p. 8).

Já nos manuais didáticos do Programa Criança Alfabetizada, os apontamentos são mais direcionados a indicar o potencial dos jogos para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Para ampliar o trabalho do professor em relação à reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabético, uma boa dica é o uso dos Jogos de Alfabetização, que também já estão disponíveis na escola (PERNAMBUCO, 2018a, p. 29).

O professor pode programar atividades de reflexão e análise das propriedades do SEA, através de jogos ou brincadeiras que auxiliem no aprofundamento e na consolidação das aprendizagens esperadas para a apropriação da escrita alfabética. Em especial, destacamos os jogos de alfabetização ou de outras áreas, as brincadeiras com a língua, com músicas, cantigas de roda, parlendas, poemas, quadrinhas, adivinhas, cruzadinhas, anedotas e outros jogos de atividades de análise fonológica que ajudem na descoberta das relações grafofônicas (PERNAMBUCO, 2018a, p. 29).

Ressaltamos também que uma das funções dos manuais didáticos é discutir os conhecimentos potencialmente contemplados nos recursos a que se referem para auxiliar os professores na função de propor atividades ajustadas às necessidades das crianças em cada fase de desenvolvimento da escrita alfabética, nesse caso, os conhecimentos em potencial dos jogos de alfabetização.

Os manuais de Jogos do Ceel e de Jogos do Trilhas deixam claro que os jogos não são suficientes para alfabetizar. Logo, seria preciso usá-los aliados a outras estratégias.

É preciso estar atento que nem tudo se aprende e se consolida durante a brincadeira. É preciso *criar situações em que os alunos possam sistematizar aprendizagens* (BRANDÃO et al., 2009, p. 14, grifo nosso).

Para que os *jogos* propostos possam ser jogados pelas crianças é importante que *estejam contextualizados dentro de um conjunto de atividades* (BRASIL, 2011, p. 10, grifo nosso).

Subjacente a esse apontamento, existe a assertiva de que os jogos, apesar de serem recursos que podem promover interessantes reflexões metalinguísticas, tendo se mostrados

como aliados na tarefa de compreender o que a escrita representa e como faz essas representações, não são suficientes para garantir a alfabetização. Logo, é preciso mobilizar estratégias e recursos outros para ajudar os alfabetizandos nessa tarefa. Dito de outro modo, os jogos não podem ser o plano único para alfabetizar, mas podem fazer parte desse plano juntamente com outras atividades que se complementem.

É curioso que esse apontamento não foi identificado nos manuais de Jogos do Programa Criança Alfabetizada. No entanto, embora essa ideia não seja apresentada explicitamente nos manuais do referido Programa, os recursos a ele relacionados integram um material de natureza complementar ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Por esse motivo, podemos afirmar que a ideia de que os jogos não são suficientes para a aprendizagem da escrita alfabética está subjacente aos recursos desse Programa. Além disso, os materiais do Programa não contemplam apenas os jogos de alfabetização, mas reúnem um conjunto de textos e atividades variadas (inclusive de várias áreas do conhecimento). Ou seja, eles já estão contextualizados dentro de um conjunto de outras atividades.

Por fim, achamos prudente destacar que, nos manuais das três coleções de jogos, enfatiza-se a necessidade de estabelecer, conforme já dito, um ensino sistemático com as palavras, de reflexão sobre suas características orais e escritas. Essa sistematicidade é imprescindível para ajudar as crianças a compreenderem como a escrita representa as palavras que falamos, conhecimento esse que as crianças não constroem sozinhas, naturalmente, a partir do contato com a cultura escrita (embora esse contato seja indispensável), pois a escrita não é instintiva como a fala, ao contrário, “é uma invenção cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala” (SOARES, 2019, p. 45). Isso implica a oferta de incentivos externos, os quais devem partir de diferentes esferas, como redes de ensino, escolas e docentes. Identificamos este posicionamento no caderno de Jogos do Trilhas, o qual assume, por sua vez, a responsabilidade de contribuir para que as escolas consigam garantir às crianças a compreensão da lógica de funcionamento da escrita alfabética com qualidade.

4.2.8 Considerações gerais sobre as concepções teóricas subjacentes aos jogos didáticos de alfabetização presentes nas escolas

Buscamos, nesta categoria, identificar e compreender as concepções teóricas por trás das coleções de jogos didáticos de alfabetização que compõem o corpus da nossa pesquisa, a fim de entender determinadas tendências didáticas sobre a escrita alfabética e seu ensino e

aprendizagem, subjacentes aos jogos. Também objetivamos delinear o perfil didático e pedagógico desses recursos distribuídos às escolas públicas e aos seus professores e alunos.

Conforme apresentamos no início dessa categoria, existem, no campo da alfabetização, concepções nas quais se aposta na necessidade de adotar determinado método de ensino para ter sucesso na tarefa de se apropriar da língua escrita. Escrita essa entendida como um código de transcrição gráfica da fala e cuja aprendizagem é associada à cópia e memorização dos elementos que caracterizariam o código escrito e seus sons correspondentes.

Por outro lado, existem propostas cuja concepção não aponta um método específico, nem materiais didáticos e pedagógicos elaborados de acordo com os pressupostos de um único método de alfabetização, mas anunciam métodos como mediadores entre o ensino e a aprendizagem da escrita alfabética (aqui assumida como um sistema de representação notacional). Nessa direção, assume-se a influência de diversos fatores (além dos métodos de alfabetização e dos recursos didáticos) sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, como a dinamicidade dos processos e peculiaridades dos diversos contextos que interferem na aprendizagem dos alfabetizandos e práticas de ensino dos alfabetizadores.

Diante do reconhecimento de diferentes perspectivas disputando a hegemonização de seus pressupostos teóricos no campo da alfabetização, o exame das três coleções de jogos didáticos revelou sintonia quanto às concepções teóricas e propostas didáticas subjacentes aos jogos de alfabetização. A análise aponta, por um lado, um distanciamento de concepções tradicionais de ensino da escrita alfabética e, por outro, a adoção de perspectivas construtivistas de tratamento da língua escrita, seu ensino e aprendizagem.

Nas coleções dos jogos didáticos de alfabetização analisadas, assume-se, como vimos, a necessidade de estabelecer sistematicidade no ensino, mantendo um plano de trabalho organizado e planejado para promover a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, o que envolve a mobilização de metodologias diversas para garantir maiores chances de reflexão sobre as palavras e suas unidades menores, bem como os princípios do SEA.

Nos manuais das três coleções de jogos, a intenção por trás da elaboração de materiais didáticos parece relacionar-se ao desejo de apontar caminhos e apresentar ideias para que os professores conheçam novas possibilidades e diversifiquem suas práticas, opondo-se às tendências que impõem materiais estruturados para serem seguidos à risca. Da mesma forma, a proposta de apresentar o foco de análise sobre a língua abordado em cada jogo direciona-se aos professores, com o intuito de fornecer a eles informações a respeito das aprendizagens que estão sendo enfocadas e quais aspectos deverão ser aprofundados para consolidar os conhecimentos

favorecidos pelos jogos de modo a que possam intervir no processo de acordo com as necessidades dos alfabetizandos.

Para concluir a análise empreendida nessa categoria, apresentamos o pensamento de Soares (2019), por nós partilhado, sobre a influência exercida pelos docentes (e suas características pessoais) e pelos aprendizes (e suas características pessoais) sobre os métodos e a concretização do ensino e da aprendizagem.

Quem alfabetiza não são os métodos, mas o(a) alfabetizador(a), sendo ele/ela quem é, com o uso específico que faz dos métodos e com tudo que ele acrescenta a eles, sendo os alfabetizandos aqueles que são, ocorrendo o processo nos contextos e nas condições em que ocorre (SOARES, 2019, p. 52).

Isso também ocorre com a produção de recursos e materiais didáticos e pedagógicos, atravessada pelas concepções teóricas de seus idealizadores, os quais o fazem à luz das referências que constituem os seus princípios epistêmicos. A materialização e a validação desses recursos são realizadas na prática cotidiana e sob a influência dos sujeitos envolvidos e os contextos sociais, culturais e políticos onde estão inseridos.

Como mencionamos no início desta categoria analítica, acreditamos que as concepções teóricas subjacentes aos jogos de alfabetização estão intimamente relacionadas às aprendizagens potencialmente relacionadas a esses recursos. Veremos, a seguir, a análise dos aspectos da linguagem, unidades linguísticas e habilidades enfocadas nos jogos de alfabetização.

4.3 JOGOS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS DA LINGUAGEM, UNIDADES LINGUÍSTICAS E HABILIDADES ENFOCADAS

Os jogos são uma possibilidade entre tantas outras para promover a aprendizagem da faceta linguística da aprendizagem da escrita, agregando prazer e reflexões metalinguísticas significativas. De acordo com Soares (2019), a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo multifacetado no qual a faceta linguística²³ ocupa um espaço essencial. No entanto, conforme a autora, essa faceta não é suficiente no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois o todo (processo de aprendizagem da língua escrita) só se completa por meio da

²³ Além da faceta linguística, a aprendizagem inicial da língua escrita envolve outras duas facetas que constituem, segundo Soares (2019), o letramento: “a faceta interativa da língua escrita – a língua como veículo da interação entre as pessoas, de interação e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores articulados à escrita em contextos socioculturais” (SOARES, 2019, p. 28-29).

integração das partes (facetas) que a constituem (linguística, interativa e sociocultural), apesar delas serem distintas e apresentarem especificidades. Nas palavras da autora, “os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetas – se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento” (SOARES, 2019, p. 346).

A articulação dessas diferentes facetas na aprendizagem, conforme expõe Soares (2019, p. 350), “permite que ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, [...] e a produzir textos”, inserindo-se “no mundo da escrita tal como ela é”, com textos de diversos gêneros e em situações de uso social reais. Essa perspectiva difere radicalmente do que ocorre em situações descontextualizadas e artificializadas de leitura e de escrita de amontoados de palavras em pseudotextos.

É importante esclarecer que a faceta linguística da aprendizagem da língua escrita é assim denominada pela autora supracitada por caracterizar-se pela conversão da língua sonora (falada e ouvida) em língua visível (escrita e lida) e vice-versa. Isso envolve, portanto, a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico de escrita – nos termos de Soares (2019) –, cuja natureza do processo de aprendizagem difere substancialmente do da aprendizagem da fala. Enquanto a aprendizagem da linguagem oral é um processo inato que ocorre naturalmente²⁴, a aprendizagem da língua escrita exige ensino explícito e sistemático da faceta linguística da alfabetização. Logo, “a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientam o processo de aprendizagem do ler e do escrever” (SOARES, 2019, p. 45).

Nessa perspectiva, reiteramos também a necessidade de orientar o ensino da faceta linguística em situações contextualizadas, reflexivas e prazerosas, que proporcionem aos alfabetizandos aprender brincando ou brincar aprendendo. Ribeiro e Teberosky (2010, p. 137) destacam o potencial do brincar com a linguagem (no contexto do jogo de palavras) em “estimular reflexiones sobre el lenguaje y fomentar la conciencia fonológica”, ao mesmo tempo que atrai a atenção das crianças e direciona “la centración sobre la estructura fonológica y morfológica de las palabras, y no en su relación de significación”.

Considerando essas reflexões, discutiremos a seguir os aspectos da linguagem (sonoro, gráfico, sonoro/gráfico etc.) enfocados nos jogos de alfabetização analisados neste trabalho.

²⁴ O processo de aprendizagem da linguagem oral é natural até certo ponto, pois é atravessado pelas influências das dimensões social e cultural.

4.3.1 Que aspectos da linguagem são enfocados nos jogos didáticos de alfabetização?

Os jogos didáticos de alfabetização analisados nesta pesquisa abordam diferentes aspectos da faceta linguística da aprendizagem da leitura e da escrita. Eles podem, por exemplo, promover o desenvolvimento da consciência fonológica, direcionar-se à aprendizagem dos princípios do sistema de escrita alfabética ou, ainda, contribuir para sistematizar as correspondências entre a pauta sonora e a forma gráfica das palavras. Na Tabela 1, a seguir, apresentamos o quantitativo de jogos do acervo da pesquisa que abordam os diferentes aspectos da linguagem anteriormente mencionados.

Tabela 1 - Frequência e percentual dos aspectos linguísticos enfocados nos jogos

Aspectos da linguagem²⁵	Ceel (10 jogos)	%	Trilhas (8 jogos)	%	PCA (13 jogos)	%	Total (31 jogos)	%
Sonoros	3	30	5	62,5	-	-	8	25,8
Gráfico/ alfabéticos	-	-	-	-	4	30,8	4	12,9
Sonoros e gráfico/ alfabéticos	7	70	3	37,5	9	69,2	19	61,3

Fonte: A Autora (2020)

Os jogos que compõem cada uma das categorias²⁶ apresentadas na Tabela 1 são direcionados à aprendizagem de diferentes aspectos da linguagem. Nesse sentido, consideramos os jogos sonoros como atividades que exploram a dimensão sonora das palavras, ajudando os aprendizes a compreenderem que as palavras (orais) são constituídas de segmentos sonoros e, portanto, não representam o significado do que elas nomeiam. Ou seja, enfocam a dimensão sonora das palavras, contemplando fonemas, sílabas, rimas ou mesmo palavras inteiras. Entre os jogos que fazem parte dessa categoria, temos, por exemplo, o jogo “Batalha de palavra”, do conjunto de Jogos do Ceel, no qual se tem o desafio de identificar palavras maiores que outras de acordo com o número de sílabas, e o jogo “Descubra o invasor”, do conjunto de Jogos do Trilhas, no qual é preciso encontrar, dentro de uma cartela com quatro imagens, aquela que não se inicia com a mesma sílaba oral que as demais.

²⁵ As duas primeiras categorias dessa categorização foram tomadas emprestadas da categorização de jogos apresentada no Trilhas.

²⁶ Essa categorização indica o foco em um dos aspectos da língua, o que não impede que determinado jogo contemple mais de um deles.

Além de descobrir o que a escrita representa, os aprendizes precisam desenvolver a compreensão acerca de como a escrita funciona, ou seja, como ela cria representações²⁷. Nessa tarefa de compreensão dos princípios do sistema de escrita alfabética, os jogos gráfico/alfabéticos são significativos. No conjunto de jogos analisados, que podem ajudar os alfabetizando nessa tarefa, temos o exemplo do jogo “Baralho de letras”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada. Nesse jogo, os jogadores devem formar palavras com um baralho de letras, sem auxílio de imagens.

No terceiro bloco, estão os jogos que, além de chamarem atenção para a dimensão sonora das palavras, enfocam os aspectos gráfico/alfabéticos, ou seja, são jogos que agregam duas importantes dimensões da linguagem, o que os torna muito relevantes no que diz respeito a ajudar os alfabetizando a compreenderem ou sistematizarem as relações som-grafia. Nessa categoria, encontramos, por exemplo, os jogos “Palavra dentro de palavra”, do conjunto de Jogos do Ceel, “Nomes escondidos”, do conjunto de Jogos do Trilhas, e “Seu rei mandou achar”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada. Os dois primeiros jogos, apesar de apresentarem algumas diferenças quanto à forma de jogar, requerem basicamente a mesma coisa: identificar palavras inteiras contidas no interior de palavras maiores. Já no terceiro jogo, os alfabetizando são levados a comparar palavras e/ou imagens oralmente.

Conforme compreendem o sistema de escrita alfabética, os alfabetizando precisarão dominar as correspondências grafema-fonema e fonema-grafema, ou seja, consolidar o processo de alfabetização, desafio para o qual são direcionados os jogos de consolidação das correspondências grafofônicas. Tanto na segunda categoria, quanto na terceira, existem jogos que favorecem a consolidação do processo de alfabetização, como por exemplo, o jogo “Quem escreve sou eu”, do conjunto de Jogos do Ceel, que demanda escrever corretamente palavras representadas por figuras, presente na categoria de jogos sonoros e gráfico/alfabéticos. Ou, ainda, o jogo “Tem letra faltando”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada, cujo desafio propõe completar palavras, identificando a letra que está faltando, presente na categoria de jogos gráfico/alfabéticos.

É importante ressaltar que a maioria dos jogos sugeridos para consolidação das correspondências grafofônicas do Programa Criança Alfabetizada está presente no Almanaque Ilustrado de Alfabetização do segundo ano do Ensino Fundamental, período no qual se

²⁷ É também importante ressaltar que a compreensão das propriedades do sistema de escrita alfabética e a aprendizagem de suas convenções estão imbricadas. Ou seja, não podemos pensar que esse processo funciona por etapas, pois existe uma relação entre a aprendizagem das convenções e o desenvolvimento conceitual da escrita.

pressupõe que as crianças já estejam em fases mais avançadas de compreensão da escrita alfabética e precisem sistematizar as relações entre os fonemas e os grafemas. Apenas o jogo “Com que letra começa?”, da referida coleção, direcionado ao primeiro ano do ensino fundamental, propõe a consolidação das correspondências grafofônicas das crianças que já atingiram uma hipótese alfabética de compreensão da escrita. No conjunto de Jogos do Trilhas, no entanto, não há jogos para consolidação das correspondências grafofônicas. Esse dado pode se relacionar ao fato de tais jogos serem propostos para crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, para aprendizes em processo de compreensão sobre o que a escrita nota e de que modo essa notação é feita.

A partir da leitura da Tabela 1, percebe-se, de modo geral, que a maioria dos jogos analisados nesta pesquisa é do tipo sonoro e gráfico/alfabético (61,3%). Em seguida, com percentual também expressivo, aparecem os jogos do tipo fonológico (25,8%). Os jogos direcionados à reflexão gráfica/alfabética aparecem em terceiro lugar (12,9%).

De modo específico, vemos algumas variações no que se refere ao quantitativo de jogos de cada tipo por coleção. Na coleção de Jogos do Ceel e na coleção de Jogos do Programa Criança Alfabetizada, a maioria dos jogos é do tipo sonoro e gráfico/alfabético: 70% dos jogos da primeira coleção e 69,25% dos da segunda coleção. Já na coleção de Jogos do Trilhas, a maioria dos jogos é do tipo sonoro (62,5%). Por outro lado, não identificamos jogos apenas gráfico/alfabéticos no conjunto de Jogos do Trilhas, assim como são poucos os jogos do tipo sonoro – gráfico/alfabético (três (3) jogos).

É possível perceber também que não identificamos jogos apenas fonológicos no conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada. Os jogos de consciência fonológica do Programa Criança Alfabetizada apresentam características sonora e gráfico/alfabética. Já na coleção de Jogos do Ceel, não foram identificados jogos apenas gráfico/alfabéticos, pois os jogos dessa coleção com características gráfico/alfabéticas também apresentam pistas fonológicas. Como veremos posteriormente, nos manuais didáticos do Programa Criança Alfabetizada, sugere-se a utilização dos Jogos do Ceel, jogos que, como vimos, apresentam alguns jogos fonológicos, o que talvez tenha impulsionado os responsáveis pela elaboração dos materiais da referida coleção a priorizarem um quantitativo maior de jogos do tipo gráfico/alfabético e sonoro e gráfico/alfabético, com intuito de diversificar os jogos disponíveis nas escolas da rede pública de ensino.

No que se refere ao conjunto de Jogos do Ceel, no manual didático da referida coleção, aponta-se que os jogos de alfabetização fazem parte de três blocos com diferentes enfoques, de acordo com a classificação sugerida por Leal, Albuquerque e Leite (2005):

os que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita; os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas; os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas (BRANDÃO et al., 2009, p. 18).

A maioria dos jogos dessa coleção está concentrada nos dois primeiros blocos, conforme apontam os autores do Manual de Jogos do Ceel, tendo em vista, segundo esses autores, que os jogos que se encontram disponíveis no mercado abordam, em sua maioria, a leitura e a escrita de palavras. No entanto, Brandão et al. (2009) chamam atenção para a importância dos jogos que fazem parte do terceiro grupo para os alunos que já estão em fases mais avançadas de compreensão da escrita, por favorecerem a sistematização e consolidação das correspondências grafofônicas.

É preciso atentar também para o fato de que, mesmo afirmando que os jogos de alfabetização da coleção do Ceel contemplam as três categorias elaboradas por Leal, Albuquerque e Leite (2005), no primeiro bloco – os que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita – também existem jogos de consciência fonológica que fazem correspondência escrita, como, por exemplo, os jogos “Bingo dos Sons Iniciais” e “Dado Sonoro”.

Já no caderno de Jogos do Trilhas, os jogos são classificados em jogos sonoros, jogos gráfico/alfabéticos, jogos de vocabulário/significado e jogos morfológicos. Nesta pesquisa selecionamos os jogos dos dois primeiros grupos. Vejamos o que é apontado no referido manual acerca dos jogos sonoros e gráfico/alfabéticos:

Os **jogos que priorizam os aspectos sonoros** são aqueles em que as propostas oferecidas às crianças favorecem a análise das rimas e das partes sonoras iguais e diferentes que compõem as palavras (fonemas e sílabas), no início ou no fim delas. É importante destacar que os jogos que priorizam o aspecto sonoro não estão limitados a ele. Isto porque, ainda que a abordagem feita pelas crianças seja oral, é importante que também exista o apoio escrito. O objetivo é que as crianças possam, aos poucos, compreender que as palavras são sequências de sons representados graficamente e, a partir daí, sejam capazes de realizar reflexões sobre os aspectos gráficos e alfabéticos. Nesses momentos em que a forma escrita das palavras aparece, os jogos passam a ter tal aspecto como foco de análise, assim como ocorre nos **jogos que priorizam os aspectos gráficos/alfabéticos** – aqueles em que as propostas de atividade favorecem a relação entre o oral e o escrito. Ou seja, situações em que as crianças são convidadas a pensar sobre a representação gráfica, sobre os elementos iguais e diferentes das palavras e sobre as letras e partes que as compõem. Ao colocar as crianças desafios como reconhecer rapidamente palavras para relacioná-las à sua figura, favorece-se que elas analisem a língua a partir de sua representação gráfica e sua relação com o sonoro (BRASIL, 2011, p. 10).

Essa categorização dos Jogos do Trilhas é uma classificação diferente daquela dos Jogos do Ceel, mas as características e finalidades dos jogos chamados de sonoros e gráfico/alfabéticos vai ao encontro do que se propõe com os jogos de análise fonológica e de reflexão sobre os princípios do sistema alfabético mencionados nas coleções de Jogos do Ceel.

Nos manuais didáticos do Programa Criança Alfabetizada, embora não façam uma classificação dos jogos de alfabetização presentes nos Almanaque Ilustrado de Alfabetização (Anos 1 e 2) de acordo com os aspectos da linguagem abordados nos jogos, faz-se referência aos jogos que já se encontram disponíveis nas escolas da rede pública de ensino, ressaltando as contribuições desses recursos para a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Desse modo, são mencionados os Jogos do Ceel classificando-os em jogos de análise fonológica, jogos de reflexão sobre os princípios do sistema alfabético e jogos de sistematização das correspondências grafofônicas, conforme categorização já apresentada anteriormente.

O professor pode lançar mão dos jogos de análise fonológica, como, por exemplo, os jogos Caça-Rimas, Bingo dos Sons Iniciais, dentre outros; de jogos que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, como, por exemplo, Palavra Dentro de Palavra e Mais Uma, dentre outros; e, finalmente, daqueles jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas, como, por exemplo, o jogo Quem Escreve Sou Eu (PERNAMBUCO, 2018a, p. 29).

Vale ressaltar que essa categorização dos jogos é relativa e precisa ser ponderada. O jogo “Palavra dentro de palavra”, por exemplo, que, no manual de Jogos do Ceel é classificado como jogo para reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, pode também ser considerado, segundo Moraes (2019), como um jogo fonológico com correspondência escrita. É o que ocorre, por exemplo, também com o jogo “Nomes escondidos”, do conjunto de Jogos do Trilhas, que apresenta o mesmo desafio do jogo “Palavra dentro de palavra”, mas é classificado como um jogo sonoro e gráfico/alfabético no manual de Jogos do Trilhas.

Nesse sentido, conforme é ressaltado no Caderno de Jogos do Trilhas, “essa categorização indica apenas o predomínio de reflexão em relação ao aspecto da língua tratado em cada um deles. Mas, na prática do jogo, mais de um costuma estar presente em cada um deles” (BRASIL, 2011, p. 9). De modo parecido, essa questão também é pontuada no Manual de Jogos do Ceel. Brandão et al. (2009, p. 19) esclarecem que “a classificação adotada serve apenas para fins didáticos de apresentação do trabalho. Nenhum material tem usos restritos àqueles objetivos para os quais eles foram pensados”.

Diante disso, estamos cientes que a classificação dos jogos está sujeita a modificações. Um exemplo disso é o jogo “Palavra dentro de palavra”, que, no manual de Jogos do Ceel, é

classificado como um jogo de reflexão sobre os princípios do sistema de escrita alfabética – classificação que equivale à classificação gráfico/alfabéticos, apresentada na Tabela 1. Neste estudo, optamos por classificar o jogo “Palavra dentro de palavra” como um jogo sonoro e gráfico/alfabético por dois motivos: o primeiro deles, devido à reflexão realizada por Moraes (2019) sobre a possibilidade do referido jogo também ser classificado como um jogo fonológico. O segundo motivo, por haver na coleção de Jogos do Trilhas um jogo (Nomes escondidos) cuja proposta equivale a do jogo “Palavra dentro de palavra” do Ceel e que foi categorizado como sonoro e gráfico/alfabético.

Nesse sentido, a categorização dos jogos analisados que realizamos não respeitou a classificação apresentada nos manuais didáticos dos jogos de alfabetização. Optamos por realizar uma classificação independente, na qual os jogos sonoros são aqueles que envolvem apenas reflexão fonológica, sem apoio da escrita; os jogos gráfico/alfabéticos envolvem apenas a escrita – sem apoio de imagens ou de pistas fonológicas; e os sonoros e gráfico/alfabéticos, por sua vez, agregam essas duas características.

Leal, Albuquerque e Leite (2005) explicam a utilidade de jogos das três categorias por elas formuladas para a aprendizagem de diferentes aspectos da língua – jogos de reflexão fonológica, jogos de reflexão sobre os princípios do sistema de escrita alfabética e jogos de consolidação das correspondências grafofônicas. De acordo com as autoras, a reflexão fonológica ajuda os aprendizes a compreenderem que as palavras representam os sons da fala e não as características das coisas que nomeiam, ou seja, favorecem que percebam o que a escrita nota, de modo que sejam estabelecidas relações conscientes “entre os sinais gráficos (letras) e a pauta sonora, e não entre os sinais gráficos e os significados ou objetos” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 119).

Os jogos “Caça-rimas”, do conjunto de Jogos do Ceel (Fotografia 4), e “Batalha dos nomes” (Fotografia 5), do conjunto de Jogos do Trilhas, são alguns exemplos de jogos com uma abordagem fonológica de reflexão sobre a língua, de modo que proporcionam às crianças refletir sobre as palavras, prestando atenção aos sons e não aos significados.

Em jogos como o “Caça-rimas” do conjunto de Jogos do Ceel, as crianças são impulsionadas a prestar atenção às semelhanças sonoras das palavras e atentar para o fato de que palavras diferentes podem possuir segmentos sonoros iguais (as rimas). A seguir, apresentamos a Figura 8, referente ao jogo “Caça-rimas”. Já os jogos como o “Batalha dos nomes”, do conjunto de Jogos do Trilhas, permitem perceber, por exemplo, que, apesar de a “TARTARUGA” ser um animal pequeno, menor que a “GIRAFA”, seu nome é maior, porque possui mais sílabas.

Fotografia 4 - Jogo Caça-rimas



Fonte: acervo a pesquisa

Fotografia 5 - Jogo Batalha dos nomes



Fonte: acervo da pesquisa

Já os jogos do segundo grupo (reflexão sobre os princípios do SEA) – que, na categorização realizada por nós, equivalem aos jogos gráfico/alfabéticos –, de acordo com o que apontam Leal, Albuquerque e Leite (2005), direcionam os aprendizes para a construção da compreensão acerca de como a escrita nota os segmentos da fala. Para que isso aconteça, os alfabetizandos “precisam descobrir as unidades sonoras (sílabas, fonemas) e compreender como elas correspondem às unidades gráficas” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 121), desafio para o qual a reflexão sobre os princípios do SEA contribui para desvendá-lo. São exemplos de atividades que promovem a aprendizagem dos princípios do sistema de escrita

alfabética, “atividades que levam a fazer composição e decomposição de palavras; as que levam os alunos a comparar palavras escritas; as que incitam os alunos a ler ou reconhecer palavras, usando os conhecimentos já desenvolvidos sobre a escrita, entre outras” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 121).

O jogo “Baralho de letra”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada, promove reflexões sobre os princípios do SEA, pois implica a produção de palavras com um baralho de letras, sem auxílio de imagens. O referido jogo segue a lógica do baralho tradicional, mas, ao invés de números e naipes, contém as letras do alfabeto, e a proposta é para formar diferentes palavras. Sugerido para ser jogado por quatro duplas, cada dupla receberá seis cartas. As demais cartas devem ficar em um monte sobre a mesa. Cada dupla precisa analisar as cartas recebidas para verificar se elas formam alguma palavra. As palavras formadas devem ser colocadas separadas sobre a mesa. Ao iniciar a partida, os jogadores devem decidir se querem pegar uma carta no monte ou a carta que está na mesa (a cada carta um jogador pega, outra deve ser descartada). Quando formar uma palavra, a dupla deverá receber mais cartas, para completar seis cartas novamente. O jogo termina quando todas as duplas conseguirem formar seis palavras. A figura 10 apresenta as cartas do baralho, as quais estão divididas em:

05 vogais (A, E, I, O, U), com 10 cartas de cada, totalizando 50 cartas; 03 consoantes (K, W, Y), com 03 cartas de cada, totalizando 09 cartas, 18 consoantes (B, C, D, F, G, H, J, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, X, Z), com 05 cartas de cada, totalizando 90 cartas. Além disso, terá 4 cartas curingas que poderão substituir qualquer letra durante o jogo (PERNAMBUCO, 2018b, p. 101).

A Figura 5, apresentada a seguir, mostra algumas das cartas do jogo “Baralho de letras”.

Figura 5 - Jogo Baralho de letras



Fonte: Pernambuco (2018b, p. 102-103).

Há também jogos considerados tanto sonoros, quanto gráfico/alfabéticos. De acordo Leal, Albuquerque e Leite (2005), quando o(a) professor(a) direciona as análises não só para as semelhanças sonoras, mas também gráficas das palavras, os alfabetizandos têm oportunidade extra de compreender a relação entre os sons das palavras e suas representações gráficas. É o caso, por exemplo, dos jogos “Bingo dos sons iniciais”, do conjunto de Jogos do Ceel, “Que brinquedo é esse?”, do conjunto de Jogos do Trilhas, e “Seu rei mandou achar”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada. Nesses jogos, além de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, as crianças podem estabelecer relações entre o oral e o escrito.

O jogo “Que brinquedo é esse?”, do conjunto de Jogos do Trilhas, promove reflexões sobre os princípios do SEA, pois implica o reconhecimento de palavras. O referido jogo é composto de dois conjuntos de cartões, um contendo imagens de brinquedos e outro contendo as palavras correspondentes às imagens. Os cartões com as imagens devem ficar sobre a mesa em um monte com as faces voltadas para baixo, enquanto os cartões com os nomes dos brinquedos devem ser distribuídos sobre a mesa virados para cima. Os jogadores precisam virar um cartão com o desenho do brinquedo e buscar entre as fichas de palavras qual corresponde à imagem. É um jogo no qual as crianças precisarão mobilizar conhecimentos já construídos para identificar as palavras, podendo guiar-se pelas pistas gráficas, apoiando-se, por exemplo, em palavras estáveis que possuem alguma semelhança ou diferença sonora com a palavra que precisa reconhecer. A Fotografia 6, apresentada a seguir, mostra alguns dos cartões do jogo.

Fotografia 6 - Jogo Que brinquedo é esse?



Fonte: acervo da pesquisa

Por outro lado, os jogos destinados à consolidação das correspondências grafofônicas são imprescindíveis para sistematizar as aprendizagens construídas pelos aprendizes durante o processo de compreensão da escrita alfabética. Assim como evidenciam Leal, Albuquerque e Leite (2005), acreditamos que não basta compreender o que a escrita nota e como ela faz essa representação para ter autonomia em leitura e escrita, ou seja, para desenvolver essa capacidade é necessário vivenciar situações de leitura e escrita para consolidar as correspondências grafofônicas e desenvolver fluência e agilidade na leitura e produção de textos escritos.

Os jogos “Quem escreve sou eu”, do conjunto de Jogos do Ceel, e “Que palavra é essa?”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada, ambos da categoria dos jogos sonoros e gráfico/alfabéticos, são exemplos de jogos que ajudam a promover a consolidação das correspondências grafofônicas.

No jogo “Que palavra é essa?”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada, as palavras podem ser transformadas em outras por retirada, acréscimo ou permuta de uma letra. No que se refere às peças do jogo, ele dispõe de um conjunto de dez fichas contendo palavras e as imagens correspondentes, como é possível observar na Figura 6 a seguir. Recomenda-se que o jogo seja jogado em dupla e para cada dupla será disponibilizada uma folha de papel e as fichas com as imagens/palavras. Após o comando do professor(a), os jogadores devem iniciar a escrita das novas palavras, retirando, acrescentando ou modificando uma letra das palavras representadas nas fichas. Por exemplo, é possível transformar a palavra “CASA” em “CASAR”, “CANA” ou “ASA”, entre outras.

Figura 6 - Jogo Que palavra é essa?



Fonte: Pernambuco (2018d, p. 203).

No jogo “Quem escreve sou eu” (Ceel), as correspondências grafofônicas são sistematizadas por meio da escrita de “palavras com fluência, mobilizando, com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído” (BRANDÃO et al., 2009, p. 71). Já no jogo “Que palavra é essa?” (PCA), além de focar os aspectos gráficos e alfabéticos da escrita em atividade de transformação de uma palavra em outra por retirada, acréscimo ou permuta de uma letra, favorece o estabelecimento de relações entre a pauta sonora e as correspondências escritas, mas no manual didático do Programa ao qual o jogo pertence ele também é indicado para consolidar as correspondências grafofônicas dos alfabetizandos em hipótese alfabética da escrita. Afinal, é um jogo no qual não há à disposição dos jogadores letras móveis para montar e desmontar as palavras, nem um repertório de imagens correspondentes às novas palavras que serão formadas. Isso torna-o mais desafiador, por ser preciso realizar um esforço mental maior para transformar as palavras em outras sem essas pistas gráficas e/ou visuais, o que favorece a sistematização das correspondências grafofônicas.

A análise que acabamos de apresentar buscou identificar os diferentes aspectos da linguagem enfocados nos jogos de alfabetização. Nessa direção, percebemos que os jogos analisados favorecem a aprendizagem de diferentes aspectos da língua, sendo a maioria deles destinados à reflexão fonológica e dos aspectos gráficos e alfabéticos da escrita, de modo específico, ou, ainda, em quantidade menor, jogos que são tanto sonoros, quanto gráfico/alfabéticos, além de jogos direcionados à consolidação das correspondências grafofônicas. É possível, ainda, analisar os jogos de acordo com a unidade linguística enfocada. Sobre esse tema trataremos a seguir.

4.3.2 Que unidades linguísticas são enfocadas nos jogos didáticos de alfabetização?

No conjunto de jogos das três coleções analisadas (Jogos do Ceel, Jogos do Trilhas e Jogos do Programa Criança Alfabetizada), que é constituído por um total de trinta e um (31) jogos, diferentes unidades linguísticas (sejam elas sonoras e/ou gráficas) são enfocadas, conforme podemos observar na Tabela 2, a seguir²⁸.

Tabela 2 - Frequência e percentual das unidades linguísticas enfocadas nos jogos

Unidades linguísticas enfocadas	Ceel (10 jogos)	%	Trilhas (8 jogos)	%	PCA (13 jogos)	%	Total (31 jogos)	%
--	------------------------	----------	--------------------------	----------	-----------------------	----------	-------------------------	----------

²⁸ Para observar a unidade linguística enfocada por cada jogo, consultar Anexo C.

Letra	-	-	-	-	2	15,4	2	6,4
Letra/ fonema	3	30	-	-	3	23,1	6	19,3
Rima ²⁹	2	20	1	12,5	3	23,1	6	19,3
Sílaba	3	30	5	62,5	3	23,1	11	35,5
Palavra	2	20	2	25	6	46,1	10	32,2

Fonte: A Autora (2020)

Como podemos perceber a partir da Tabela 2, a sílaba aparece como unidade linguística enfocada em onze (11) jogos, o que faz dela a unidade linguística mais enfocada entre os jogos (35,5%). Em segundo lugar, aparece a palavra (32,2%), enfocada em dez (10) jogos. Em terceiro lugar, aparecem duas unidades linguísticas, enfocadas em seis (6) jogos cada: rimas e letras/fonemas (19,3%). Em quarto lugar (6,4%), aparecem as letras, enfocadas em dois (2) jogos. Vale salientar que alguns jogos propõem mais de uma rodada com enfoques diferentes, ou seja, enfocam mais de uma unidade linguística. Do mesmo modo, é preciso mencionar que alguns dos jogos envolvem a aliteração das sílabas iniciais, mas não no nível apenas do fonema.

Se observarmos a frequência dessas unidades linguísticas por coleção de jogos é possível perceber algumas diferenças. Notamos, por exemplo, que não há ocorrência de fonemas e letras como unidades linguísticas enfocadas nos Jogos do Trilhas. Esse dado parece se relacionar, mais uma vez, com o fato de os jogos dessa coleção terem sido pensados, inicialmente, para a Educação Infantil e, posteriormente, terem sido propostos também para o primeiro ano do Ensino Fundamental – se observarmos os jogos direcionados tanto às crianças da Educação Infantil como às do Ensino Fundamental, veremos que se trata do mesmo material. Por outro lado, mais da metade (62,5%) dos jogos dessa coleção enfoca as sílabas.

Diante disso, parece-nos absolutamente compreensível, por um lado, a não inclusão de análise no nível do fonema nos Jogos do Trilhas, tendo em vista a complexidade envolvida nesse tipo de atividade e a sua inadequação para os aprendizes em fase inicial de aprendizagem da escrita alfabética. Por outro lado, sabemos que algumas habilidades de consciência fonêmica são importantes no processo de alfabetização, como a identificação de palavras que começam com o mesmo fonema, embora tais habilidades devam ser exploradas apenas com aprendizes que já tenham alcançado um nível de compreensão do sistema alfabético que os permita refletir sobre unidades sonoras menores que as sílabas.

²⁹ Optamos por considerar a rima - entendida como rima entre palavras e não rima da sílaba – como uma unidade linguística distinta das outras, apesar dessa unidade poder envolver apenas um fonema final (saci, caqui), uma sílaba final (bola, mula) ou partes maiores que uma sílaba (mola, bola) ou mesmo mais de uma sílaba (caneta, pernetta).

Já o trabalho com as sílabas aparece em um número considerável nos jogos da coleção do Trilhas. Segundo Morais (2019, p. 55), “para vir a revelar habilidades “mais sofisticadas” de refletir sobre fonemas, manipulando-os, uma criança brasileira necessita, antes, pensar sobre as sílabas das palavras, sem o que não compreenderá como as letras substituem segmentos orais”. Um processo anterior a esse descrito por Morais (2019), em um nível ainda mais elementar de compreensão da escrita alfabética, conforme explica Soares (2019), seria o desenvolvimento da capacidade de dissociar a palavra de seu significado semântico e direcionar a atenção ao significante (os sons), ou seja, compreender que as palavras são representações dos sons da fala e não das características das coisas que nomeiam.

Ribeiro e Teberosky (2010, p. 137), em pesquisa cujo objetivo principal pautou-se em “estudiar la sensibilidad a los aspectos sonoros del lenguaje en relación con los procesos de adquisición de la escritura en niños preescolares brasileños” no contexto de jogos de palavras, constataram que a aquisição da escrita influencia o conhecimento fonológico. Logo, para as autoras, o desenvolvimento da consciência fonêmica depende da compreensão do sistema de escrita alfabética. Por outro lado, as autoras esclarecem que essa dificuldade não se apresenta quando o segmento focado são as rimas, uma vez que muitos autores têm apontado a sensibilidade das crianças em identificar e manipular rimas mesmo antes de iniciarem formalmente a aprendizagem da língua escrita, o que contribui para o desenvolvimento fonológico e a aprendizagem da leitura e escrita. “Está comprobado que hay una relación significativa entre habilidades rítmicas y buenos resultados en lectura en diferentes lenguas” (RIBEIRO; TEBEROSKY, 2010, p. 137).

Embora alguns Jogos do Ceel, sobretudo os de reflexão fonológica, possam ser propostos já nos anos finais da Educação Infantil – na caixa de Jogos do Ceel, aparece a indicação “a partir de 5 anos” –, como aponta Morais (2019), o acervo dessa coleção, sobretudo aquele que compõe o Programa Criança Alfabetizada, é direcionado ao ciclo de alfabetização, etapa na qual se pressupõe a necessidade de orientar explicitamente os aprendizes para a fonetização da escrita, o que envolve, por sua vez, a capacidade de identificação dos segmentos sonoros mínimos das palavras (os fonemas). Dito de outro modo, nas etapas finais do ciclo de alfabetização, é preciso promover um trabalho mais focado na sistematização das correspondências grafofonêmicas. Isso explica os jogos que enfocam as letras e os fonemas em ambas as coleções, o que nos parece estar em sintonia com o público-alvo visado; lembremos que, no caso do Programa Criança Alfabetizada, uma parte dos jogos é voltada para estudantes do segundo ano do ensino fundamental.

Ressaltamos, porém, as ressalvas feitas por Morais (2012) sobre as contribuições da análise fonêmica para o avanço da hipótese alfabética da escrita da criança. Para o autor, algumas habilidades de reflexão sobre os fonemas contribuem para a alfabetização, como a identificação das aliterações dos fonemas iniciais nas palavras, mas outras tantas, como segmentar palavras em fonemas, pronunciar fonemas iniciais isoladamente, adicionar ou subtrair fonemas de palavras ouvidas e “compor uma palavra mediante escuta de seus fonemas isolados” (MORAIS, 2012, p. 106), não agregam nenhuma contribuição para a alfabetização dos aprendizes. Nessa direção, Morais (2012, p. 88) afirma que “as crianças, assim como os adultos superletrados, tendem a nunca conseguir pronunciar um a um os fonemas de cada palavra. Tampouco conseguem contar os fonemas de uma palavra, segmentando-os um a um”.

Dos dez (10) jogos que enfocam a unidade linguística “palavra”, mais da metade (46,1%) é de jogos pertencentes ao Programa Criança Alfabetizada. Desses seis (6) Jogos do Programa Criança Alfabetizada que enfocam palavras, quatro (4) jogos são propostos ao segundo ano do Ensino Fundamental e envolvem leitura e/ou escrita de palavras, ou seja, são destinados à consolidação da alfabetização. Já no manual didático dos Jogos do Ceel justifica-se, como já dito, que a ênfase será dada aos jogos de reflexão fonológica e reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, tendo em vista que no mercado predominam os jogos de sistematização das correspondências grafofônicas.

As atividades de consolidação das correspondências grafofônicas são importantes para que as crianças que já alcançaram hipóteses silábico-alfabéticas ou alfabéticas de escrita desenvolvam automatismo e agilidade na leitura e na escrita e se aproximem, cada vez mais, de uma escrita ortográfica. Para Morais (2012, p. 66)

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler).

Salientamos também que muitos dos jogos analisados enfocam uma unidade linguística principal, mas também uma secundária, que, muitas vezes, assume significativa importância no tipo de análise linguística proposta no jogo. Por exemplo, nos jogos em que se deve transformar uma palavra em outra retirando, acrescentando ou modificando uma letra/fonema, consideramos que a unidade principal em foco é a letra/fonema, embora a palavra constitua também uma unidade que deve ser levada em conta para a realização da atividade. De modo parecido, nos jogos em que se deve comparar palavras quanto ao número de sílabas,

consideramos que a unidade principal é a sílaba, enquanto a palavra seria uma unidade secundária. Ou seja, em vários jogos, a unidade que consideramos como principal é uma unidade menor (letra/fonema, sílaba ou rima), enquanto a palavra seria uma unidade secundária. Há também jogos em que a palavra é a unidade linguística principal, o que ocorre, por exemplo, nos casos em que as palavras são analisadas sem a decomposição de suas unidades menores, como nos jogos em que se tem o desafio de encontrar palavras dentro de outras palavras ou ainda em jogos cujo desafio reside em associar palavras às figuras correspondentes. No entanto, nesta análise, consideramos apenas as unidades principais, por julgarmos que, dessa forma, teríamos dados mais claros quanto aos focos dos jogos.

Cada uma das unidades linguísticas apresenta um grau de dificuldade diferente do ponto de vista de sua aprendizagem pela criança. Soares (2019) relata, por um lado, que as crianças (e mesmo os adultos) não alfabetizadas enfrentam, inicialmente, dificuldades para dissociar as dimensões semântica e fonética da palavra, relacionando-a, geralmente, a seu significado (pensando nas características das coisas que designam) – fenômeno que ficou conhecido como “realismo nominal”. Em outras palavras, como aponta a autora, não compreendem a natureza arbitrária da palavra. Ainda segundo Soares (2019), para aprender a escrita, é preciso, portanto, superar o fenômeno do realismo nominal, compreender a natureza arbitrária da palavra e percebê-la fonologicamente. Por outro lado, a progressão no grau de escolaridade demonstrou relação com a superação da dificuldade de dissociar significado de significante na palavra, assim como para o desenvolvimento da sensibilidade com relação aos componentes da palavra e a compreensão do princípio alfabético.

Nesse contexto apresentado pela autora supracitada, o desenvolvimento da sensibilidade às rimas³⁰ e aliterações³¹ desempenha papel significativo na aprendizagem da leitura e da escrita. Em revisão de pesquisas que investigaram, entre outras coisas, o desempenho de crianças em atividades que enfocavam rimas e aliterações, Soares (2019) identificou um interessante achado de uma pesquisa (CARDOSO-MARTINS; DUARTE, 1994 apud SOARES, 2019), na qual foi possível perceber que as crianças apresentavam sensibilidade às

³⁰ Quando falamos em rimas, estamos nos referindo às semelhanças sonoras apresentadas no final das palavras (rimas entre palavras). São exemplos de rimas entre palavras aquelas consonantes ou consoantes, nas quais se tem coincidência vocálica e consonântica “a partir da vogal ou ditongo tônicos, como em **viola** – **cartola** ou como em **violeiro** – **leiteiro**, mas também entre os fonemas de palavras oxítonas, como em **café** – **boné**, **irmão** – **balão**; entre sílabas finais, como em **bola** – **vila**, **vaca** – **foca**; entre as duas últimas sílabas, como em **boneca** – **caneca**, **combate** – **debate**”. Há também as rimas assoantes, nas quais se tem “coincidência da vogal na sílaba tônica e diversidade de consoantes, como em **cachimbo** – **domingo**, **uva** – **coruja**” (SOARES, 2019, p. 179).

³¹ Por aliterações estamos considerando as semelhanças sonoras no início das palavras, que podem ocorrer tanto no nível da sílaba (principalmente as sílabas canônicas CV) como no dos fonemas, conforme Soares (2019).

rimas e aliterações mesmo antes da compreensão da natureza arbitrária na escrita alfabética. Esse dado reforça a hipótese de que as crianças são, desde cedo, sensíveis às semelhanças sonoras nas palavras. Isso pode ser explicado, conforme expõe Soares (2019, p. 183) pelo contato que as crianças têm desde muito pequenas (no convívio familiar, social e mesmo escolar) com textos da tradição oral, “canções de ninar, parlendas, cantigas de roda, trava-línguas”, que exploram rimas e aliterações lúdica e prazerosamente. Esse contato, conforme explicitado pela autora, influencia positivamente o desenvolvimento da consciência fonológica.

É preciso ponderar, assim como faz Soares (2019), o alcance dessa sensibilidade às rimas e aliterações construída espontaneamente pelas crianças a partir do convívio com textos da cultura oral.

Para que essa sensibilidade à *semelhança fonológica global* entre palavras avance para uma atenção dirigida intencionalmente para os sons da palavra, sem consideração do significado dela, o que é a base para a compreensão do princípio alfabético, é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a *reconhecer* explicitamente rimas ou aliterações e também a produzir rimas e aliterações (SOARES, 2019, p. 183-184).

O desenvolvimento sistemático da atenção intencional aos sons das palavras do qual fala Soares (2019) ajudará a criança a progredir com relação à compreensão da palavra fonológica como sendo dissociada das características das coisas que denominam. Esse desenvolvimento pode e deve ser feito em contextos de atividades lúdicas que favoreçam a reflexão quanto a essas semelhanças sonoras (rimas e aliterações) em diferentes palavras. Quando isso é feito de modo que se relacione o oral e escrito, confrontando os segmentos sonoros e suas representações gráficas, a criança poderá perceber que as palavras faladas de forma parecida geralmente também se escrevem de modo idêntico ou parecido.

Ribeiro e Teberosky (2010, p. 137), em pesquisa cujo objetivo principal pautou-se em “estudiar la sensibilidad a los aspectos sonoros del lenguaje en relación con los procesos de adquisición de la escritura en niños preescolares brasileños”, identificaram influência da escrita nas atividades de identificação de rimas, tendo em vista que as crianças demonstraram mais facilidade para identificar as rimas quando apoiadas em pistas gráficas ou visuais do que quando deveriam identificar rimas na modalidade oral. O resultado obtido na pesquisa realizada por Ribeiro e Teberosky (2010) revelou, no que se refere à identificação de rimas com estímulos escritos, que nenhuma criança deu respostas do tipo semântico. Já nas atividades orais de identificação de rimas, algumas crianças deram respostas semânticas e de segmentação de

palavras e não de identificação de rimas - 38% das crianças do Grupo 1³², 12% das crianças do Grupo 2 e 8% das crianças do Grupo 3. Na atividade de identificação de rimas em frases, o melhor resultado partiu das crianças do Grupo 3, mas também houve acertos de crianças dos demais grupos.

Entre os jogos analisados, o jogo “Rimas” do conjunto de Jogos do Trilhas, como o próprio nome sugere, é um exemplo de jogo que focaliza a análise nos segmentos sonoros finais das palavras (rimas). O jogo constitui-se de dez cartelas com uma imagem e mais três espaços em branco em cada uma para serem completados com os cartões das imagens cujas palavras rimam com a palavra correspondente à figura que já se encontra na cartela, além de trinta cartões com imagens e seus nomes correspondentes. Nesse jogo, tem-se o desafio de encontrar as palavras que rimam, antes dos demais jogadores. Para isso, deve-se distribuir uma cartela para cada jogador, as quais devem ser deixadas sobre a mesa viradas para baixo até o início da partida. Os cartões com as figuras/palavras devem ficar sobre a mesa, virados para cima. Iniciada a partida, os jogadores devem desvirar suas cartelas e procurar as figuras/palavras que rimam com a imagem de suas cartelas para completá-la. Por exemplo, na cartela com a imagem “LEÃO”, é preciso encontrar as imagens/palavras “ESCORPIÃO”, “PIÃO” e “AVIÃO” (ver Fotografia 7, a seguir).

Fotografia 7 - Jogo Rimas



Fonte: acervo a pesquisa

³² Na referida pesquisa, Ribeiro e Teberosky (2010) realizaram uma atividade para identificar o nível de conceitualização da escrita das crianças participantes da pesquisa, de acordo com estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1986). Desse modo, inicialmente, as crianças foram categorizadas em cinco grupos: 1. Pré-silábico, 2. Silábico sem valor sonoro, 3. Silábico com valor sonoro, 4. Silábico Alfabético e 5. Alfabético. Posteriormente, as crianças foram agrupadas em três grupos: Grupo 1: Pré-silábico e silábico sem valor sonoro; Grupo 2: Silábico com valor sonoro e silábico-alfabético e Grupo 3: Alfabético.

No que se refere às sílabas, Soares (2019) ressalta que se trata de uma unidade fonológica também mais acessível às crianças, tendo em vista que se caracterizam como unidades tratáveis isoladamente e reconhecidas por crianças antes mesmo da aprendizagem da escrita, independentemente da língua ou sistema de escrita em questão. Ainda segundo a autora, a segmentação da palavra em sílaba (escrita silábica) é o primeiro passo para a fonetização da escrita (escrita alfabética), conforme descrito pela psicogênese da escrita. Nessa direção, Soares (2019, p. 188) afirma que

para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, em seguida usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponde a um dos fonemas da sílaba, adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente.

Entre os jogos da amostra documental da pesquisa que envolvem análise de sílabas, destacamos o jogo “Dado sonoro”, do conjunto de Jogos do Ceel, “Descubra o invasor”, do conjunto de Jogos do Trilhas, e “Seu Rei mandou achar”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada.

O jogo “Dado sonoro” (Ceel) é composto por um dado de oito lados, uma cartela contendo oito figuras de animais numeradas, vinte e quatro fichas com figuras e as respectivas palavras correspondentes (três fichas de palavras/figuras para cada figura da cartela) iniciadas com as mesmas sílabas das figuras apresentadas na cartela (ver Fotografia 8, a seguir). A cartela com os números deve ficar visível para todos os jogadores. As fichas com as figuras/palavras devem ser espalhadas sobre a mesa viradas para cima. Em sua vez de jogar, cada participante lança o dado, verifica qual imagem da cartela corresponde ao número sorteado e busca, entre as fichas, palavra iniciada com a mesma sílaba da palavra correspondente ao desenho da cartela. Por exemplo, se o número sorteado for o três (3), a figura correspondente na cartela é o “CAVALO”, e as fichas possíveis de serem relacionadas são aquelas que apresentam as figuras/palavras “CADEADO”, “CADEIRA” e “CADERNO”. Se o jogador identificar a ficha correta, pega-a para si.

Fotografia 8 - Jogo Dado sonoro



Fonte: acervo a pesquisa

Esses jogos favorecem a aprendizagem de que a palavra é composta por unidades menores, chamando atenção para as sílabas como unidades sonoras das palavras. Além disso, no último jogo anteriormente apresentado, as crianças se deparam com palavras cujo número de sílabas é igual, mas possuem quantidades de letras diferentes, o que, para Coutinho (2005), ajuda as crianças em nível de escrita silábica a avançarem na compreensão da escrita, de modo que comecem a perceber os segmentos menores que as sílabas.

Conforme dissemos anteriormente, Soares (2019) aponta que os alfabetizandos apresentam um processo evolutivo no que diz respeito à “capacidade de segmentação da oralidade” (dissociando-a de seu significado semântico), o qual se inicia pela consciência das unidades maiores (as palavras) até chegar à sensibilidade das unidades menores (as sílabas) e, por último, a sensibilidade das unidades mínimas (os fonemas) (SOARES, 2019). Conforme a autora, as sílabas são unidades possíveis de serem reproduzidas separadamente, o que facilita a aquisição da consciência silábica, enquanto os fonemas, contrariamente, são unidades complexas (segmentos sonoros sobrepostos, articulados continuamente, sem quebras e/ou separação perceptível, audível ou pronunciável) cuja pronúncia isolada não é possível de ser realizada. Em suas palavras, “na cadeia sonora da fala, os fonemas são unidades *implicitamente percebidas*, mas não *explicitamente reconhecidas*” (SOARES, 2019, p. 199). Isso tem sido demonstrado pelas pesquisas, como a de Moraes (2004), nas quais foi possível observar a considerável dificuldade apresentada pelos participantes (mesmo aqueles já alfabetizados) na realização de atividades que exigiam sensibilidade aos fonemas, quando comparadas a outras atividades fonológicas.

Diante disso, Soares (2019) esclarece que a relação entre consciência fonêmica e a aprendizagem da escrita alfabética depende da representação dos fonemas em letras ou grafemas, uma vez que essa transposição da palavra sonora para a palavra escrita torna visíveis as relações entre grafemas e fonemas. Além disso, ainda segundo a autora, se, por um lado, não faz sentido assumir propostas de ensino ancoradas na consciência fonêmica como condição para a alfabetização e propor a segmentação de fonemas ou a pronúncia de fonemas isolados (o que não é possível, conforme evidenciou a referida autora), por outro lado, é preciso ajudar as crianças a compreenderem que as letras/grafemas representam os fonemas, ou seja, os sons mínimos da fala.

O jogo “Mais uma”, do conjunto de Jogos do Ceel, propõe a análise de letras e fonemas. Trata-se de uma trilha contendo algumas casas com figuras e as palavras correspondentes a essas figuras e outras casas em branco. Além da trilha, existem fichas com figuras e palavras incompletas, fichas com letra, pinos para marcar os jogadores e um dado para indicar a quantidade de casas que o jogador deve avançar. Iniciada a partida, se o número sorteado no dado levar o jogador a uma casa vazia, deve-se permanecer na casa e passar a vez para o próximo jogador. Se o número sorteado no dado levar o jogador a uma casa contendo uma figura/palavra, o jogador deve buscar entre as fichas com as palavras e imagens aquela cujo nome se assemelha à palavra da trilha. Posteriormente, o jogador precisa identificar qual é a letra que falta na palavra e acrescentá-la (por exemplo, para a palavra “Asa”, deve-se buscar a palavra “Casa”, na qual falta a letra “C”). As palavras presentes no jogo se diferenciam quanto a uma letra no início, no meio ou no final. Na Fotografia 9, a seguir, apresentamos o jogo “Mais uma”.

Fotografia 9 - Jogo Mais uma



Fonte: acervo da pesquisa

Ao realizar esse tipo de desafio, o alfabetizando é impulsionado a prestar atenção aos sons mínimos das palavras, compreender que a ordem em que os fonemas aparecem na palavra oral corresponde à ordem em que devem ser representados na escrita, perceber que o acréscimo de uma letra pode transformar tanto uma palavra em outra, como mudar a estrutura da sílaba. Especificamente sobre o jogo “Mais uma”, Moraes (2019, p. 211-212) afirma que “a reflexão fonológica embutida na solução do jogo permite ao aluno voltar a atenção para a forma como a transformação de uma sílaba gráfica CV em outra (CVC ou CCV) equivale à introdução de fonemas na sequência oralizada”.

Ribeiro e Teberosky (2010) contribuem para entendermos a relação entre desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita quando caracterizam o desenvolvimento fonológico como um processo lento e gradual, no qual as crianças evoluem quanto à análise e percepção das unidades fonológicas de sua língua. Nesse sentido, as autoras apontam que as habilidades fonológicas demandadas assumem distintos graus de dificuldade. Por exemplo, a segmentação da linguagem em sons mínimos (fonema) exige do aprendiz um esforço cognitivo muito maior do que é exigido na segmentação de unidades maiores que os fonemas (sílabas), mas, conforme progridem na aprendizagem da escrita, desenvolvem a capacidade de perceber os sons mínimos da fala.

Conforme explicam essas autoras, “analizar el lenguaje en sus componentes sonoros mínimos, es decir en fonemas, es una ardua tarea que no es necesaria durante el desarrollo del lenguaje oral, pero que se volverá inevitable durante el aprendizaje de la escritura” (RIBEIRO; TEBEROSKY, 2010, p. 136). Ou seja, mesmo que não seja significativo analisar fonemas

durante a aprendizagem da linguagem oral, no que se refere à aprendizagem da língua escrita, o desenvolvimento de algumas habilidades – não todas – de consciência fonêmica será indispensável. Como pudemos perceber, o tipo de unidade linguística enfocada nos jogos proporciona a aprendizagem de diferentes habilidades.

Vejamos, portanto, quais habilidades são enfocadas nos conjuntos de jogos (Jogos do Ceel, Jogos do Trilhas e Jogos do Programa Criança Alfabetizada) analisados na presente pesquisa e como elas contribuem para a aprendizagem da escrita alfabética.

4.3.3 Que habilidades são enfocadas nos jogos didáticos de alfabetização?

Os jogos também diferem quanto às habilidades enfocadas. No conjunto das coleções de jogos analisadas (Jogos do Ceel, Jogos do Trilhas e Jogos do Programa Criança Alfabetizada), que totalizam trinta e um (31) jogos, como já mencionamos em momento anterior, identificamos a exploração de distintas habilidades, conforme vemos na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Frequência e percentual dos tipos de habilidades enfocadas nos jogos

Habilidades enfocadas	Ceel (10 jogos)	%	Trilhas (8 jogos)	%	PCA (13 jogos)	%	Total (31 jogos)	%
Identificação	7	70	6	75	3	23,1	16	51,6
Produção	2	20	1	12,5	8	61,5	11	35,5
Leitura	-	-	1	12,5	2	15,4	3	9,7
Escrita	1	10	-	-	-	-	1	3,2

Fonte: A Autora (2020)

A maioria dos jogos (51,6%) envolve a habilidade de identificação de letras e/ou fonemas, rimas, aliterações e palavras. Em seguida, aparece a categoria relativa aos jogos que envolvem produção (35,5%). Tais habilidades estão relacionadas à produção oral de palavras com semelhanças sonoras (rimas, aliterações e mesmo número de sílabas), produção de palavras orais a partir de segmentos menores de outras palavras, produção de palavras a partir da ordenação de letras, produção de palavras a partir da ordenação de sílabas e produção de textos a partir da ordenação de palavras. Com uma incidência menor, aparecem os jogos que envolvem leitura (9,7%) e escrita (3,2%).

No que se refere à presença dessas habilidades por coleção de jogos, podemos perceber que o conjunto de Jogos do Trilhas apresenta o maior percentual de jogos que envolvem

identificação (75%); em seguida, aparecem os Jogos do Ceel (70%) e, finalmente, os Jogos do Programa Criança Alfabetizada (23,1%). Com relação às habilidades que envolvem produção, é o conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada que apresenta maior incidência de jogos com esse enfoque (61,5%); na sequência, com 20%, aparece a coleção de Jogos do Ceel – além desses jogos, há um jogo que envolve produção escrita, mas ele foi computado na categoria “escrita” – e, por fim, aparece a coleção de Jogos do Trilhas (12,5%). No que se refere à recorrência das habilidades dos jogos que envolvem leitura, o Programa Criança Alfabetizada concentra o maior número de jogos com essa proposta (15,4%); em seguida, aparece a coleção de Jogos do Trilhas (12,5%). Quanto à escrita, apenas a coleção de Jogos do Ceel apresenta um único jogo com essa finalidade (10%).

Chama atenção a predominância de jogos cuja habilidade principal demanda a identificação de letras e/ou fonemas, rimas, aliteraões e palavras (categoria com maior incidência), quando comparados, por exemplo, aos jogos de produção (segunda categoria em ordem de recorrência). Conforme veremos mais adiante na discussão, as habilidades que envolvem identificar são mais fáceis do que aquelas que demandam produzir (dizer) palavras com determinada semelhança sonora ou produzir palavras a partir da ordenação de segmentos menores, assim como com relação às demais habilidades, que envolvem leitura e escrita de palavras. Nesse último caso, as habilidades de leitura e escrita de palavras são direcionadas, sobretudo, para a consolidação do processo de alfabetização.

Não podemos esquecer que muitas atividades de identificação de letras e/ou fonemas, identificação de semelhanças sonoras entre as palavras e/ou de produção de palavras também podem envolver atividades de leitura – por exemplo, jogos nos quais é proposta a transformação de uma palavra em outra por acréscimo de uma letra, é necessário realizar a leitura da palavra que será transformada e da nova palavra que será formada após o acréscimo da letra – da mesma forma que as atividades de escrita³³ também envolvem a leitura daquilo que está sendo escrito. No entanto, entendemos que, nesses casos, a leitura não é o objetivo final, mas um meio indispensável para atingir um fim. Logo, não é a principal habilidade enfocada, como ocorre, por exemplo, nos jogos em que é preciso associar palavras às figuras correspondentes.

Também é importante ressaltar que muitos dos jogos analisados envolvem comparação, buscando estabelecer semelhanças, diferenças, conexões ou relações entre palavras. Ou seja, muitas vezes a comparação é um meio para se chegar a um fim. Por exemplo, nos jogos em que

³³ As atividades de escrita também são atividades de produção, mas consideramos que se trata de um caso distinto, na medida em que as palavras têm que ser registradas e não apenas ditas oralmente.

o desafio é identificar palavras que rimam, é preciso compará-las a fim de perceber suas semelhanças sonoras e identificar quais rimam. Nesse sentido, é preciso considerar que muitos jogos (se não todos) enfocam mais de uma habilidade, mas, em nossa análise, consideramos apenas as habilidades principais de cada jogo, exceto naqueles que propõem mais de uma rodada com enfoques diferentes, nos quais elencamos a habilidade principal de cada rodada.

Conforme vimos na Tabela 3, apresentada anteriormente, uma quantidade expressiva dos jogos de alfabetização analisados envolve habilidades de identificação, como identificar palavras quanto ao número de sílabas, identificar palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração), identificar palavras que rimam, identificar o fonema e/ou a letra iniciais de palavras e identificar partes que compõem palavras dentro de palavras maiores. No Quadro 5, a seguir, apresentamos exemplos de jogos de cada uma dessas categorias de identificação.

Quadro 5 - Exemplos de jogos que enfocam habilidades de identificação

Habilidades enfocadas	Exemplos de Jogos																																
Identificar palavras quanto ao número de sílabas	Jogo “Batalha de palavras” (Ceel) 																																
Identificar palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração)	Jogo “Mercado” (TRILHAS) 																																
Identificar palavras que rimam	Jogo “Ache a rima” (PCA) <table><tr><td>MACACO</td><td>GATO</td><td>ESPADA</td><td>ASA</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>PIÃO</td><td>BONECA</td><td>ALICATE</td><td>MANGUEIRA</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>FOGUETE</td><td>PANELA</td><td>BORBOLETA</td><td>PIJAMA</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>MOLA</td><td>MARTELO</td><td>BARATA</td><td>CHINELO</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	MACACO	GATO	ESPADA	ASA					PIÃO	BONECA	ALICATE	MANGUEIRA					FOGUETE	PANELA	BORBOLETA	PIJAMA					MOLA	MARTELO	BARATA	CHINELO				
MACACO	GATO	ESPADA	ASA																														
PIÃO	BONECA	ALICATE	MANGUEIRA																														
FOGUETE	PANELA	BORBOLETA	PIJAMA																														
MOLA	MARTELO	BARATA	CHINELO																														

Identificar o fonema e/ou a letra iniciais de palavras	Jogo “Bingo da letra inicial” (Ceel) 
Identificar partes que compõem palavras dentro de palavras maiores	Jogo “Nomes escondidos” (TRILHAS) 

Fonte: A Autora (2021)

Ressaltamos que o jogo “Ache a rima” (PCA) pressupõe que os aprendizes consigam ler as palavras constantes nas fichas, o que o torna difícil para crianças em estágios iniciais de compreensão do sistema alfabético. Embora este seja um jogo direcionado ao primeiro ano do ensino fundamental, as crianças poderão se apoiar nas pistas gráficas para identificar as palavras.

Todos os exemplos de jogos de identificação, anteriormente apresentados, estão relacionados à reflexão fonológica, mas há, também, um jogo direcionado à exploração das letras do alfabeto, que é o jogo “Seu rei mandou achar” (Figura 7), do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada (ano 1), o qual propõe identificar palavras quanto ao número de letras e identificar palavras que compartilham determinada letra.

Nesse jogo há um bloco de fichas contendo palavras com imagens, um bloco de fichas contendo imagens e um bloco de fichas contendo palavras. Cada jogador deverá receber uma ficha e procurar outro colega cuja ficha que possui atenda à ordem dada pelo professor ou professora para formar um par (só poderá formar par com um colega por vez). A indicação é para que o professor decida qual conjunto de fichas irá usar de acordo com os objetivos almejados.

Com relação à primeira habilidade, sugere-se parear palavras que possuam o mesmo número de letras (por exemplo, as palavras “LARANJA” e “ABÓBORA” ou “MAÇÃ” e “PERA”). As crianças poderão se deparar com pares de palavras que, apesar de possuírem o mesmo número de letras, diferem quanto ao número de sílabas. Já para comparar palavras que

compartilham determinada letra, no manual didático sugere-se, por exemplo, solicitar que as crianças procurem palavras que começam com a mesma letra, como “MELANCIA” e “MAÇÃ”, ou palavras que terminam com a mesma letra, como “SAPOTI” e “ABACAXI”, ou ainda palavras que têm a letra R, como “GRAVIOLA” e “LARANJA”, “ABÓBORA” e “PERA”. Como no jogo há um bloco de fichas contendo palavras e imagens, um bloco de fichas contendo apenas imagens e um bloco de fichas contendo apenas palavras, é importante não misturar as peças nas quais aparecem as palavras escritas, pois é possível que os jogadores identifiquem as letras apenas por discriminação visual, sem estabelecer relação letra/som.

Figura 7 - Jogo Seu Rei mandou achar



Fonte: Pernambuco (2018c, p. 125-134).

Quanto às habilidades que envolvem produção, identificamos que produzir palavras com o mesmo número de sílabas, produzir palavras que começam com a mesma sílaba e produzir palavras que rimam estão relacionadas ao jogo “Trilha animada”³⁴ do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada. A trilha do referido jogo é constituída de vinte e três casas, cada uma contendo uma figura de um animal e a palavra correspondente, iniciadas com as letras do alfabeto e respeitando a sua ordem, como é possível verificar na Figura 8, a seguir. Além da trilha, o jogo acompanha um dado e quatro pinos de cores diferentes para representar cada jogador. Definida a ordem dos jogadores, eles devem lançar o dado, contar o número de casas, identificar o animal da casa onde parou e produzir outra palavra que compartilhe a semelhança sonora da palavra contida na trilha onde parou, de acordo com o desafio da rodada

³⁴ O jogo “Trilha animada” está relacionado a mais de uma habilidade, pois ele propõe três rodadas diferentes: 1) produção de palavras que começam com a mesma sílaba; 2) produção de palavras que rimam e 3) produção de palavras que têm a mesma quantidade de sílabas.

(mesmo número de sílaba, sílaba inicial ou rima) – as palavras que serão produzidas não precisam ser do mesmo campo semântico, ou seja, não precisa ser nomes de animais.

Na rodada de produção de palavras com o mesmo número de sílabas, os jogadores precisarão dizer palavras que compartilham o mesmo número de sílabas da palavra contida na casa onde o jogador parou. Por exemplo, se o jogador parar na casa da figura/palavra “CAVALO”, poderá falar as palavras “TAPETE”, “PICOLÉ” ou “BONECA”; se parar na casa da figura/palavra “ELEFANTE”, poderá dizer as palavras “BICICLETA”, “BORBOLETA” ou “CARAMBOLA”, entre outras. Já na rodada de produção de palavras com a mesma sílaba inicial, se parar, por exemplo, na casa da palavra/figura “FOCA”, poderá dizer as palavras “FOGUETE” ou “FOLHA”; se parar na casa da palavra/figura “JACARÉ”, poderá falar as palavras “JACA” ou JARRO etc. Na rodada para produzir palavras que rimam, se o jogador parar na casa da figura/palavra “ABELHA”, poderá dizer as palavras “OVELHA” ou “TELHA”; se parar na casa da figura/palavra “GATO”, poderá dizer as palavras “MATO” ou “RATO”.

Figura 8 - Jogo Trilha animada



Fonte: Pernambuco (2018c, p. 137).

Produzir palavras orais a partir de segmentos menores ou mesmo do nome inteiro de outras palavras é a habilidade enfocada no jogo “Bichos malucos”, do conjunto de Jogos do Trilhas. Nesse jogo, existem cartões com figuras de vários animais cortados ao meio. Deve-se juntar partes de dois animais já existentes, representados nos cartões, para criar novos bichos (os bichos malucos), os quais, por sua vez, devem ser nomeados usando partes dos nomes dos

bichos que lhes deram origem. Na Fotografia 10, a seguir, vemos alguns exemplos de bichos malucos criados com os cartões do referido jogo.

Fotografia 10 - Jogo Bichos malucos



Fonte: <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com/2012/01/bichos-malucos.html>

Também identificamos jogos que propõem produzir palavras a partir de troca, retirada, acréscimo ou permuta de uma letra. Nessa direção, identificamos jogos que demandam completar palavras com a letra que está faltando, e jogos que propõem transformar uma palavra em outra, por troca, retirada, acréscimo ou permuta de uma letra.

A habilidade de completar palavras, com a letra que está faltando, é enfocada no jogo “Tem letra faltando”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada (ano 2). No referido jogo, as crianças dispõem de uma lista de palavras incompletas (faltando uma letra), disposta em duas cartelas, e fichas com letras que devem ser usadas para completar as palavras. Os jogadores precisam identificar quais letras completam as palavras. Nesse caso, precisam identificar diferentes fonemas que ocupam posições diferentes em um repertório de palavras variadas que diferem quanto ao tamanho (número de letras e sílabas). É preciso considerar o fato de não haver imagens no jogo, o que poderia ajudar as crianças a recuperarem com mais facilidade o significado oral das palavras. Além disso, as letras a serem completadas aparecerem em diferentes posições no interior das palavras. Isso torna a atividade complexa e exige certo domínio e consolidação da escrita alfabética, o que pode explicar, por exemplo, o motivo desse jogo ser indicado para consolidar correspondências grafofônicas. Ver Figura 9, a seguir.

Figura 9 - Jogo Tem letra faltando

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y	Z				

A	IÃO	M	TO
BICICLE	A	OREL	ÃO
C	RRO	PATI	ETE
DROM	DÁRIO	QUADRICI	LO
E	CADA	RÁD	O
OGUETE		SU	MARINO
HELICÓ	TERO	TRE	
INTE	NET	LTRALEVE	
ORNAL		VELOCÍPE	E
ANCHA		TÁ	I

Fonte: Pernambuco (2018d, p. 107-109)

Além dos jogos que envolvem a produção oral de palavras e a produção de palavras a partir da troca, retirada, acréscimo ou permuta de uma letra, conforme exemplificamos anteriormente, identificamos também jogos que demandam a produção de palavras a partir da ordenação de segmentos menores (letras e/ou sílabas), além de um jogo que propõe a produção de textos³⁵ a partir da ordenação de palavras.

O jogo “De sílaba em sílaba”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada (ano 1), consiste em ordenar sílabas para formar palavras. Nesse jogo, sugerido para ser jogado em trios, as crianças dispõem de um conjunto de sílabas, as quais devem ser ordenadas de modo que se formem nomes de pessoas. Será estabelecido um tempo (por exemplo, dez minutos) no qual os trios devem formar o máximo de palavras que conseguirem. Vale ressaltar, conforme veremos mais adiante, que esse pode ser um jogo difícil para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, a não ser que se proponha a formação de nomes conhecidos de memória pelas crianças. A Figura 10, apresentada a seguir, exemplifica algumas sílabas presentes no material do jogo.

³⁵ O termo produção relacionado à unidade texto significa, nesse caso, a composição de um texto a partir de suas unidades menores e não a produção de um texto para dizer algo a alguém, com alguma finalidade e em determinada situação de interação discursiva.

Figura 10 - Jogo de Sílabas em sílabas

A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	LAU	LAU	LEN	LEN	NE	NE	NE	NE	NE	NI
A	A	A	A	A	A	AL	AL	LHER	LHER	LE	LE	NI	NI	NI	NI	NO	NO		
ÃO	ÃO	AR	AR	AR	AR	LIS	LIS	LE	LE	LE	NO	NO	NO	NO	NO	NO			
AR	AS	AS	AS	AS	AS	LI	LI	LI	LI	LI	LI	NO	NO	NU	NIL	NIL			
BA	BA	BAL	BAL			LI	LI	LI	LI	LO	LO	NU	OL	OL	NOR	NOR			

Fonte: Pernambuco (2018c, p. 155 – 173 – 179).

O jogo “Quebra-cabeça de parlendas”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada (ano 2), propõe ordenar palavras e formar textos. Nesse jogo, tem-se o desafio de ordenar palavras e formar parlendas conhecidas. No material do aluno, existem dois conjuntos de palavras (um com letras maiúsculas e minúsculas e outro em letras maiúsculas) das três parlendas contempladas no jogo. A recomendação propõe que o professor decida qual conjunto utilizar, de acordo com as letras que estejam sendo trabalhadas. Na Figura 11, a seguir, podemos visualizar o conjunto das palavras.

Figura 11 - Jogo Quebra-cabeça de parlendas

Hoje	é	domingo	Pé	de	cachimbo	Cachimbo	é	de		HOJE	É	DOMINGO	PÉ	DE	CACHIMBO	CACHIMBO	É	DE	
barro	Bate	no	jarro	O	jarro	é	de	ouro	Bate	BARRO	BATE	NO	JARRO	O	JARRO	É	DE	OURO	BATE
no	touro	O	touro	é	valente	Bate	na	gente	A	NO	TOURO	O	TOURO	É	VALENTE	BATE	NA	GENTE	A
gente	é	fraco	Cai	no	buraco	O	buraco	é	fundo	GENTE	É	FRACO	CAI	NO	BURACO	O	BURACO	É	FUNDO
Acabou-se	o	mundo.	O	macaco	foi	à	feira	Não	teve	ACABOU-SE	O	MUNDO.	O	MACACO	FOI	À	FEIRA	NÃO	TEVE
o	que	comprar	Comprou	uma	cadeira	Pra	a	comadre		O	QUE	COMPRAR	COMPROU	UMA	CADEIRA	PRA	A	COMADRE	
se	sentar.	A	comadre	se	sentou	A	cadeira	esborrachou		SE	SENTAR.	A	COMADRE	SE	SENTOU	A	CADEIRA	ESBORRACHOU	
Coitada	da	comadre	Foi	parar	no	corredor.	Rei	capitão		COITADA	DA	COMADRE	FOI	PARAR	NO	CORREDOR.	REI	CAPITÃO	
Soldado	ladrão	Moça	bonita	Do	meu	coração.	Meio-dia			SOLDADO	LADRÃO	MOÇA	BONITA	DO	MEU	CORAÇÃO.	MEIO-DIA		
Macaca	Sofia	Fazendo	careta	Pra	dona	Maria.				MACACA	SOFIA	FAZENDO	CARETA	PRA	DONA	MARIA.			

Fonte: Pernambuco (2018d, p. 185-187).

Com relação à categoria das habilidades relacionadas à leitura (9,7%), identificamos, por exemplo, o jogo “Compara palavra”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada (ano 2). Ele apresenta uma trilha com várias imagens e duas palavras na casa de cada imagem, uma que corresponde à figura e outra que apresenta semelhança com relação aos sons iniciais da palavra correspondente à imagem, tanto no nível da sílaba (por exemplo, na casa da figura “MELANCIA” estão as palavras “MELÃO” e “MELANCIA”), quanto no nível

da letra inicial (por exemplo, na casa da figura “GIRAFA” estão as palavras “GIRAFA” e “GALINHA”), como podemos verificar na Figura 12, apresentada na sequência. Além da trilha, existem um dado e pinos para identificar os jogadores. Cada jogador deve lançar o dado e avançar na trilha o número de casas sorteado no dado. Ao parar em determinada casa, deverá indicar a palavra que representa a imagem.

Figura 12 - Jogo Compara palavras



Fonte: Pernambuco (2018d, p. 191).

No que se refere à categoria escrita, temos um único jogo que envolve essa habilidade, o jogo “Quem escreve sou eu”, do conjunto de Jogos do Ceel. Nele, demanda-se do aprendiz que escreva palavras com fluência e com rapidez, ou seja, os jogadores são desafiados a escrever corretamente as palavras correspondentes às figuras representadas em cartelas. O jogo é composto por quatro cartelas de cores diferentes com oito figuras numeradas, quatro cartelas de correção e um dado de oito lados. Além disso, os alunos devem providenciar lápis e papel para escrever as palavras. Antes de iniciar o jogo, é necessário decidir quantas partidas serão jogadas e a ordem dos jogadores. Uma das cartelas com as figuras é colocada sobre a mesa, com a face virada para cima, enquanto a cartela de correção deve ser colocada sobre a mesa com a face voltada para baixo. Cada jogador deve lançar o dado e escrever a palavra correspondente à figura cujo número corresponde ao número sorteado no dado. Ao final, a cartela de correção é desvirada, e os jogadores verificam quantas palavras escreveram corretamente. A Fotografia 11, a seguir, apresenta materiais do referido jogo.

Fotografia 11 - Jogo Quem escreve sou eu



Fonte: acervo da pesquisa

Diante do que foi exposto, acreditamos que o envolvimento dos aprendizes em situações variadas e reflexivamente significativas de leitura e escrita é indispensável para atingir a “lexicalização” (SOARES, 2019) da leitura e da escrita. Vejamos, a seguir, um apanhado geral acerca daquilo que discutimos sobre as unidades linguísticas e habilidades abordadas nos jogos de alfabetização analisados.

4.3.4 A título de síntese: uma visão geral das unidades e habilidades abordadas nos jogos de alfabetização analisados

As habilidades e unidades linguísticas exploradas nos jogos foram agrupadas em quatro categorias, de acordo com os conhecimentos que mobilizam. São elas: reflexão fonológica; leitura de palavras e textos curtos e produção/escrita de palavras e de texto; reflexão sobre correspondências grafema/fonema e exploração de letras. As categorias criadas com base na análise das habilidades e unidades relacionadas aos jogos encontram-se apresentadas na Tabela 4, a seguir. Na referida tabela, é possível verificar quais habilidades/unidades compõem cada uma das três categorias antes mencionadas e a frequência com que tais habilidades/unidades aparecem nos jogos e o percentual de cada categoria. É preciso atentar para o fato de que a soma dos percentuais ultrapassa a margem de 100%, pois alguns jogos propõem mais de uma rodada com enfoques diferentes, contemplando uma habilidade diferente por rodada. Diante disso, chegamos a um total de dezenove (19) habilidades/unidades diferentes e algumas delas se repetem em alguns jogos.

Tabela 4 - Frequência e percentual de presença das habilidades nos jogos de alfabetização

Habilidades		Frequência nos jogos	Total geral	Percentual %
Reflexão fonológica	Identificar palavras quanto ao número de sílabas	3	22	71%
	Produzir palavras com o mesmo número de sílabas	1		
	Identificar palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração)	5		
	Produzir palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração)	1		
	Identificar palavras que rimam	5		
	Produzir palavras que rimam	1		
	Identificar palavras quanto às semelhanças sonoras nas sílabas orais final de uma palavra e inicial de outra	1		
	Produzir palavras orais a partir de segmentos menores ou mesmo o nome inteiro de outras palavras	1		
	Identificar o fonema e/ou a letra iniciais de palavras	2		
	Identificar partes que compõem palavras dentro de palavras maiores	2		
Leitura de palavras e textos curtos e produção/escrita de palavras e de texto	Associar palavras às figuras correspondentes	3	8	25,8%
	Ordenar letras para formar palavras	2		
	Ordenar sílabas para formar palavras	1		
	Escrever palavras com fluência e com rapidez	1		
	Ordenar palavras e formar textos	1		
Reflexão sobre correspondências grafema/fonema	Completar palavras com a letra que está faltando	1	5	16,1%
	Transformar uma palavra em outra por troca, retirada, acréscimo ou permuta de uma letra	4		
Exploração de letras	Identificar palavras quanto ao número de letras	1	2	6,4%
	Identificar palavras que compartilham determinada letra	1		

Fonte: A Autora (2020)

A partir da leitura da Tabela 4, é possível termos indícios do perfil dos jogos didáticos de alfabetização disponíveis em escolas da rede pública de ensino, no que se refere aos conhecimentos abordados por eles, nos quais predominam as habilidades de reflexão fonológica (71%), o que faz muito sentido, uma vez que atividades de reflexão fonológica são fundamentais para ajudar as crianças a compreenderem que a escrita representa os sons da fala, ou seja, a exploração da dimensão fonológica é elementar no processo de alfabetização. Com uma incidência menor, mas significativa, aparecem os conhecimentos relacionados à leitura de palavras e textos curtos e escrita de palavras (25,8%). A presença dessas habilidades no conjunto dos jogos parece demonstrar que por trás da proposta desses recursos existe a preocupação de que ao final do ciclo de alfabetização as crianças leiam autonomamente e que, para isso, é preciso promover situações significativas de leitura e escrita. Na sequência, aparece a categoria de reflexão sobre correspondência grafema/fonema (16,1%) e, por fim, alguns jogos que abordam a exploração de letras (6,4%).

É de suma relevância ressaltar a importância, para o docente, de saber quais aspectos da linguagem são priorizados nos jogos, as habilidades potencialmente relacionadas a eles e as unidades linguísticas enfocadas. Esse conhecimento pode ser mobilizado no planejamento de uso desses recursos didáticos, no qual é preciso alinhar os objetivos almejados para as aprendizagens das crianças em cada etapa de compreensão da escrita e as diferentes reflexões que elas (as crianças) precisam realizar para avançar com relação à aquisição da língua escrita e, posteriormente, consolidação do processo de alfabetização. Pode parecer algo simples, mas é uma condição séria quando se trata de orientar adequadamente a aprendizagem das crianças. Afinal, esse tipo de conhecimento permite ao professor, por exemplo, entender que não faz sentido propor jogos de identificação de fonemas para crianças que ainda não compreenderam a natureza da escrita alfabética. Da mesma forma, permite ao docente ter clareza da necessidade de propor atividades de consolidação das aprendizagens construídas para as crianças que já se apropriaram do sistema de escrita alfabética.

Além de proporcionarem momentos de prazer e diversão (dimensão lúdica), os jogos didáticos de alfabetização promovem o desenvolvimento de diferentes habilidades da faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita (dimensão pedagógica). Como dissemos anteriormente, as unidades e habilidades abordadas nos jogos analisados deram origem a quatro categorias distintas, de acordo com os conhecimentos promovidos por elas: reflexão fonológica; leitura de palavras e textos curtos e escrita de palavras; reflexão sobre correspondências grafema/fonema e exploração de letras – da mais recorrente a menos recorrente. Na sequência, trataremos essas categorias, buscando refletir sobre as unidades linguísticas e habilidades

reunidas em cada uma delas, mobilizando exemplos dos jogos do acervo da pesquisa a que se referem.

4.3.4.1 Reflexão fonológica

Morais e Silva (2020) apresentam um percurso evolutivo no desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica³⁶, tendo em vista que a realização de algumas delas é mais complexa que outras, indo desde habilidades que não necessariamente requerem ensino explícito para serem desenvolvidas pelas crianças, como, por exemplo, separar palavras em suas sílabas orais e contar as sílabas de palavras orais, até habilidades que demandam um trabalho sistemático e sequencial.

Ao final da lista mencionada anteriormente, consta a habilidade de identificar a presença de uma palavra dentro de outra (palavra), mas Moraes (2019) esclarece que essa habilidade não fez parte de uma tarefa experimental nas pesquisas nas quais se envolveu ou em estudos do seu conhecimento realizados por outros estudiosos no português brasileiro ou em outros idiomas. Logo, a indicação dessa habilidade posteriormente às demais não está relacionada ao nível de dificuldade relacionada a ela. De acordo com o autor, a inclusão da habilidade de identificar palavras inteiras dentro de outras palavras maiores na lista de habilidades relacionadas à reflexão fonológica decorre da experiência acumulada junto a crianças da faixa etária de cinco e seis anos, ou seja, do último ano da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental, na qual se tem observado o entusiasmo das crianças quando são postas para “brincar de detetive” e identificar palavras contidas no interior de outras palavras.

No conjunto de jogos por nós analisados, a categoria que reúne as habilidades de reflexão fonológica apresenta maior incidência (71%) e contempla muitas das habilidades apresentadas por Moraes e Silva (2020), listadas no início desta seção. Nessa direção, as habilidades contempladas nessa primeira categoria e a quantidade de jogos nelas presente são: a) identificar palavras quanto ao número de sílabas, enfocada em três (3) jogos; b) produzir palavras com o mesmo número de sílabas, enfocada em um (1) jogo; c) identificar palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração), enfocada em cinco (5) jogos; d) produzir palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração), enfocada em um (1) jogo; e) identificar palavras que rimam, enfocada em cinco (5) jogos; f) produzir palavras que rimam, enfocada em um (1)

³⁶ Essas habilidades de reflexão fonológica estão listadas na seção 2.4.2, página 53 em ordem crescente de dificuldade.

jogo; g) identificar palavras quanto às semelhanças sonoras nas sílabas orais final de uma palavra e inicial de outra, enfocada em um (1) jogo; h) produzir palavras orais a partir de segmentos menores ou mesmo o nome inteiro de outras palavras, enfocada em um (1) jogo; i) identificar o fonema e/ou a letra iniciais de palavras, enfocada em dois (2) jogos e j) identificar partes que compõem palavras dentro de palavras maiores, enfocada em dois (2) jogos.

Entre os jogos que se propõem a identificar palavras quanto ao número de sílabas, identificamos o “Batalha de palavras”, do conjunto de Jogos do Ceel. Moraes (2015) afirma ficar surpreso com o fato de as pesquisas sobre consciência fonológica ignorarem o papel de habilidades como as de identificação e produção de palavras maiores que outras no processo de compreensão da escrita alfabética, tendo em vista que, para o autor, essa é uma habilidade essencial para ajudar a crianças a estabelecer relação entre as partes da palavra (segmentos sonoros menores) e o todo (a palavra). Ao longo das análises por nós realizadas, ficou claro que comparar palavras quanto ao número de sílabas a fim de identificar qual é a palavra maior pode contribuir significativamente para aquelas crianças que ainda associam palavras às características daquilo que designam (significado) e não aos sons das palavras (significante). Ou seja, ajuda as crianças a superarem o fenômeno designado de “realismo nominal” e focalizar, como indica Soares (2019), o significante e não o significado das palavras.

A habilidade de identificar palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração) é mobilizada, por exemplo, no jogo “Mercado”, do conjunto de Jogos do Trilhas. Por outro lado, a habilidade de identificar palavras que rimam está presente, por exemplo, no jogo “Ache a rima”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada.

De acordo com Freitas (2003), a consciência fonológica envolve o desenvolvimento de diferentes habilidades relacionadas à consciência da sílaba, a consciência de elementos intrassilábicos e a consciência fonêmica, cujo desenvolvimento, conforme a autora, permite às crianças refletirem conscientemente sobre os sons da fala. No que se refere à consciência de rimas e aliterações – habilidades enfocadas nos dois últimos jogos mencionados –, Freitas (2003) constatou que, mesmo as crianças em nível pré-silábico da escrita, conseguem identificar e produzir rimas e aliterações, mas essa capacidade evolui conforme a criança progride quanto à hipótese da escrita.

Segundo a autora supracitada, entre essas tarefas (identificação e produção de rimas e aliterações), a identificação de palavras que compartilham essas semelhanças sonoras (rimas e aliterações) se mostrou mais fácil para as crianças em relação à produção de palavras com as mesmas semelhanças sonoras, sobretudo a identificação de aliterações. O grupo de crianças investigado por Freitas (2003) apresentou variação no que se mostrou mais difícil de realizar.

Nos níveis iniciais de compreensão da escrita (pré-silábicos e silábicos), em ordem crescente de dificuldade, as crianças apresentaram melhor desempenho em: 1. identificar sílaba inicial; 2. identificar rima; 3. produzir rima; e 4. produzir sílaba inicial. Já nos níveis mais avançados da escrita (silábico-alfabéticos e alfabéticos), em ordem crescente de dificuldade, as crianças apresentaram melhor desempenho em: 1. identificar sílaba inicial; 2. produzir sílaba inicial; 3. identificar rima; e 4. produzir rima.

Nos dados apresentados por Freitas (2003) é curioso o fato de a produção de semelhanças sonoras nas sílabas iniciais tenha sido mais desafiador para as crianças em hipóteses iniciais de compreensão da escrita do que produzir rimas, enquanto nos dois últimos níveis de compreensão da escrita a produção de aliterações tenha se mostrado mais fácil que a identificação de rimas. Em outras palavras, de acordo com os achados da pesquisa de Freitas (2003), conforme avançam em relação à compreensão da escrita, as crianças desenvolvem maior desenvoltura para identificar e produzir palavras iniciadas com o mesmo som do que para identificar e produzir palavras que rimam.

Para Freitas (2003, p. 166), “pode-se supor que, aos poucos, as crianças perdem o contato com brincadeiras e atividades que envolvem rimas”. Isso explicaria, segundo a autora, a maior dificuldade para resolver atividades envolvendo rimas apresentada pelas crianças em hipóteses mais avançadas de compreensão da escrita. Para nós, esse é um dado que chama atenção para importância de promover o brincar com as palavras e sua sonoridade, através de textos e jogos que manipulam ludicamente as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras, de modo que essas brincadeiras sejam também direcionadas à realização de análises metafonológicas, aliando, conforme defendemos aqui, o brincar e o aprender.

As habilidades de produzir palavras com o mesmo número de sílabas, produzir palavras que começam com a mesma sílaba e produzir palavras que rimam estão relacionadas ao jogo “Trilha animada” do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada. Já produzir palavras orais a partir de segmentos menores ou mesmo do nome inteiro de outras palavras é a habilidade enfocada no jogo “Bichos malucos”, do conjunto de Jogos do Trilhas.

Conforme apresentamos no início dessa seção na lista apresentada por Moraes e Silva (2020), as habilidades que envolvem produzir (dizer) palavras estão sempre após aquelas que envolvem contar, comparar e identificar. Logo, evocar de memória palavras que partilham determinada semelhança sonora tem se mostrado mais desafiador para as crianças do que identificar essas mesmas palavras entre grupos de palavras ou imagens (MORAIS; SILVA, 2020).

O movimento inverso, segundo os autores anteriormente mencionados, no sentido de ajudar as crianças que apresentam dificuldade em produzir palavras com determinado pedaço sonoro e tornar a atividade menos difícil, é igualmente possível.

Se as crianças ainda têm dificuldade, por exemplo, de dizer palavras que começam com “o mesmo pedaço” (sílabas) que “quiabo”, podemos, para facilitar, combinar uma brincadeira em que vão pular ou bater palmas toda vez que nós falarmos uma palavra que começa igual àquela... e dizemos “quilo”, “quieto”, “quilombo” e “quitanda” no meio de outras (“peteca”, “banana”, “guitarra”, “sacola” etc.) (MORAIS; SILVA, 2020, p. 13-14).

Nesse sentido, se as atividades que envolvem produzir palavras que compartilham determinadas semelhanças sonoras exigem dos aprendizes esforço cognitivo maior para a realização do desafio implicado na atividade, esse nos parece um bom indicativo para promover a progressão das aprendizagens construídas pelos alfabetizandos e propor a realização de jogos que envolvem a produção de palavras quando já se mostrarem capazes de realizar a identificação de palavras com essas semelhanças sonoras.

A habilidade de identificar palavras quanto às semelhanças sonoras nas sílabas orais final de uma palavra e inicial de outra é promovida pelo jogo “Passo a passo” do conjunto de Jogos do Trilhas. No manual de Jogos do Trilhas, a criação de jogos como este apresentado anteriormente é atribuída ao escritor inglês Lewis Carroll. Na descrição do jogo “Passo a passo”, ele é apresentado como um jogo no qual

as crianças brincam com as palavras, buscando semelhanças entre os sons, o que favorece que elas observem e atuem sobre a estrutura sonora da língua. Enquanto jogam, realizam um processo de análise da palavra, ao isolar a sílaba oral final, para buscar a nova palavra e, ao isolar a sílaba oral inicial, para juntar com a palavra anterior (BRASIL, 2011, p. 20).

Logo, a análise que os jogadores deverão realizar para encadear as palavras leva-os a atuar sobre os sons menores das palavras, buscando as semelhanças desses sons em diferentes posições nas palavras. Não se trata nem de identificar rimas, nem tampouco aliterações, mas é uma atividade complexa e interessante de reflexão metalinguística.

A habilidade de identificar o fonema e/ou a letra iniciais de palavras é enfocada em dois (2) jogos, e um deles é o jogo “Bingo da letra inicial”, do conjunto de Jogos do Ceel. Essa é uma atividade interessante que, além de promover a aprendizagem das letras e seus sons correspondentes, focaliza os sons mínimos das palavras. Para Moraes (2012), esse é um exemplo de atividade significativa sobre análise fonêmica, tendo em vista que o alfabetizando se

deparará com transformações radicais ocasionadas por uma única letra/fonema diferente nas palavras, pois é preciso observar e perceber as correspondências grafofônicas para realizar o desafio do jogo, ou seja, identificar a letra que completa as palavras.

A identificação de fonemas iniciais em palavras ou sílabas (em lugar de segmentação de fonemas), conforme indica Soares (2019), é a atividade mais adequada para compreender o princípio alfabético, por exemplo, em atividades que ajudam a criança a perceber a repetição de um fonema em palavras diferentes ou mudança de um único fonema em palavras semelhantes, como ocorre nos exemplos apresentados por Soares (2019, p. 214) sobre esses dois contextos:

percepção de que um mesmo segmento – *um mesmo fonema* – aparece em diferentes palavras, representado *pela mesma letra ou grafema* (como em **f**aca, **f**uro, **f**igo, **f**ogo, **f**era ...) ou a *percepção* de que um único som – *um único fonema* – diferencia palavras que só se distinguem por esse fonema, representado por *letras diferentes* (como em **f**aca, **m**aca, **j**aca, **v**aca ...).

A habilidade de identificar partes que compõem palavras dentro de palavras maiores é mobilizada nos jogos “Palavra dentro de palavra” do conjunto de Jogos do Ceel e “Nomes escondidos” do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada. Sobre o desafio imbricado nesse tipo de proposta, Moraes (2019, p. 139) expõe:

O brincar de “detetive que descobre palavras dentro de palavras” tem um efeito de prazerosa surpresa e ajuda nossos aprendizes a explorarem o princípio gerativo de que “com mesmas partes podemos formar novas palavras”, constatando tal princípio elevado ao seu grau máximo: existem palavras já prontas dentro de outras palavras que já estão aí, no mundo (das palavras), e, se formos curiosos, podemos “pescá-las”.

As duas propostas de jogos anteriormente apresentadas propõem basicamente o mesmo desafio – encontrar palavras inteiras dentro de outras palavras maiores –, mas apresentam algumas diferenças tanto no que se refere ao modo de jogar, quanto ao nível de dificuldade de cada um, em decorrência da presença da palavra escrita nos cartões. No jogo do Ceel apenas em um dos conjuntos de fichas há presença da palavra escrita. Já no jogo do Trilhas, as palavras correspondentes às figuras aparecem nos dois conjuntos de fichas, o que o torna menos desafiador se comparado ao jogo do Ceel. Independentemente dessas diferenças, brincar de “detetive” e procurar palavras escondidas dentro de outras palavras é uma brincadeira muito atrativa para as crianças. Enquanto brincam, os alfabetizando refletem sobre as semelhanças sonoras e gráficas entre palavras diferentes, assim como é possível compreender que a sequência de sons de uma palavra pode aparecer contida em outra palavra.

4.3.4.2 Leitura de palavras e textos curtos e produção/escrita de palavras e de texto

Na segunda categoria em número e recorrência nos jogos (25,8%), agrupamos as habilidades/unidades que propõem leitura de palavras e textos curtos e a produção/escrita de palavras e texto. São elas: a) associar palavras às figuras correspondentes, relacionada a três (3) jogos; b) ordenar letras para formar palavras, relacionada a dois (2) jogos; c) ordenar sílabas para formar palavras, relacionada a um (1) jogo; d) escrever palavras com fluência e com rapidez, relacionada a um (1) jogo e e) ordenar palavras e formar textos, relacionada a um (1) jogo.

Com relação aos jogos que propõem associar palavras às figuras correspondentes, identificamos, por exemplo, o jogo “Compara palavra”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada (ano 2).

Morais (2012, p. 154) apresenta algumas possibilidades de jogos que envolvem a leitura de palavras, como, por exemplo, “jogos de trilha em que, após o lance dos dados e a contagem de “casas” para onde deve ir, só avança se conseguir ler a palavra que está na casa almejada”. O autor sugere a utilização desse tipo de atividade por constituir uma interessante proposta para jogar com as palavras ao mesmo tempo em que refletem sobre as diferentes correspondências entre pauta sonora e a grafia das palavras apresentadas no jogo. Ainda segundo o autor, é possível aproveitar o mesmo comando do jogo para enfocar outras correspondências grafofônicas, apenas mudando as palavras.

Entre os jogos que propõem ordenar letras para formar palavras, identificamos, por exemplo, o jogo “Cada letra em seu lugar”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada (ano 1).

Para Moraes (2012), montar palavras com letras móveis têm se mostrado alternativa interessante para ajudar os alfabetizandos a se apropriarem do sistema de escrita alfabética, pois, segundo o autor, a criança será poupada do trabalho cognitivo e motor exigido para grafar as palavras quando é preciso escrever de próprio punho, ou seja, o aprendiz fica mais livre para direcionar a atenção para as correspondências grafofônicas e a ordem na qual as letras precisam ser encadeadas para formar as palavras. Várias são as vantagens apontadas pelo autor sobre o trabalho com alfabeto móvel, como perceber as letras como unidades, poder contar quantas vezes cada letra aparece na palavra, observar que as letras podem se repetir no interior da mesma palavra e em palavras diferentes, deparar-se com sequências de letras que não formam palavra, transformar palavras em outras a partir de pequenas variações, entre outros desdobramentos que podem ser feitos.

O jogo “De sílaba em sílaba”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada (ano 1), consiste em ordenar sílabas para formar palavras. Propostas de atividades como essa estimulam a compreensão de que as palavras são formadas por segmentos menores (as sílabas), faz com que a criança se depare com diferentes estruturas silábicas e chamam atenção para o fato de todas as sílabas conterem ao menos uma vogal. Sobre jogos de formação de palavras a partir de sílabas, Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 125-126) apontam que “compor as palavras, usando sílabas, no entanto, é tarefa que apenas os alunos que já têm algum domínio do sistema são capazes de fazer (a não ser aqueles que fazem isso de memória, sem saber de fato o que estão fazendo)”. No entanto, segundo as autoras, se for jogado em grupos com crianças de diferentes níveis de compreensão da escrita, aquelas em estágios iniciais podem participar e se beneficiar das estratégias utilizadas pelos colegas.

Esses dois jogos anteriormente mencionados envolvem a produção de palavras a partir de segmentos menores. Há também um jogo no qual se demanda do aprendiz que escreva palavras com fluência e com rapidez, o jogo “Quem escreve sou eu”, do conjunto de Jogos do Ceel.

Para Batista (2011), grande parte das dificuldades enfrentadas no país para alfabetizar as crianças está relacionada ao pouco investimento didático e pedagógico para a consolidação das competências de leitura e escrita. Para esse autor, a alfabetização frequentemente limita-se ao primeiro estágio, ou seja, à aprendizagem e ao domínio do princípio alfabético, enquanto o segundo momento do processo de alfabetização, sua consolidação, não se constituiria preocupação nem dos professores, nem das escolas e das redes de ensino. Porém, o autor afirma que essa segunda etapa (consolidação) também merece atenção, de modo que, por um lado, seja promovida a familiarização da criança com a cultura escrita e, por outro lado, gere a interiorização das correspondências entre grafemas e fonemas “para que o processo de codificação e de decodificação se faça sem esforço, liberando assim o aluno para o desenvolvimento de outros processos cognitivos, relacionados à compreensão e à produção de textos” (BATISTA, 2011, p. 18).

O jogo “Quem escreve sou eu” (Ceel) propõe a escrita de palavras a partir das figuras que as representam. É um tipo de proposta que pode ser sugerida para crianças que já se apropriaram de algumas correspondências grafofônicas. Como o processo de alfabetização ainda precisa ser consolidado, é importante vivenciar atividades nas quais é preciso ler e escrever palavras variadas para que consigam ler e escrever com autonomia.

Já a habilidade de ordenar palavras e formar textos é enfocada no jogo “Quebra-cabeça de parlendas”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada. Nesse jogo, tem-se o

desafio de ordenar palavras e formar parlendas conhecidas. Nesse jogo, além de ler as palavras, os alfabetizandos irão se deparar com a construção de textos curtos – textos que as crianças já precisam saber de cor, conforme é indicado no manual de jogos –, por meio da ordenação das palavras, mas não precisarão escrever as palavras de próprio punho. Logo, poderão direcionar maior atenção às correspondências grafofônicas para construir o texto, além de manipular a unidade palavra e consolidar o seu conceito. Nesse sentido, acreditamos ser necessário reafirmar o lugar da leitura de textos curtos como as parlendas no processo de alfabetização. De acordo com Souza (2005), a reflexão sobre os textos orais que se sabe de cor em sua forma escrita induz a criança a ajustar o conhecimento oral sobre o texto ao que está escrito, levando-a a perceber que o que é falado deve ser escrito na ordem falada, “favorecendo, nesse processo, a descoberta de novos padrões silábicos e a sistematização das devidas relações som-grafia” (SOUZA, 2005, p. 96). Além disso, Griffo e Val (2014) esclarecem que esse ordenar palavras para formar frases e/ou textos ajuda a sistematizar o conceito de palavra e progressivamente diminuir os erros de hipossegmentação, relacionados à união de palavras distintas, e também os erros de hiperssegmentação, quando ocorre a separação de partes de uma única palavra.

Morais (2012), já há algum tempo, defende a contribuição da leitura e escrita de palavras, frases e textos curtos para os alfabetizandos que precisam estabelecer e/ou consolidar correspondência grafofonêmicas. Ainda segundo Moraes (2012), é comum que as crianças que ainda não desenvolveram agilidade na escrita enfrentem dificuldade no momento da produção por não conseguirem acompanhar na hora de grafar as palavras a agilidade do raciocínio, pois precisam agregar habilidades de relação letra-som, atentar para a escrita correta das palavras, ao mesmo tempo que pensam sobre o texto a ser escrito. Com o jogo “Quebra-cabeça de parlendas” a criança poderá se ater à construção do texto.

4.3.4.3 Reflexão sobre correspondências grafema/fonema

Em terceiro lugar, aparece a categoria que contempla a reflexão sobre as correspondências grafema/fonema (16,1%). As habilidades/unidades contempladas nessa categoria são: a) completar palavras, identificando a letra que está faltando, relacionada a um (1) jogo e b) transformar uma palavra em outra, por troca, retirada, acréscimo ou permuta de uma letra, relacionada a quatro (4) jogos.

A habilidade de completar palavras, identificando a letra que está faltando, é enfocada no jogo “Tem letra faltando”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada (ano 2).

Com relação à habilidade de transformar uma palavra em outra, por troca, retirada, acréscimo ou permuta de uma letra, temos o exemplo do jogo “Troca letra”, do conjunto de Jogos do Ceel.

De acordo com Moraes (2019, p. 211), para realizar o desafio do jogo “Troca letras”, “o aluno analisa os “todos” das duas palavras”, mas precisa focalizar o som que muda para refletir “sobre a correspondência específica sobre a qual vai operar a transformação (gráfica e sonora)”. Em momento anterior, Moraes (2012) chama atenção para as contribuições de atividades nas quais os aprendizes possam vivenciar as mudanças nas relações entre letras e sons para ajudá-los a refletir sobre os segmentos sonoros mínimos das palavras, assim como é proposto no jogo “Troca letras” e em outras formas de chamar atenção para essas relações, como:

- fazer transformações radicais nas palavras, a partir da substituição de uma única letra (*bola, mola, gola, sola*);
- fazer transformações a partir da “entrada” de uma letra (*pato -> prato; gato -> grato* ou *pato -> parto; moto -> morto*; ou *bode -> bonde; pote -> ponte*);
- fazer transformações a partir da mudança na posição de uma letra na sílaba (*esta -> seta; escava -> secava*);
- fazer classificações de palavras que compartilham grafemas semelhantes, mas com sons diferentes, em função da posição que ocupam nas sílabas (a criança separa, digamos, palavras que contêm AR, ER, IR, OR e UR numa coluna e aquelas que contêm RA, RE, RI, RO e RU em outra; ou separa palavras escritas com S entre vogais e palavras com SS, para concluir e registrar a mudança de sons);
- descobrir uma palavra “intrusa”, que não combina com outras num quarteto, porque não compartilha uma correspondência letra-som (por exemplo, pote, na lista lebre, lábio, rabo e pote), o que é outra modalidade de categorização;
- descobrir palavras a partir da reorganização de um conjunto de letras (T O N P E -> PONTE; B O P O M -> POMBO) (MORAIS, 2012, p. 152).

No jogo anteriormente mencionado, identificamos proposta para construção da consciência fonêmica sem precisar pronunciar fonemas isoladamente, mas por meio da percepção da diferença que um único fonema pode causar nas palavras, transformando-as em outras palavras.

4.3.4.4 Exploração de letras do alfabeto

Por último, em quarto lugar (6,4%), aparece a categoria que contempla exploração das letras do alfabeto: a) identificar palavras quanto ao número de letras, relacionada a um (1) jogo e b) identificar palavras que compartilham determinada letra, relacionada a um (1) jogo. Essas duas habilidades estão relacionadas ao jogo “Seu Rei mandou achar”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada.

Segundo Soares (2019, p. 208), o conhecimento das letras enquanto “grafias que representam os sons mínimos da fala” é imprescindível para a compreensão do princípio alfabético. Para essa autora, o conhecimento acerca das letras já começa a ser desenvolvido pelas crianças antes de serem socializadas no ambiente escolar. Mas, conforme aponta Soares (2019), mesmo que as crianças tenham contato com as letras desde muito cedo nos contextos familiar, social ou em práticas escolares na Educação Infantil, é preciso haver orientação sistematizada para aprender como se lê. Apenas o contato com a cultura escrita não é suficiente para superar o desafio para compreender as relações grafofonêmicas, pois o que ocorre inicialmente é a capacidade de nomear letras – assim como se faz com outras coisas do mundo –, sem necessariamente entender que as letras simbolizam unidades linguísticas. Essa compreensão de que as letras simbolizam unidades linguísticas só ocorre quando a criança atinge a fase de fonetização da escrita, na qual “compreende a conexão entre letras e fonemas, tornando-se capaz de identificar fonemas em palavras e sílabas, chegando assim à consciência fonêmica” (SOARES, 2019, p. 213).

4.3.5 Considerações gerais sobre os aspectos da linguagem, unidades linguísticas e habilidades enfocadas nos jogos didáticos analisados

Nesta seção, propusemos investigar os principais aspectos da linguagem, unidades linguísticas e habilidades enfocadas nos jogos de alfabetização por nós analisados disponíveis nas escolas. Com isso, pudemos ter uma ideia das principais aprendizagens potencialmente contempladas nesses recursos, conforme discutimos no decorrer da análise. Acreditamos que conhecer o potencial dos recursos didáticos disponíveis nas escolas é de grande serventia para aqueles (professores e professoras) que os usam ou pretendem usar com finalidade didática intencionalmente planejada. No caso específico da alfabetização, trata-se de favorecer a participação autônoma no mundo da escrita de sujeitos capazes de ler e produzir textos diversos que circulem socialmente com autonomia, rapidez e precisão.

Os jogos por nós analisados, conforme pudemos perceber ao longo da exposição e apreciação dos dados reunidos na presente seção, favorecem tanto reflexões que ajudam os alfabetizando a compreender o que a escrita representa e como ela faz essa representação, como favorece a aprendizagem de princípios do sistema de escrita alfabética e compreensão das correspondências grafofônicas. Além disso, a criança é exposta de forma lúdica a um repertório variado de palavras que poderão compor o léxico ortográfico das crianças.

Todas essas potencialidades inerentes aos jogos requerem ação pedagógica planejada e intencional para ser acessada pelos aprendizes, pois, como defendemos desde o início deste trabalho, o saber presente nos jogos não é necessariamente acessado pelas crianças apenas jogando. Na próxima seção, aprofundaremos as questões diretamente relacionadas às orientações pedagógicas para o uso dos jogos didáticos de alfabetização que compõem o acervo documental da presente pesquisa.

4.4 ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DOS JOGOS DIRECIONADAS AOS PROFESSORES

Nesta parte, analisaremos as orientações pedagógicas direcionadas aos professores, no que dizem respeito ao desenvolvimento e à modificação dos jogos. A partir da análise das orientações pedagógicas presentes nos manuais dos Jogos do Ceel, do Trilhas e do Programa Criança Alfabetizada, elencamos algumas categorias e subcategorias que apontam possíveis contribuições dessas orientações para o uso dos jogos, contemplando desde encaminhamentos que antecedem a realização dos jogos, perpassando por sugestões diretamente relacionadas aos encaminhamentos a serem realizados durante e após os jogos, até sugestões para adaptação e modificação dos jogos.

Na Tabela 5, apresentado na sequência, expomos a recorrência de aparecimento desses tipos de sugestão nos manuais dos trinta e um (31) jogos dos três conjuntos analisados. Esses dados nos permitem visualizar quais são os tipos de orientações predominantes, assim como aquelas menos presentes nos manuais didáticos dos referidos jogos.

Tabela 5 - Frequência e percentual de orientações pedagógicas direcionadas aos professores presentes nos manuais dos jogos

Orientações	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
Sugestões de encaminhamentos para serem realizados antes do jogo	10	8	13	31	100
Sugestões de encaminhamentos para serem realizados durante o jogo	10	8	9	27	87,1
Sugestões de encaminhamentos para serem realizados após o jogo	8	7	2	17	54,8
Sugestões para adaptação e/ou modificação do jogo	2	8	2	12	38,7

Fonte: A Autora (2020)

O índice de recorrência das orientações demonstra que, em todos os manuais, encontramos algum tipo de sugestão relacionada aos encaminhamentos para serem realizados antes de iniciar o jogo. Logo em seguida temos as sugestões de encaminhamentos para serem realizados durante os jogos como a segunda categoria mais recorrente, uma vez que foram encontradas orientações dessa natureza em 87,1% dos manuais de jogos. Em terceiro lugar, presente em pouco mais de cinquenta por cento (54,8%) dos jogos, temos a categoria relativa às sugestões de encaminhamentos para serem realizadas após os jogos. Já as sugestões para adaptação e/ou modificação dos jogos foram identificadas em apenas 38,7% dos jogos, tornando-a a subcategoria menos recorrente das quatro.

Muitas das sugestões relacionadas aos encaminhamentos para serem realizados antes de iniciar os jogos referem-se a procedimentos que podem ser comuns a todos os jogos e a situações de uso desses recursos, independentemente dos contextos em que serão propostos. Do mesmo modo, constituem, de modo geral, procedimentos necessários ou mesmo indispensáveis à realização dos jogos. Tais orientações se referem, por exemplo, às medidas como a verificação, organização e distribuição dos materiais/peças dos jogos, apresentação das regras e do funcionamento dos jogos ou mesmo apresentação das imagens, suas denominações e palavras pouco usuais presentes nos materiais. Isso pode explicar o fato desse conjunto de sugestões serem mencionadas com tanta frequência nos manuais dos jogos.

As sugestões de encaminhamentos para serem realizados durante os jogos também apresentam uma recorrência expressiva, presente em quase noventa por cento (87,1%) dos jogos. As sugestões reunidas nessa categoria auxiliam na exploração do conhecimento potencial dos jogos, mostrando aos professores o que é possível fazer, como e quando podem intervir. Outra categoria de orientações, que se refere às sugestões de encaminhamentos para serem realizados após os jogos, aponta que é possível permanecer explorando os jogos e as aprendizagens possíveis de serem construídas com eles mesmo após o término das partidas, o que está presente em mais da metade dos manuais dos jogos (54,8%).

Por último, as sugestões para adaptação e/ou modificação dos jogos são pontuais e parecem ser reguladas de acordo com as necessidades de cada realidade, o que pode constituir um fator influenciador na frequência dessas sugestões nos manuais dos jogos. Nesse sentido, nos manuais são apontadas possibilidades para adaptação e/ou modificação dos jogos, e os professores, diante da dinamicidade da sala de aula e das demandas que os contextos

apresentam, decidem, experimentam, adaptam e/ou modificam os jogos conforme julgam necessário.

Na sequência, refletimos sobre cada uma dessas quatro subcategorias de modo mais detalhado.

4.4.1 Sugestões de encaminhamentos para serem realizados antes dos jogos

Jogar de forma planejada, organizada e visando à construção de conhecimento requer a tomada de uma série de procedimentos que permitam o desenvolvimento do jogo. Nos três conjuntos de jogos analisados (Ceel, Trilhas e Programa Criança Alfabetizada) e em seus respectivos manuais didáticos, é possível encontrar sugestões de encaminhamentos para serem realizados antes do jogo, o que pode proporcionar orientações importantes e indispensáveis para o seu desenvolvimento, considerando as finalidades didática e lúdica desse material.

Na Tabela 6, a seguir, apresentamos as principais sugestões de encaminhamentos para serem realizados antes do jogo e a frequência de vezes em que aparecem nos manuais didáticos dos jogos.

Tabela 6 - Frequência e percentual de sugestões de encaminhamentos para serem realizados antes dos jogos presentes nos manuais didáticos

Orientações	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
Indicação de verificação, organização e distribuição dos materiais/peças dos jogos	2	8	7	17	54,8
Indicação de construção de acordos para o jogo	1	3	2	6	19,3
Indicação de possibilidades de agrupamento dos jogadores	3	8	4	15	48,4
Indicação de apresentação das regras dos jogos e de como eles funcionam	10	8	7	25	78,1
Indicação de apresentação das imagens, suas denominações e palavras pouco usuais presentes nos jogos	1	8	8	17	54,8
Indicação para realização de algumas jogadas teste/treino	2	8	-	10	32,2
Indicação da necessidade de brincar com as parlendas presentes no jogo	-	-	1	1	3,2

Fonte: A Autora (2020)

Como é possível visualizar na Tabela 6, elencamos sete principais grupos de sugestões, os quais correspondem aos encaminhamentos para serem realizados antes dos jogos. Salientamos que em alguns jogos são mencionadas, às vezes, mais de uma orientação de cada tipo, mas na Tabela 6 foi contabilizado apenas o total de jogos em que essas sugestões aparecem.

As sugestões mais recorrentes são aquelas referentes à indicação para apresentação das regras dos jogos e de como eles funcionam, presentes em 78,1% dos jogos. Em segundo lugar com um percentual de 54,8%, aparecem duas subcategorias: indicação de verificação, organização e distribuição dos materiais/peças dos jogos e indicação de apresentação das imagens, suas denominações e palavras pouco usuais presentes nos jogos. Em seguida aparecem as subcategorias referentes ao agrupamento dos jogadores (48,4%), indicações para realizar algumas jogadas teste/treino (32,2%) e indicação de construção de acordos para o jogo (19,3%). Por último, com percentual de 3,2%, aparece a indicação para brincar com as parlendas presentes no jogo. De todos os jogos, apenas um contempla parlendas, o que explica a ocorrência isolada da indicação para brincar com esse gênero da tradição oral presente no jogo.

Uma questão que chama atenção, no caso dos Jogos do Trilhas, é a ocorrência de quase todas as sugestões apresentadas na Tabela 6 em todos os jogos. Isso se explica devido à forma de organização das informações no manual dos jogos, pois, ao menos com relação aos encaminhamentos para serem realizados antes dos jogos, percebemos uma espécie de roteiro de recomendações comuns aos jogos da referida coleção, que segue basicamente a mesma lógica: indicar a organização do material; a importância de garantir que todas as crianças conheçam os nomes das imagens presentes no jogo; apresentação das regras do jogo e do seu funcionamento; realização de uma primeira partida coletiva; e apontamento de possibilidades de agrupamento dos jogadores.

Se prestarmos atenção à subcategoria que sugere apresentar as imagens, suas denominações e palavras pouco usuais presentes nos jogos, que divide, juntamente com outra subcategoria, a segunda posição em termos de recorrência nos manuais, conforme descrito anteriormente, percebemos que, em uma das coleções (Jogos do Ceel), essas sugestões só aparecem uma vez. No entanto, essa contagem só considerou as citações presentes nas orientações de cada jogo, apesar de a necessidade de apresentar as imagens presentes nos jogos antes de iniciar a partida seja uma questão pontuada pelas autoras no manual de Jogos do Ceel na apresentação das recomendações gerais³⁷ para o uso dos jogos. Ou seja, embora só apareça

³⁷ No que se refere às recomendações de encaminhamentos para serem realizados antes dos jogos, as recomendações gerais presentes no manual de Jogos do Ceel contemplam indicações para realização de jogadas

uma vez (nas sugestões específicas para cada jogo), essa é uma preocupação assumida no manual como um todo. Algo parecido também ocorre com as demais sugestões – excetuando a indicação de apresentação das regras dos jogos e de como eles funcionam –, que estão menos presentes nos Jogos do Ceel se comparadas às recorrências nas outras coleções de jogos.

Por outro lado, a subcategoria que indica a apresentação das regras e do funcionamento dos jogos aparece em todos os Jogos do Ceel. Isso não quer dizer que se trate de uma demanda considerada mais importante que as demais, mas revela a importância conferida a um aspecto que diz respeito ao gênero textual, que cumpre a função de orientar a ação. Essa subcategoria também predominou nos Jogos do Trilhas e em mais da metade dos Jogos do Programa Criança Alfabetizada e caracterizou-se como a subcategoria mais recorrente entre as demais. Isso faz muito sentido, afinal os jogos sobre os quais nos debruçamos são jogos de regras e são essas regras que irão orientar a ação dos jogadores.

Na sequência, trataremos cada um desses sete grupos de sugestões.

4.4.1.1 Indicação de verificação, organização e distribuição dos materiais/peças dos jogos

Para a realização dos jogos, é imprescindível realizar alguns procedimentos de verificação, organização e distribuição dos materiais, tais como: conferir se todas as peças do jogo estão presentes; garantir que as peças não estejam misturadas; organizar as peças do jogo em montes e/ou espalhadas, conforme esteja indicado nas instruções; distribuir as peças entre os jogadores, duplas ou grupos.

Podemos visualizar alguns exemplos dessas orientações nas sugestões direcionadas aos jogos “Troca letras”, do conjunto de Jogos do Ceel, “Passo a Passo”, do conjunto de Jogos do Trilhas e “Quebra-cabeça de parlendas”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada, conforme estão listadas a seguir.

Antes de iniciar o jogo, o professor deve fixar o quadro de pregas em um lugar acessível a todos os alunos e deve espalhar as fichas de letras e de figuras no birô (BRANDÃO et al., 2009, p. 59).

Organizar o material de forma que cada jogador fique com um conjunto de cartões, que devem permanecer virados para baixo até o início do jogo (BRASIL, 2011, p. 20).

de treinamento, os diferentes agrupamentos de jogadores possíveis e apresentação das figuras e suas denominações.

As peças das atividades devem ser checadas anteriormente, para que em cada saquinho tenha apenas as palavras de uma parlenda (PERNAMBUCO, 2018b, p. 105).

Como podemos observar, trata-se de procedimentos anteriores ao início do jogo e que são importantes ou mesmo necessários à realização deles, pois a não efetivação de algum deles pode dificultar ou comprometer o desenvolvimento da atividade. Além disso, algumas orientações são impessoais - a exemplo das duas últimas orientações listadas anteriormente -, enquanto em outras explicita-se o agente (professor ou professora) que deve realizar a tarefa. Mesmo sem explicitação direta de quem deverá organizar o material ou checar as peças do jogo, parece estar subentendida uma ação do professor, ou seja, as orientações parecem ser indicadas para serem desenvolvidas, principalmente, pelos professores, embora nada impeça que algumas delas sejam realizadas também por algum jogador, como por exemplo, a distribuição das peças entre os jogadores.

4.4.1.2 Indicação de construção de acordos para o jogo

Complementar às ações de verificação, organização e distribuição dos materiais/peças dos jogos, que são marcadas ora pela impessoalidade, ora pela explicitação do agente que realizará a atividade, estão presentes nos manuais dos jogos orientações que apontam a indicação de construção de acordos para o jogo antes do seu início, como, por exemplo, deixar claro que as palavras sorteadas serão ditadas pelo professor; combinar que as cartas com as faces voltadas para baixo não devem ser olhadas; decidir se o sentido do jogo será horário ou anti-horário; decidir (por sorteio ou outra forma) quem dará início ao jogo e elaborar lista com os nomes dos jogadores para contabilizar os pontos. Essa última orientação aparece no jogo “Seu Rei mandou achar” do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada e encontra-se descrita a seguir:

O professor ou a professora deve fazer uma lista com os nomes de todas as crianças, para ir marcando os pontos que elas juntarem durante o jogo (PERNAMBUCO, 2018a, p. 85).

São acordos práticos relativamente simples, os quais nos fazem lembrar um contrato que precisa ser aceito por todos os envolvidos, pois diz respeito à organização da situação do jogo. Logo, são tão importantes quanto outras orientações apresentadas nessa categoria e precisam ser consideradas pelos docentes no planejamento das situações de uso dos jogos.

4.4.1.3 Indicação de possibilidades de agrupamento dos jogadores por quantidade (duplas, trios, quartetos etc.) e por níveis de compreensão da escrita

Nos manuais ou cartelas de regras dos jogos direcionados aos alunos, o número de jogadores é um item predominante. Sabendo disso, interessou-nos saber se havia informações quanto às diferentes possibilidades de agrupamento dos jogadores no que se refere à quantidade (duplas, trios, quartetos etc.) ou por níveis de compreensão da escrita nos manuais dos jogos direcionados aos professores.

Nesse sentido, analisamos a presença de orientações relacionadas ao agrupamento dos jogadores (duplas, trios, quartetos ou outras formas) e percebemos que muitos jogos oferecem mais de uma possibilidade de agrupamento. Os extratos a seguir, relacionados aos jogos “Bingo dos sons iniciais”, do conjunto de Jogos do Ceel, e “Mercado”, do conjunto de Jogos do Trilhas, exemplificam algumas possibilidades de variação dos agrupamentos de jogadores. Isso favorece ao professor propor o jogo mais de uma vez a partir de diferentes formas de agrupamento dos jogadores, ampliando ou reduzindo o número de participantes na partida.

O jogo pode ser jogado individualmente ou em duplas (BRANDÃO et al., 2009, p. 31).

Além de jogar em pequenos grupos ou duplas, esse jogo pode ser proposto para toda a turma, inclusive dividindo-se a turma em duas grandes equipes (BRASIL, 2011, p. 15).

Outra orientação refere-se à indicação para equilibrar/balancear os grupos com jogadores de diferentes níveis, agrupando-os de acordo com o nível de compreensão de escrita. Na sugestão a seguir, direcionada ao jogo “Batalha de palavras”, do conjunto de Jogos do Ceel, as autoras do manual didático sugerem agrupar as crianças que já conseguem segmentar palavras em sílabas (habilidade fundamental para identificar quais são as palavras maiores e resolver o desafio do jogo) com aquelas que ainda não conseguem realizar essa tarefa. Dessa forma, os jogadores menos avançados poderão ter acesso às estratégias mobilizadas pelos jogadores mais avançados para comparar as palavras, o que pode ajudá-los a perceber qual é a operação necessária para progredir no jogo.

Se o professor achar adequado, pode, nas primeiras partidas, agrupar os alunos de modo que aqueles que já saibam segmentar as palavras em sílabas formem pares com os que ainda não sabem (BRANDÃO et al., 2009, p. 50).

De acordo com Brainer et al. (2012), a intencionalidade didática determina as formas de agrupamento dos jogadores. No exemplo apresentado em que se sugere agrupamentos heterogêneos dos jogadores (em termos de nível de apropriação do sistema de escrita alfabética), as crianças mais avançadas podem assumir a função de mediadoras no jogo, juntamente com os professores, estratégia também apontada por Brainer et al. (2012) como impulsionadora de troca de diferentes níveis de aprendizagem. Com isso, por um lado, diversificam-se os estímulos externos ofertados aos alfabetizandos que precisam desenvolver a habilidade de segmentar palavras em sílabas e, por outro, aqueles que já o fazem têm a oportunidade de consolidar essa habilidade.

Experimentar formas diversas de agrupamento dos jogadores, seja do ponto de vista dos arranjos (duplas, trios, quartetos etc.) e/ou pelo nível de compreensão de escrita dos jogadores, influencia na forma como o jogo é vivenciado, explorado e no modo como as habilidades são desenvolvidas. Logo, deve-se ter cuidado para que o agrupamento não seja realizado aleatoriamente, sem critérios claros e definidos.

Araujo (2020), ao discutir e analisar os achados de sua pesquisa quanto aos critérios utilizados por professoras alfabetizadoras para realizar o agrupamento das crianças em situações de jogos, percebeu certa aleatoriedade dos agrupamentos realizados, sem o devido planejamento. Esse dado nos ajuda a vislumbrar a importância de diversificar os agrupamentos quanto aos níveis de compreensão da escrita (ora mais “homogêneos”, ora mais “heterogêneos”) e torná-los produtivos. Além disso, os agrupamentos dos jogadores nas situações de jogos, assim como em qualquer outra atividade didática, devem ser pensados tomando como referência os objetivos almejados.

4.4.1.4 Indicação de apresentação das regras dos jogos e de como eles funcionam

Quando pensamos em jogos, imediatamente nos remetemos às suas regras. São elas que ditam o funcionamento do jogo. Logo, para iniciar a atividade, as regras precisam ser conhecidas e aceitas por todos os participantes. Além disso, as regras de jogo, que são textos instrucionais, constituem, conforme expõem Leal e Brandão (2005), um gênero textual presente e difundido socialmente de forma marcante. Ainda segundo as autoras, os conhecimentos dos quais precisamos conhecer e construir para dominar o uso dos textos instrucionais são diversos e, mesmo que as pessoas convivam cotidianamente com esses textos e já detenham uma gama de conhecimentos sobre eles, é preciso promover o seu acesso de modo planejado e sistemático em suas modalidades orais e escritas. Esse contato pode e deve ser desenvolvido pela escola,

visto que o conhecimento que as crianças pequenas já detêm sobre os textos instrucionais “não é suficiente para que produzam textos escritos dos gêneros receitas ou regras de jogos passíveis de ser seguidos com sucesso por outras pessoas” (LEAL; BRANDÃO, 2005, p. 133).

Se observarmos a Tabela 6, referente às sugestões de encaminhamentos para serem realizados antes do jogo presentes nos manuais didáticos, apresentado anteriormente, percebemos que havia menções que indicavam a apresentação das regras dos jogos e como eles funcionam em vinte e cinco (25) dos trinta e um (31) jogos, ou seja, essas indicações não estavam explícitas nos manuais do professor de todos os jogos, embora saibamos que se trata de um procedimento indispensável. No entanto, a não indicação de apresentação das regras em todos os jogos (em termos de manuais do professor) não exime o mediador dessa tarefa, nem tampouco o impossibilita de realizá-la, pois todos eles vêm acompanhados das instruções/regras de uso.

Vejamos alguns exemplos de indicações para apresentação das regras dos jogos e como eles funcionam identificadas nos manuais didáticos referentes aos jogos “Quem escreve sou eu”, da coleção de Jogos do Ceel, e “Trilha animada”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada – Ano 1.

O professor deve ler em voz alta as regras do jogo e discutir com os alunos sobre como ele funciona, à medida que lê (BRANDÃO et al., 2009, p. 71).

A partida deve ter três rodadas, uma com comparação de palavras quanto à sílaba inicial, uma com produção de rimas e outra com comparação quanto ao número de sílabas. A professora ou o professor deve explicar isso para as crianças. Caso não deseje realizar as três rodadas, é preciso combinar antes com os jogadores (PERNAMBUCO, 2018a, p. 93).

O primeiro exemplo, referente ao jogo “Quem escreve sou eu”, solicita a leitura e discussão das regras e do funcionamento do jogo. Já o segundo exemplo, relativo ao jogo “Trilha animada”, esclarece a necessidade de realizar, previamente, alguns acordos com as crianças, pois existem situações que podem surgir durante a realização da atividade que fogem às regras e demandarão dos participantes um posicionamento combinado *a priori*.

4.4.1.5 Indicação de apresentação das imagens e suas denominações e de palavras pouco usuais presentes nos jogos

Observadas em orientações de dezessete (17) dos trinta e um (31) jogos (54,8%), as indicações de apresentação das imagens e suas denominações e de palavras pouco usuais

presentes nos jogos são o terceiro conjunto de sugestões mais presente nos manuais didáticos dos professores. Vejamos algumas passagens que ilustram a natureza dessas sugestões, observadas, por exemplo, nos jogos “Caça-rimas”, do conjunto de Jogos do Ceel, “Bichos malucos”, do conjunto de Jogos do Trilhas, e “Com que letra começa?”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada – Ano 1, respectivamente.

É importante que, antes do início do jogo, as palavras representadas pelos desenhos sejam faladas em voz alta. Esse procedimento é importante, porque é possível que os alunos conheçam o objeto representado por outro nome e, por isso, não consigam encontrar seus pares. Por outro lado, muitas vezes, ao olharmos uma imagem, temos dúvidas sobre o que elas estão, de fato, representando (BRANDÃO et al., 2009, p. 37).

Para que possam jogar com autonomia, é importante que todas as crianças conheçam o nome das imagens do jogo antes de iniciar a partida. Para isso, você pode perguntar e informar, antes de começar a partida coletiva, o nome de cada figura, quantas vezes forem necessárias, até que todos associem o mesmo nome a cada imagem (BRASIL, 2011, p. 23).

Antes do jogo, é importante checar se todos conhecem todas as imagens, sobretudo das palavras pouco usuais que estão nas fichas (PERNAMBUCO, 2018a, p. 115).

A presença significativa de orientações como as que foram agora expostas nos manuais didáticos direcionados aos professores chama atenção para a necessidade de realizar o procedimento de apresentar as imagens aos jogadores e de evitar qualquer possibilidade de dúvida, por parte dos alunos, quando precisarem relacionar imagens às palavras correspondentes ou imagens entre si e/ou qualquer outra atividade de estabelecimento de relação entre a pauta sonora e a forma escrita das palavras em que tomarão como referência imagens dispostas em cartões.

Nos jogos “Caça-Rimas”, dos Jogos do Ceel, e “Passo a Passo”, dos Jogos do Trilhas, vemos exemplos de imagens cujos significados podem ser dúbios. No primeiro jogo, há uma figura de uma nuvem da qual caem gotas de chuva representando a palavra “chuva”, mas o jogador poderá procurar a rima para a palavra “nuvem”, se não for realizada a devida apresentação das imagens e os significados a elas atribuídos, antes do início da partida. Já no segundo jogo, a figura que representa a palavra “bala” pode ser confundida com a palavra “bombom”, nome com o qual algumas pessoas denominam esse doce. Vejamos a Fotografia 12, a seguir, referente ao jogo “Passo a Passo” (Trilhas).

Fotografia 12 - Jogo Passo a Passo



Fonte: Acervo da pesquisa

Morais (2019) endossa essa ideia e afirma que, além disso, o uso de imagens permite ao aluno recuperar com maior facilidade o significado oral das palavras analisadas e direcionar sua atenção aos segmentos sonoros focalizados. Mas, para isso, é preciso garantir que todas as crianças estão atribuindo o mesmo significado oral para as imagens utilizadas nas atividades, pois é possível que uma mesma imagem corresponda a mais de um significado, o que pode acarretar na impossibilidade de estabelecer as devidas relações entre as palavras/imagens.

4.4.1.6 Indicação para realização de jogadas teste/treino

Em dez (10) dos trinta e um (31) jogos (32,2%), identificamos indicações para realização de algumas jogadas teste/treino como uma forma de familiarizar os jogadores com as regras e/ou habilidades contempladas nos jogos, conforme está descrito, a seguir, nos jogos “Trinca mágica”, do conjunto de Jogos do Ceel, e “Batalha dos nomes”, do conjunto de Jogos do Trilhas, respectivamente.

Para facilitar a compreensão das crianças, aqui também é possível, antes do início do jogo, fazer uma rodada “de treino coletivo”. Nessa situação, as cartas das duas grandes equipes formadas pela turma (metade da turma, em cada) são expostas, a cada vez, de modo que se possa discutir se vale a pena: 1) pegar a carta descartada pelo jogador anterior, ou 2) apostar a sorte nas cartas emborcadadas no centro da mesa, sempre com o intuito de formar uma trinca (BRANDÃO et al., 2009, p. 45-46).

Na situação em que você apresenta o jogo e faz uma primeira partida coletiva, é interessante pedir que as crianças digam os nomes dos animais e, em seguida, falem em voz alta as partes das palavras (as sílabas que as compõem) (BRASIL, 2011, p. 19).

Sugerido para ser jogado por até quatro pessoas, o jogo “Trinca mágica” consiste em formar uma trinca de cartas contendo figuras de palavras que rimam. No jogo “a valer”, aos jogadores, são distribuídas três cartas, para cada um, enquanto o restante delas permanece num monte com a face virada para baixo, formando o morto. Já as cartas que serão descartadas são colocadas com a face voltadas para cima em um lugar distinto do “morto”, formando outro monte. O primeiro jogador inicia pegando uma carta do monte e descartando outra (a qual pode ser a carta retirada do morto ou alguma das cartas que recebeu no início do jogo). Os jogadores seguintes decidem se pegam uma carta do monte ou a última carta deixada pelo jogador anterior. Deve-se proceder dessa forma até que um dos jogadores faça uma trinca com três cartas de figuras, cujos nomes rimam. A seguir, apresentamos a imagem do referido jogo com algumas possibilidades das trincas formadas.

Fotografia 13 - Jogo Trinca mágica



Fonte: Acervo da pesquisa

Na jogada teste/treino, conforme exposto no extrato anteriormente apresentado, sugere-se o desenvolvimento de uma partida coletiva com toda a turma, a qual será dividida em dois grupos e cujas decisões (pegar a carta descartada pelo jogador anterior ou puxar uma carta do morto) são discutidas no grande grupo, a cada jogada. Essa preparação ajuda os participantes a desenvolverem a percepção com relação ao tipo de reflexão que devem fazer para tomar a

melhor decisão, pois todos têm acesso às estratégias mobilizadas para formar a trinca de palavras. Do mesmo modo, permite que compreendam o funcionamento do jogo.

No jogo “Batalha dos nomes”, por sua vez, competem entre si dois jogadores ou duas duplas, que têm o desafio de comparar o tamanho dos nomes dos animais representados nas cartas, a fim de identificar qual entre duas palavras possui maior sequência sonora, como, por exemplo, as imagens/palavras “Anta” e “Elefante”. Na página 123, apresentamos a Fotografia 5, na qual podemos visualizar as cartas do jogo “Batalha dos nomes” (Trilhas).

A sugestão apresentada para a jogada teste/treino com o jogo “Batalha dos nomes” propõe solicitar aos jogadores a pronúncia, em voz alta, dos nomes dos animais representados nas cartelas, assim como das sílabas que as constituem (partes sonoras menores). Para o aluno, é interessante oportunizar um momento de treino em que ele poderá pronunciar em voz alta as partes sonoras das palavras (sílabas) e se familiarizar com as operações cognitivas demandadas para identificar a palavra maior. Em um momento posterior, deverá realizar mentalmente o procedimento de reflexão sobre as partes sonoras das palavras, o que implica segmentá-las e contar a quantidade de sílabas orais que possuem para, então, anunciar qual entre as duas é a palavra maior.

4.4.1.7 Indicação da necessidade de brincar com as parlendas antes de iniciar o jogo

A indicação para brincar com as parlendas antes de iniciar o jogo foi uma questão pontualmente identificada, por se tratar de uma sugestão direcionada apenas ao jogo “Quebra-cabeça de parlendas” do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada para o segundo ano do ensino fundamental. Nesse jogo, que é o único que propõe a utilização de textos de tradição oral como objeto de reflexão, tem-se o desafio de ordenar palavras e formar parlendas conhecidas. Na Figura 11, apresentada na página 146, podemos visualizar o conjunto de palavras (um com letras maiúsculas e minúsculas e outro em letras maiúsculas) das três parlendas contempladas no jogo.

De acordo com Araujo (2011), os textos da tradição oral se destacam na discussão sobre a alfabetização com textos, tendo em vista a possibilidade de refletir sobre a língua e a escrita alfabética que essa modalidade de gênero textual favorece devido à sua natureza lúdica e à peculiaridade de algumas de suas características, como o tamanho, a facilidade de memorização e os seus recursos sonoros.

Diante de uma proposta de jogo que faz uso de textos de tradição oral para a reflexão de princípios do sistema de escrita alfabética, é preciso atentar para não esvaziar a natureza lúdica

e poética própria a esses gêneros textuais, na ânsia por fazer deles instrumento para aprendizagem. A sugestão presente no manual didático do professor, apresentada a seguir, para brincar com as parlendas, aponta a necessidade de conhecer e relembrar os textos que serão ordenados.

A professora ou o professor precisa, antes de começar a atividade, brincar com as crianças com as parlendas, de modo que elas relembrem cada uma (PERNAMBUCO, 2018b, p. 105).

Nesse sentido, para preservar a natureza oral e lúdica de textos poéticos popularmente difundidos, é preciso, antes de qualquer coisa, conhecer, cantar, brincar com os textos (ARAUJO, 2016) e, após isso, propor a exploração sonora e/ou sonora e gráfica desses textos.

É essencial utilizá-los primordialmente e inicialmente como textos orais que são, ou seja, como manifestações que têm a voz como matéria-prima e a memória como registro, e como formas que acompanham brincadeiras. Ou seja, antes de qualquer coisa, ativá-los na memória, memorizá-los, dizer os que sabem, entoá-los, brincar com eles (ARAUJO, 2011, p. 14).

Conforme brincam com os gêneros orais, os alfabetizandos exploram uma importante dimensão metalinguística que ajuda a compreender o funcionamento do sistema alfabético da escrita - a da consciência fonológica. A partir dessa reflexão são instigadas a perceber que as palavras podem ser segmentadas em unidades sonoras menores. Ainda segundo Araujo (2011), apesar de terem sua origem na tradição oral, atualmente as parlendas são registradas em suportes diversos e circulam em meios igualmente variados, o que favorece também a exploração gráfica dos textos, questão de muita valia para a alfabetização, visto que permite explorar os segmentos orais e suas correspondências na escrita.

Diante das reflexões tecidas a respeito das principais orientações que versam sobre os cuidados que devem ser tomados antes de iniciar a partida de um jogo em um contexto de ensino e aprendizagem, percebemos a importância de se ter clareza a respeito dos encaminhamentos que antecedem a realização de uma partida de jogo como os que foram aqui apresentados e analisados: a importância de verificar e organizar os materiais/peças do jogo, a necessidade de realizar acordos práticos para os jogos, bem como a organização de diferentes possibilidades de agrupamento dos jogadores, a indispensável apresentação das regras e modo de funcionamento dos jogos, a necessidade de apresentar imagens, suas denominações e palavras pouco usuais presentes nos jogos, os benefícios de realizar algumas jogadas teste/treino antes de iniciar a partida de fato e a necessidade de brincar com os textos da tradição oral antes de iniciar o jogo, quando eles se fizerem presentes nos jogos.

Dessa forma, acreditamos que a presença de orientações como as que foram apresentadas e discutidas nessa subcategoria analítica, presentes nos manuais didáticos direcionados aos professores, reforça o argumento da necessidade de planejar o uso dos jogos. Pensando nisso, na próxima subcategoria, apresentaremos e discutiremos um conjunto de sugestões para serem realizadas durante a realização dos jogos, também presentes nos manuais didáticos dos jogos dos três conjuntos inicialmente indicados.

4.4.2 Sugestões de encaminhamentos para serem realizados durante os jogos

Defendemos, assim como Silva (2014), que os jogos didáticos são recursos acompanhados por um conhecimento em potencial. Logo, não bastaria manipulá-los para acessar esse conhecimento, pois é preciso haver planejamento, mediação e combinação com outros recursos para garantir a sistematização das aprendizagens possíveis de serem construídas na situação didática em que o jogo é proposto. De modo parecido, Araujo (2020) explica que o que faz do jogo um recurso didático produtivo é a forma como os professores ativam o conhecimento próprio desses recursos no planejamento, a partir da organização do trabalho, da definição dos jogos, das dinâmicas desenvolvidas, dos agrupamentos propostos, das mediações realizadas durante e após o jogo, bem como a articulação a estratégias outras, que favoreçam usos comprometidos com a diversidade, regularidade e continuidade das propostas.

Nessa direção, quando pensamos no uso de jogos didáticos de alfabetização para promover o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, consideramos que esses usos envolvam planejamento e mediação, o que se relaciona com a capacidade de o docente saber o que fazer, como e quando deve intervir. Pensando nisso, buscamos identificar quais são as orientações relacionadas às sugestões de encaminhamentos para serem realizados durante os jogos, presentes nos manuais didáticos direcionados aos professores, e como essas orientações podem contribuir com os docentes no momento de mediação dos jogos.

Na Tabela 7, é possível visualizar os tipos de sugestões de encaminhamentos para serem realizados durante o jogo e a frequência de vezes em que aparecem nos manuais didáticos dos jogos.

Tabela 7 - Frequência e percentual de sugestões de encaminhamentos para serem realizados durante os jogos, presentes nos manuais didáticos

Orientações	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
-------------	--------------------	----------------------	-------------------	---------------------	---

Sugestões relacionadas às medidas necessárias para garantia da realização dos jogos	10	-	8	18	58,1
Sugestões relacionadas aos materiais/recursos, formas de usá-los e modo de jogar (oralmente e/ou com apoio escrito)	1	2	2	5	16,1
Sugestões relacionadas a como proceder diante das respostas das crianças	2	6	3	11	35,5
Sugestões relacionadas à exploração das habilidades abordadas nos jogos	3	6	2	11	35,5
Sugestão relacionada à interação entre os participantes no momento do jogo	1	-	-	1	6,4

Fonte: A Autora (2020)

Os dois primeiros tipos de sugestão são orientações de caráter mais geral e relacionam-se à garantia da realização dos jogos (início, desenvolvimento e culminância), mencionadas vinte e três (23) vezes em dezoito (18) jogos (58,1%), e sugestões relacionadas aos materiais/recursos, formas de usá-los e modo de jogar (oralmente e/ou com apoio escrito), referidas seis (6) vezes em cinco (5) jogos (16,1%). Já os outros dois tipos de sugestões relacionadas de forma mais direta aos conhecimentos e às aprendizagens contempladas nos jogos: sugestões relativas a como proceder diante das respostas das crianças, mencionadas quinze (15) vezes em onze (11) jogos (35,5%), sugestões relacionadas à exploração das habilidades abordadas nos jogos, citadas doze (12) vezes em onze (11) jogos (35,5%) e sugestão relacionada à interação entre os participantes no momento do jogo, citada em dois (2) jogos (6,4%).

Vejamos, de forma mais detalhada, cada um desses conjuntos de orientações.

4.4.2.1 Sugestões relacionadas às medidas necessárias para garantir a realização dos jogos

Identificamos uma série de orientações que se relacionam aos cuidados necessários para garantir aos jogadores condições para realização dos jogos, tais como: indicação para revisar as regras do jogo, caso necessário (32,2%); indicação para respeitar as regras e etapas do jogo (3,2%); indicação para aguardar o tempo necessário às crianças para identificação das palavras (3,2%); indicação para estabelecer tempo máximo para a identificação das palavras (6,4%);

indicação para circular entre os grupos durante a realização do jogo e oferecer os estímulos necessários para a participação de todos os jogadores (19,3%) e indicação para deixar as crianças jogarem sozinhas, mas intervir quando solicitado (7,9%). A seguir, na Tabela 8, apresentamos a frequência e percentual dessas sugestões.

Tabela 8 - Frequência e percentual de sugestões relacionadas às medidas necessárias para garantia da realização dos jogos

Orientações	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
Indicação para revisar as regras do jogo, caso necessário	10	-	-	10	32,2
Indicação para respeitar as regras e etapas do jogo	1	-	-	1	3,2
Indicação para aguardar o tempo necessário às crianças para identificação das palavras	1	-	-	1	3,2
Indicação para estabelecer tempo máximo para a identificação das palavras	-	-	2	2	6,4
Indicação para circular entre os grupos durante a realização do jogo e oferecer os estímulos necessários para a participação de todos os jogadores	-	-	6	6	19,3
Indicação para deixar as crianças jogarem sozinhas, mas intervir quando solicitado	3	-	-	3	9,7

Fonte: acervo da pesquisa

Ter consciência desses procedimentos é imprescindível para o professor mobilizá-los no momento de uso dos jogos, quando necessário. Como vimos, os jogos didáticos de alfabetização são também jogos de regras, e a primeira indicação ressalta a possibilidade de revisar, quando necessário, as regras do jogo durante a realização da atividade, tendo em vista que, mesmo que elas tenham sido apresentadas e discutidas com os jogadores previamente, dúvidas podem aparecer posteriormente. Do mesmo modo, é necessário que todos compreendam que é preciso respeitar as regras e etapas do jogo, podendo ser necessário realizar essa indicação durante a atividade, conforme apresentado na segunda orientação.

A primeira orientação, que está presente em todos os dez jogos da coleção do Ceel, aparece, por exemplo, na orientação do jogo “Mais uma” da referida coleção. Já a segunda

orientação só aparece uma vez nas orientações do jogo “Quem escreve sou eu”, também da coleção de Jogos do Ceel. Vejamos as orientações a seguir:

Durante o jogo, caso existam dúvidas quanto às regras, o docente pode ler novamente o texto, mostrando aos alunos que é necessário compreendermos e aceitarmos as regras. Esse procedimento contribui para uma melhor interação entre as crianças e para que elas se familiarizem com este gênero textual: instruções de jogos (BRANDÃO et al., 2009, p. 54).

Durante o jogo, é importante que o professor dê algumas orientações quanto ao processamento do jogo (como não olhar a cartela de correção antes do tempo, a seguir a sequência combinada) (BRANDÃO et al., 2009, p. 71).

Vale ressaltar uma questão importante pontuada nas orientações direcionadas aos professores presentes no manual de Jogos do Ceel sobre o momento de apresentação das regras, conforme podemos observar na orientação do jogo “Mais uma”, anteriormente apresentada: a oportunidade de familiarizar os alfabetizandos com o gênero textual instruções de jogos. Aliar alfabetização e letramento em situações de usos de jogos didáticos de alfabetização é uma preocupação expressada por Silva e Morais (2020), quando discutem a produção de jogos de alfabetização no contexto da formação inicial de professores. Entre os elementos solicitados aos professores em formação durante a concepção e produção dos jogos no relato apresentado pelos autores, é requerida a apresentação de sugestões para a exploração do gênero textual “instrução de jogo” a partir das cartelas do aluno dos jogos produzidos.

A cada jogo temos um exemplar de um mesmo gênero textual: instruções de jogos. Ou seja, mesmo que o gênero seja o mesmo, os jogos sobre os quais as instruções se referem são diferentes, apresentam materiais diferentes, finalidades diversas e um conjunto de regras específicas. Consequentemente, a cada jogo, têm-se textos instrucionais diferentes, que pertencem a um mesmo gênero e, por esse motivo, apresentam semelhanças, isto é, regularidades temáticas, composicionais e estilísticas. Explorar esses textos e o gênero a que pertencem, portanto, permite à criança, “gradativamente ir construindo a capacidade e o conhecimento necessário para compreender e produzir textos desse gênero e de outros gêneros que guardam semelhanças com ele” (LEAL; BRANDÃO, 2005, p. 138).

O professor também precisa ficar atento ao tempo necessário para realizar as operações requisitadas nos jogos, as quais podem variar de um jogo para outro e mesmo de um aprendiz para o outro, de acordo com a complexidade da atividade. As indicações para aguardar o tempo necessário às crianças para identificação das palavras, assim como as indicações para estabelecer tempo máximo para a identificação das palavras se relacionam a esse aspecto e são

fundamentais para garantir, no primeiro caso, que o jogador disponha do tempo necessário para realizar a tarefa e, no segundo, resguarde-se a “competitividade” inerente ao jogo, uma vez que o tempo que se gasta para realizar a atividade poderá ser decisivo para determinar os ganhadores. Portanto, é necessário atentar para esses aspectos.

Exemplos dessas orientações, relacionadas aos jogos “Bingo dos sons iniciais”, do conjunto de Jogos do Ceel, e “Seu Rei mandou achar”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada, estão dispostas a seguir, respectivamente.

Ao ler a palavra em voz alta, pode-se dar um intervalo e relê-la, para que todos os alunos tenham realmente tido acesso à informação e tenham tempo para compará-la às palavras da cartela (BRANDÃO et al., 2009, p. 31).

A professora ou o professor marcará o tempo e ao final todos precisam parar. As crianças que conseguiram formar duplas ganham um ponto (cada criança receberá um ponto) (PERNAMBUCO, 2018a, p. 86).

Por fim, fazem parte desse conjunto as indicações para circular entre os grupos e oferecer os estímulos necessários para a participação de todos os jogadores, além de indicações para deixar as crianças jogarem sozinhas e intervir apenas quando solicitado. Nos jogos “Quebra-cabeça de parlendas”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada, e “Palavra dentro de palavra”, do conjunto de Jogos do Ceel, identificamos orientações relacionadas a esses aspectos, conforme é possível visualizar a seguir:

Durante a atividade, é importante circular na sala, assegurando que todas as crianças em cada grupo estejam participando da atividade, auxiliando-as a se organizarem e a incluírem os colegas que estiverem menos ativos (PERNAMBUCO, 2018b, p. 105).

Durante o jogo, não é necessário permanecer junto ao grupo, mas é importante dar informações quando os alunos solicitarem (BRANDÃO et al., 2009, p. 67).

Alguns jogos permitem maior autonomia aos jogadores, sem a necessidade constante da presença do professor durante sua realização, como no caso descrito anteriormente do jogo “Palavra dentro de palavra”. Do mesmo modo, o nível de compreensão da escrita alfabética em que se encontram as crianças permite a elas desenvolverem determinadas tarefas com maior ou menor autonomia. Mas, isso não isenta o professor da indispensável função mediadora nas situações didáticas de uso dos jogos. Principalmente quando o jogo é jogado em grupos, é preciso manter-se atento para garantir que todos os jogadores participem da atividade e que as

crianças com maior dificuldade não sejam excluídas pelas outras diante da euforia e ansiedade impulsionadas pelo desejo de serem os vencedores do jogo.

Consideramos fundamental pensarmos sobre a mediação pedagógica e sua importância para a ampliação das aprendizagens favorecidas pelos jogos. Nessa direção, Almeida (2013b, 2018), embora trate do uso de jogos de ortografia, apresenta um conjunto de reflexões que contribui com as nossas análises. Na primeira pesquisa, Almeida (2013b) constatou que as crianças dos dois grupos participantes do estudo (um grupo com mediação pedagógica e outro sem mediação pedagógica) apresentaram avanço a partir do uso dos jogos, mas o grupo no qual a pesquisadora interveio os alunos tiveram melhor desempenho na escrita de palavras com regularidades contextuais.

Já na segunda pesquisa, Almeida (2018) percebeu que o uso de jogos aliados à mediação afetou de modo positivo a aprendizagem dos alunos, por seu caráter lúdico e mobilizador. O conhecimento da docente sobre a turma e as dificuldades específicas dos alunos também contribuíram significativamente para que a professora ajustasse as intervenções didáticas e enfocasse as dificuldades de cada um. Esses aspectos validam a importância da mediação na construção da aprendizagem, embora a autora ressalte que outros fatores podem influenciar na compreensão das regras ortográficas, a exemplo do nível de conhecimento das crianças sobre a escrita e aspectos físicos e estruturais da escola.

As constatações feitas pela autora reforçam o argumento exposto por ela sobre a importância da mediação pedagógica para favorecer a aprendizagem e tornar o jogo um recurso eficaz. Essa mediação, conforme afirma Almeida (2013b, p. 54), começa com

a responsabilidade de verificar o que os alunos já sabem e, a partir daí, planejar as atividades a desenvolver e organizar jogos, prevendo o espaço e o tempo que serão necessários para que as crianças explorem os jogos e possam fazer inferências e tirar conclusões.

Almeida (2018) complementa o raciocínio exposto anteriormente e elenca alguns fatores que, segundo ela, são previsíveis, mas a falta de cuidado para com essas questões pode prejudicar o potencial dos jogos de mobilizar aprendizagens: “a) má aplicação do jogo; b) não entendimento das regras; c) interferência constante do professor; d) obrigatoriedade de jogar; e) falta de materiais referentes ao jogo; f) tentativa de ensinar, indiscriminadamente, conteúdos por intermédio dele” (ALMEIDA, 2018, p. 61).

Além disso, a ação exercida pelo adulto no momento do jogo merece cuidado e atenção, pois, a depender da forma como o momento é conduzido, as possibilidades de reflexão durante o jogo poderão ser ampliadas ou prejudicadas. Da mesma forma, conforme apontam Soares

(2001) e Silva (2016), os modos de intervenção poderão, inclusive, definir se as maneiras de didatização dos jogos são adequadas ou inadequadas, o que merece muita atenção por parte dos docentes para garantir que esse processo aconteça adequadamente e preserve-se tanto a função lúdica quanto a didática dos jogos em questão.

Esse tipo de intervenção que compromete uma das funções inerentes ao jogo a que se referem os autores anteriormente mencionados foi observada por Araujo (2020), em pesquisa sobre os discursos e as práticas que circulam em escolas públicas de Salvador – BA sobre o uso de jogos na alfabetização. Vejamos no extrato a seguir a descrição feita pela autora sobre o tipo de intervenção realizada por professoras ouvidas em seu estudo:

Duas professoras fizeram referência explícita a irem ao quadro, durante o jogo, sistematizar aspectos da escrita, como chamar a atenção para a grafia coincidente de palavras que se iniciam por mesmas sílabas ou letras, dando, inclusive, outros exemplos, fora do jogo. Trata-se de professoras que, ao discorrer sobre aspectos relacionados à intervenção durante ou depois dos jogos, relatam encaminhamentos que comprometem a dinâmica e o fluxo do jogo, ao pausá-lo para sistematizações de conteúdos postos pelas situações, em intervenções excessivamente didatizantes, comprometendo a função lúdica, no sentido dado por Kishimoto (2003) (ARAUJO, 2020, p. 17).

Perante esse dado exposto por Araujo (2020), consideramos relevante reafirmar que as mediações realizadas durante o jogo devem ser “comedidas”, pois não se deve interromper o jogo frequentemente para propor reflexões sobre o objeto de conhecimento em questão. Além de interromper a própria dinâmica do jogo, isso pode destitui-lo de sua função lúdica. Nessa direção, Morais e Silva (2020) questionam sobre a pertinência ou não de intervir/interromper os jogos para refletir sobre as partes sonoras das palavras, que, como dissemos agora, constituem uma questão que merece cuidado e atenção para não destituir o jogo de sua natureza lúdica, conforme expõem os autores.

A alternativa exposta por Morais e Silva (2020) para não desperdiçar a oportunidade de promover a análise das palavras presentes nos jogos – no caso daqueles que exploram a consciência fonológica – é, após a partida, escrever as palavras do jogo no quadro, uma abaixo da outra, de modo que as partes iguais fiquem alinhadas. Dessa forma, as crianças poderão desfrutar o prazer do jogo e, em um segundo momento, sistematizar as aprendizagens mobilizadas que ultrapassam o tempo do jogo.

4.4.2.2 Sugestões relacionadas aos materiais/recursos, às formas de usá-los e ao modo de jogar (oralmente e/ou com apoio escrito)

O uso pedagógico dos recursos lúdicos, visando promover o aprender brincando ou o brincar aprendendo, e, principalmente, para promover boas reflexões acerca da escrita alfabética está sujeito às formas como são mobilizados. Nos manuais didáticos dos jogos de alfabetização por nós analisados, identificamos sugestões relacionadas aos materiais/recursos, às suas formas de uso e modos de jogar com eles: indicação para usar apenas uma parte das fichas/cartelas do jogo (6,4%); indicação para o uso de alfabeto móvel para a escrita das palavras (3,2%); indicação para modificar o repertório de palavras do jogo (3,2%) e indicação para realizar o jogo oralmente e/ou com apoio escrito (6,4%). Vejamos na Tabela 9 a seguir a frequência e o percentual dessas orientações.

Tabela 9 - Frequência e percentual de sugestões relacionadas aos materiais/recursos, formas de usá-los e modo de jogar (oralmente e/ou com apoio escrito)

Orientações	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
Indicação para usar apenas uma parte das fichas/cartelas do jogo	-	-	2	2	6,4
Indicação para o uso de alfabeto móvel para a escrita das palavras	1	-	-	1	3,2
Indicação para modificar o repertório de palavras do jogo	-	1	-	1	3,2
Indicação para realizar o jogo oralmente e/ou com apoio escrito	-	2	-	2	6,4

Fonte: A Autora (2020)

Na orientação apresentada abaixo, para o jogo “Quebra-cabeça de parlendas”, presente no manual didático dos Jogos do Programa Criança Alfabetizada, sugere-se a possibilidade de optar por usar apenas uma parte das fichas do jogo, de acordo com os objetivos traçados pelo professor e as intencionalidades didáticas implicadas.

Há os mesmos conjuntos de peças em letras maiúsculas e em letras maiúsculas/minúsculas. Pode-se escolher qual conjunto utilizar, considerando se os diferentes tipos de letras estejam sendo trabalhados (PERNAMBUCO, 2018b, p. 105).

Outra sugestão, presente nas orientações do jogo “Quem escreve sou eu”, do conjunto de Jogos do Ceel, propõe o uso de alfabeto móvel para a escrita das palavras. Com isso, a criança não precisaria se concentrar no traçado das letras e direcionaria maior atenção aos segmentos sonoros das palavras.

O alfabeto móvel, também poderá ser utilizado para a escrita das palavras, principalmente pelas crianças nos níveis de escrita iniciais (BRANDÃO et al., 2009, p. 72).

De acordo com Morais (2012), o alfabeto móvel agrega valor à situação de uso do jogo em que as crianças devem escrever palavras como sabem, por permitir que elas direcionem maior atenção às decisões sobre quantas e quais letras usar e em que ordem devem encadeá-las. Morais (2012) afirma que essa tarefa é facilitada quando o jogador dispõe de todas as letras para formar as palavras em sua frente (mesmo que aleatoriamente e em quantidade maior que o necessário), pois poderá valer-se de experiências anteriores e buscar na memória outras palavras e suas correspondências orais e escritas para escrever as novas palavras. Assim como, de acordo ainda com o autor, permite ao alfabetizando manipular as palavras como objetos concretos, que podem ser montados e desmontados, apresentam semelhanças e diferenças sonoras, percebendo que alguns arranjos formam palavras, enquanto outros não.

O próximo exemplo, extraídos das orientações do jogo “Batalha dos nomes”, do conjunto de Jogos do Trilhas – no qual, em sua proposta inicial, comparam-se, quanto ao tamanho, nomes de animais representados por figuras –, contempla duas das indicações listadas nesse tópico: indicação para realizar o jogo oralmente e/ou com apoio escrito e indicação para modificar o repertório de palavras do jogo.

Este mesmo jogo pode ser realizado oralmente ou com apoio escrito, com os nomes das crianças da sala, nomes de brinquedos, de frutas etc. (BRASIL, 2011, p. 19).

Com relação ao uso das palavras em sua forma escrita para fornecer ao alfabetizando o apoio gráfico no momento da reflexão sobre as propriedades das palavras, consideramos, como aponta Morais (2019), que se trata de uma estratégia que amplia as possibilidades de os alfabetizandos avançarem em termos de níveis de escrita, pois favorece a reflexão sobre as partes sonoras das palavras e suas correspondências escritas. Isso pode ser feito, conforme é indicado nas sugestões presentes nos manuais didáticos, por meio da escrita de palavras no quadro/lousa, ou com palavras escritas em fichas.

Comparar palavras quanto ao número de sílabas é uma das operações que têm sido solicitados em atividades de reflexão fonológica. No referido jogo, espera-se que o aluno não concentre a sua atenção no significado das palavras, mas, sim, nos segmentos sonoros (sílabas) que as compõem. Portanto, modificar o repertório de palavras de um jogo com essa proposta significa ofertar outros momentos para realizar reflexões dessa natureza, a qual tem se mostrado uma importante atividade de reflexão fonológica.

Diante das reflexões tecidas, endossamos que as orientações listadas e analisadas nesse tópico podem contribuir para que o professor diversifique as formas de uso dos jogos, o que permite que os mesmos jogos sejam usados mais de uma vez com abordagens e formas de apresentação diferenciadas.

4.4.2.3 Sugestões relacionadas a como proceder diante das respostas das crianças

Nos manuais didáticos dos jogos também identificamos sugestões que indicam aos professores como proceder diante das respostas das crianças: indicação para realizar a correção/checagem das operações realizadas pelas crianças (3,2%); indicação de situações em que se deve considerar as respostas das crianças, tanto as corretas, mas que não se encontram na chave de correção dos jogos, quanto aquelas não convencionais, com 3,2% cada uma; indicação para a não correção imediata das respostas erradas (3,2%); indicação para propor o uso do cartão resposta para comparação/correção pelo próprio jogador (3,2%); indicação para não constranger as crianças durante a correção, mediante possíveis erros (6,4%); indicação para refletir coletivamente sobre o êxito das operações realizadas (3,2%); indicação para solicitar às crianças que justifiquem suas respostas (19,3%). Na Tabela 10, a seguir, apresentamos a frequência e o percentual dessas sugestões.

Tabela 10 - Frequência e percentual de sugestões relacionadas a como proceder diante das respostas das crianças

Sugestões	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
Indicação para realizar a correção/checagem das operações realizadas pelas crianças	-	-	1	1	3,2
Indicação para considerar todas as respostas corretas (mesmo que não estejam presentes na chave de correção)	-	-	1	1	3,2
Indicação para considerar respostas não convencionais das crianças	-	-	1	1	3,2
Indicação para a não correção imediata das respostas erradas	1	-	-	1	3,2
Indicação para propor o uso do cartão resposta para comparação/correção pelo próprio jogador	1	-	-	1	3,2

Indicação para não constranger as crianças durante a correção, mediante possíveis erros	-	-	2	2	6,4
Indicação para refletir coletivamente o êxito das operações realizadas	1	-	-	1	3,2
Indicação para solicitar às crianças que justifiquem suas respostas	-	6	-	6	19,3

Fonte: A Autora (2020)

Em alguns casos, como o do jogo “De sílaba em sílaba”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada, sugere-se que o próprio docente realize a correção/checagem das operações realizadas pelas crianças ao final da atividade, conforme primeira orientação listada na Tabela 10.

Ao final, a professora ou o professor deverá fazer a checagem das palavras formadas por cada dupla para verificar se as letras foram ordenadas corretamente e se formaram nomes de pessoas (PERNAMBUCO, 2018a, p. 105).

Já em outros, conforme veremos no próximo exemplo, a indicação é para que o docente não realize a correção quando a criança cometa algum erro, mas proponha ao alfabetizando que faça a correção utilizando a cartela específica para isso, tal como ocorre no jogo “Quem escreve sou eu”, do conjunto de Jogos do Ceel. Essa postura instiga a autonomia para que os próprios alfabetizandos identifiquem os erros e os acertos cometidos.

Não é aconselhável que o professor faça a correção quando um aluno apresentar uma resposta errada, mas é preciso que os alunos comparem suas escritas com as cartelas de correção, para que o jogo possa prosseguir (BRANDÃO et al., 2009, p. 71-72).

Reforçamos a importância dos manuais de jogos conterem indicações de situações em que é preciso considerar as respostas corretas das crianças que não se encontram na chave de correção dos jogos, assim como aquelas respostas não convencionais dadas pelos jogadores, pois, caso contrário, corre-se o risco de esperar que as crianças apontem apenas aquelas respostas previamente elaboradas no manual do professor, desconsiderando qualquer outra resposta que a criança possa apresentar. No entanto, outras respostas podem surgir e é interessante que isso aconteça e que o professor aproveite e valorize essas respostas.

O que acabamos de dizer foi apontado nas orientações para o jogo “Que palavra é essa?”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada, no qual se tem o desafio de

transformar uma palavra em outra, por retirada, acréscimo ou permuta de uma letra. Nesse caso, a única ressalva para não considerar as respostas das crianças é quando elas disserem palavras que não existem.

Devem ser consideradas todas as respostas das crianças em que de fato uma nova palavra for formada, e não apenas as palavras que estão na chave de correção [...].
Se as crianças falaram palavras não dicionarizadas, mas que sejam conhecidas das outras crianças, essas palavras podem ser consideradas.
Caso as crianças inventem palavras, as respostas não devem ser consideradas (PERNAMBUCO, 2018b, p. 117).

Nesse jogo, no caso da palavra “casa”, foram apresentadas como algumas respostas possíveis as palavras “asa”, “cana”, “capa”, “caça”, “cada” e “casar”, mas, além dessas, o aluno poderá dizer outras, como “casca” e “cama”, por exemplo. Da mesma forma, existem palavras que fazem parte no léxico cotidiano das crianças e podem ser evocadas por elas no momento da brincadeira, devendo ser acolhidas.

Nos jogos de formação de palavras “Cada letra em seu lugar” e “De sílaba em sílaba”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada, recomenda-se cautela, no momento da correção, para não constranger os jogadores e/ou grupos que possam ter errado a formação das palavras. Essa orientação foi apresentada especificamente nas sugestões para os dois jogos anteriormente referidos, mas é algo para se mirar e internalizar como procedimento essencial e indispensável ao mediador em toda situação didática de correção de alguma atividade. A falta de cuidado nesse sentido pode comprometer a adesão das crianças em outras atividades por medo do erro e exposições invasivas e constrangedoras por parte do professor ou de outras crianças.

Uma das orientações reunidas nesta subcategoria, direcionada ao jogo “Troca letras”, do conjunto de Jogos do Ceel, sugere refletir coletivamente sobre o êxito das operações realizadas, ou seja, refletir com a turma o êxito de cada troca de letra para transformar uma palavra em outra, tendo em vista que precisarão realizar uma operação considerada complexa (identificar o único fonema diferente entre as palavras) para transformar uma palavra em outra.

A cada troca de letras que um grupo for solicitado a fazer para que uma palavra se transforme em outra, o professor deve refletir com o grande grupo sobre o êxito da troca (BRANDÃO et al., 2009, p. 59).

É importante refletir sobre o êxito da troca de letras para que a criança perceba que alguns conjuntos de letras formam palavras, enquanto outros não, que a palavras diferentes

possuem partes iguais ou mesmo que a troca de uma única letra pode transformar uma palavra em outra. Além disso, segundo apontam Brandão et al. (2009), no jogo “Troca letras”, como são instigadas a refletir sobre as menores unidades das palavras, conforme as crianças comparam palavras e buscam semelhanças e diferenças entre elas, estabelecem e consolidam as correspondências entre as letras e os fonemas.

Já as sugestões para pedir que as crianças justifiquem suas jogadas foram identificadas predominantemente nas orientações dos Jogos do Trilhas. Para sermos mais específicos, em seis (6) dos oito (8) jogos do referido conjunto. No trecho a seguir, relacionado ao jogo “Passo a Passo”, temos um exemplo desse tipo de orientação.

Na situação em que você apresenta o jogo e faz uma primeira partida coletiva, é interessante pedir que as crianças digam o que consideraram para parear aquelas imagens, propiciando explicitarem a análise que fizeram a partir das repartições das palavras em suas sílabas orais, inicial e final (BRASIL, 2011, p. 21).

À medida que a criança justifica como fez para realizar o desafio do jogo – que no caso do jogo “Passo a Passo” trata-se de encadear palavras a partir da sílaba final ou inicial de uma palavra dada –, ela estará refletindo sobre os segmentos sonoros e/ou gráficos das palavras, o que, por sua vez, pode ser usado pelo docente como ponto de partida para promover uma reflexão coletiva acerca das semelhanças sonoras entre as palavras, a partir da manipulação da estrutura sonora da língua.

Morais (2010) defende a necessidade de ajudar a criança a elaborar de forma consciente seus conhecimentos sobre a língua³⁸. Um primeiro passo para desenvolver essa consciência, segundo o autor, é duvidar. Dúvida que precisa ser semeada e alimentada pelo(a) professor(a), mas também acolhida e otimizada pelos docentes quando partirem espontaneamente dos alunos. Em suas palavras, “essa nossa atitude de “plantar dúvidas permanentemente” ajuda os alunos a desenvolver uma capacidade de, autonomamente, antecipar as possíveis fontes de erro que enfrentam enquanto escrevem” (MORAIS, 2010, p. 72-73). Além de instigar a dúvida, Moraes (2010) ressalta a importância de promover na criança a verbalização acerca dos conhecimentos que estão sendo construídos. Dito de outro modo, a explicitação verbal dos conhecimentos infantis precisa fazer parte da rotina, de modo que gere momentos de compartilhamento e discussão coletiva sobre as aprendizagens em construção.

³⁸ Nesse trabalho, o autor trata especificamente sobre os conhecimentos ortográficos, mas entendemos que esse é um “princípio norteador” que pode e deve ser tomado como referência para o ensino de modo geral.

No manual de Jogos do Trilhas, é recomendado que a análise sobre as verbalizações infantis vá além da identificação dos erros e acertos cometidos pelos jogadores e contemple a promoção da reflexão metalinguística sobre as palavras e suas partes:

Nesse sentido, a conversa com as crianças a partir das respostas que dão para suas ações precisa estar estritamente relacionada com a proposta de uma reflexão metalinguística, ou seja, sobre a construção dos diferentes conhecimentos que elas, as crianças, vão elaborando sobre a língua, evitando que tais perguntas se restrinjam à dicotomia certo versus errado (BRASIL, 2011, p. 11-12).

Conforme aponta Soares (2019), a consciência metalinguística permite às pessoas relacionar os sons da fala com as marcas gráficas da escrita e, além disso, “*refletir sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais*” (SOARES, 2019, p. 124), habilidades fundamentais para ler e escrever textos com competência. Moraes (2019), assim como Soares (2019), esclarece que a mobilização das habilidades metalinguísticas quando lemos ou produzimos textos acontece inconscientemente.

A preocupação exposta no manual de Jogos do Trilhas busca favorecer a consolidação dos conhecimentos que as crianças estão construindo, instigá-las a partilhar as estratégias mobilizadas com as demais crianças da sala e favorecer a interação e troca de saberes entre elas, para que percebam os diferentes conhecimentos metalinguísticos construídos. Além disso, a explicitação verbal realizada pelos alfabetizandos pode fornecer informações aos professores sobre quais habilidades já dominam e/ou estão se apropriando e quais dificuldades estão mais latentes em termos de compreensão da escrita alfabética. Todavia, é preciso atentar para o fato de que a não verbalização não implica, necessariamente, a ausência de conhecimentos explícitos conscientes sobre o objeto de conhecimento focado.

No próximo tópico, trataremos das orientações relacionadas às habilidades exploradas pelos jogos.

4.4.2.4 Sugestões relacionadas à exploração das habilidades abordadas no jogo

Nesse ponto, abordamos as principais orientações que estavam contempladas nos manuais didáticos dos jogos relacionadas aos encaminhamentos que o professor pode fazer para explorar as habilidades abordadas nos jogos. São as seguintes: indicação para instigar a reflexão dos jogadores por meio de questionamentos; indicação para ajudar as crianças a estabelecer relações entre os segmentos orais e escritos; indicação para ajudar as crianças a refletir sobre

segmentos sonoros menores; indicação de estratégias para que as crianças desenvolvam a consciência de sílaba; indicação de diferentes tipos de operação que a criança poderá realizar em determinado jogo. A frequência e o percentual de cada uma dessas orientações encontram-se descritos na Tabela 11, a seguir.

Tabela 11 - Frequência e percentual de sugestões relacionadas à exploração das habilidades abordadas nos jogos

Orientações	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
Indicação para instigar a reflexão dos jogadores por meio de questionamentos	2	2	-	4	12,9
Indicação para ajudar as crianças a estabelecer relações entre os segmentos orais e escritos	1	4	1	6	19,3
Indicação para ajudar as crianças a refletir sobre segmentos sonoros menores	-	2	-	2	6,4
Indicação de estratégias para que as crianças desenvolvam a consciência de sílaba	-	1	-	1	3,2
Indicação de diferentes tipos de operação que a criança poderá realizar em determinado jogo	-	-	1	1	3,2

Fonte: A Autora (2020)

As indicações para instigar a reflexão dos jogadores por meio de questionamentos (12,9%) apresentam-se no sentido de guiar as crianças para perceberem o tipo de operação que elas devem realizar para conseguir êxito em suas jogadas, quais segmentos sonoros precisam focar a sua atenção, que tipo de relações com outras palavras podem estabelecer para conseguir atingir as finalidades dos jogos. Vejamos no exemplo do jogo “Que brinquedo é esse?”, do conjunto de Jogos do Trilhas, como esses questionamentos podem ser mobilizados para ajudar, no caso do referido jogo, os alfabetizando a relacionar a imagem do brinquedo à palavra correspondente.

[...] Para isso, faça perguntas que ajudem na reflexão sobre as pistas escritas que utilizaram para ler (se se apoiaram na letra inicial ou final, em partes de palavras conhecidas que relacionaram com a palavra buscada). Você pode fazer isso a partir de perguntas: “Como se chama esse brinquedo da imagem? Com que letra vocês acham que ela começa? E como termina? Como podemos fazer para encontrar seu nome nos cartões? Qual das palavras que

está nos cartões nós já sabemos que não pode ser a correta? Por quê? Que outras palavras conhecidas podemos utilizar para ajudar?” [...] (BRASIL, 2011, p. 29).

Ainda com relação a esses questionamentos acerca do jogo “Que brinquedo é esse?”, chama-se atenção para a importância de expor a criança a situações contextualizadas da escrita para que ela disponha, quando necessário, de um conjunto de informações que a possibilite localizar uma palavra entre outras, até mesmo quando se deparar com palavras pouco conhecidas.

Outra indicação bastante presente aponta a importância de ajudar as crianças a avançarem em seus conhecimentos sobre a escrita alfabética, ajudando-as a estabelecer relações entre o oral e o escrito (19,3%). Essa mediação pode ser decisiva para ajudar os alunos que ainda não dominam os princípios do sistema de escrita alfabética a conseguirem compreender as relações entre a escrita e a pauta sonora. Nesse sentido, como ajudar as crianças a estabelecer essas correspondências?

De acordo com as sugestões aos professores contidas nos manuais didáticos dos jogos, é possível ajudar as crianças a estabelecer relações entre o oral e o escrito fornecendo dicas, como pronunciar outras palavras que compartilhem os mesmos sons da palavra em análise, as quais podem ser palavras estabilizadas pelas crianças. Também é possível pedir que as crianças apontem as partes iguais das palavras nas próprias fichas dos jogos e pronunciem em voz alta essas partes. Ou ainda escrever no quadro as palavras correspondentes às imagens de alguns jogos para que as crianças indiquem na escrita as partes iguais, como é indicado na sugestão para o jogo “Descubra o invasor”, do conjunto de Jogos do Trilhas, apresentada a seguir.

Para ajudá-las a perceber que a diferença está no aspecto sonoro das palavras, você pode escrever o nome das imagens das cartelas e pedir que as crianças mostrem na escrita da palavra quais são as partes que se repetem, favorecendo que estabeleçam relações entre o oral e o escrito (BRASIL, 2011, p. 17).

A terceira orientação listada anteriormente das sugestões relacionadas à exploração das habilidades abordadas nos jogos refere-se à indicação para ajudar as crianças a refletir sobre segmentos sonoros menores das palavras. Nos jogos em que os participantes são instigados a analisar as palavras como um todo compostas por partes menores que se relacionam, é possível que se façam análises tanto das relações entre os segmentos orais e escritos, como promover o exame das sílabas como unidades sonoras menores. Nessa direção, ressaltamos, assim como Brandão et al. (2009), que compreender que as palavras são compostas por segmentos sonoros

menores é imprescindível para refletir sobre o funcionamento da escrita alfabética, pois essa habilidade possibilita ao alfabetizando perceber que palavras diferentes podem compartilhar partes sonoras iguais e, ao decompor as palavras em segmentos sonoros menores, é possível formar novas palavras a partir dos segmentos isolados. Esse tipo de análise é proposto no jogo “Bichos malucos”, do conjunto de Jogos do Trilhas, no qual se deve juntar partes de animais já existentes, representados em figuras, para criar novos bichos, os quais, por sua vez, devem ser nomeados usando partes dos nomes dos bichos que lhes deram origem.

Para formar os nomes dos bichos malucos e atingir a finalidade do jogo, as crianças devem observar a estrutura sonora na língua e relacionar as partes inteiras (palavras) e suas partes menores (sílabas e/ou fonemas), ou seja, segmentar as palavras, isolar e unir as partes das duas palavras que irão usar para formar uma terceira palavra (nome do bicho maluco). Trata-se de uma atividade que demanda habilidade de análise e síntese do todo e de suas partes (BRASIL, 2011). O jogo há pouco referido ajuda a desenvolver essa habilidade de análise e a compreender que as palavras são compostas por segmentos sonoros menores.

Já com relação às sugestões que indicam possibilidade de estratégias para que as crianças desenvolvam a consciência sobre a sílaba como unidade fonológica, identificada em orientações apenas para o jogo “Batalha dos nomes”, também do conjunto de Jogos do Trilhas, orienta-se que o docente peça aos jogadores para pronunciar primeiramente os nomes dos animais e depois falar cada sílaba separadamente, para que observem os segmentos sonoros que compõem as palavras. Trata-se de uma importante habilidade fonológica a ser desenvolvida, conforme é apresentado no referido manual didático dos jogos.

No trecho apresentado em seguida, referente ao “Batalha dos nomes”, do conjunto de Jogos do Trilhas, são sugeridas algumas estratégias para ajudar as crianças a marcarem cada sílaba das palavras em análise no jogo. Essa mediação ajuda a criança a contar os segmentos sonoros menores das palavras (nesse caso, as sílabas) e contribui para estabilizar a consciência de sílaba.

Nesse momento é possível marcar com fichas, palmas ou marcas na lousa cada uma das sílabas das palavras que estão sendo comparadas (por exemplo, para a palavra BORBOLETA, seriam usadas quatro fichas, quatro palmas ou quatro marcas; para a palavra TIGRE, apenas duas) (BRASIL, 2011, p. 19).

Por último, nas orientações para o jogo “Seu Rei mandou achar”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada, identificamos a indicação de diferentes tipos de operação que a criança poderá realizar em determinado jogo. As indicações sugerem algumas

possibilidades de comandos que o professor poderá explorar durante o jogo, mas, além dessas, também é possível inventar outras ordens, instigando, dessa forma, uma postura criativa por parte do docente. Nesse jogo, há um bloco de fichas contendo palavras com imagens, um bloco de fichas contendo imagens e um bloco de fichas contendo palavras. A indicação é para que o professor decida qual conjunto de fichas irá usar (ver Figura 7, apresentada na página 142).

No trecho apresentado a seguir, vemos alguns exemplos de como utilizar as peças do jogo para realizar análises em diferentes segmentos das palavras e promover a reflexão fonológica. Vejamos.

A professora ou o professor pode inventar as ordens durante a brincadeira. Algumas ordens podem ser: palavras que começam com a mesma letra; palavras que terminam com a mesma letra; palavras que começam com a mesma sílaba; palavras que terminam com a mesma sílaba; palavras que têm a mesma quantidade de letras; palavras que têm a mesma quantidade de sílabas; palavras que têm três sílabas; palavras que têm a letra R; palavras que terminam em O; palavras que começam com A (PERNAMBUCO, 2018a, p. 86-87-88).

Essas sugestões, além de mostrarem como um jogo pode ser versátil do ponto de vista das diferentes análises que podem promover, revelam que a proposta imbricada no jogo espera uma atitude inventiva do professor, em que ele se permita assumir uma postura criativa. Criatividade essa que pode extrapolar o momento de uso dos jogos e estender-se a situações após os jogos de aprofundamento das aprendizagens construídas. Sobre as orientações do que fazer após os jogos, trataremos a seguir.

4.4.2.5 Sugestão relacionada à interação entre os participantes durante o jogo

Muitas vezes, os jogos permitem explorar diferentes formas de agrupamento dos participantes (duplas, trios, quartetos etc.) ou podem ser jogos individualmente. No primeiro caso, em que o jogo ocorre em grupos, o fator interação se faz presente e merece atenção. Nesse sentido, percebe-se que em situações de jogos ocorridas na coletividade a interação é fator inerente e indispensável. Em uma indicação, relacionada ao jogo “Bingo dos sons iniciais” do conjunto de Jogos do Ceel, chama-se a atenção para a importância de promover a interação entre os jogadores, conforme vemos no extrato apresentado a seguir:

O jogo pode ser jogado individualmente ou em duplas. No caso da escolha pela organização em duplas, é importante sugerir que eles conversem antes de marcar a palavra, favorecendo-se, assim, a discussão entre os pares (BRANDÃO et al., 2009, p. 31).

O “Bingo dos sons iniciais” é um jogo cujo objetivo reside em identificar palavras iniciadas com a mesma sílaba. Composto por cartelas (que ficam com os alunos) contendo seis figuras cada uma e as palavras escritas correspondentes às figuras e fichas com palavras escritas (que serão sorteadas pelo docente), o aluno/jogador deverá marcar em sua cartela a figura/palavra cujo som inicial é o mesmo da palavra pronunciada pelo professor. Por exemplo, se a palavra sorteada for “CAPACETE”, marca-se a palavra “CADERNO”. Ver Fotografia 14, apresentada a seguir.

Fotografia 14 - Jogo Bingo dos sons iniciais



Fonte: Acervo da pesquisa

Tendo em vista a natureza do desafio imbricado no jogo, ao ser realizado por duplas, é necessário, conforme está expresso no extrato anteriormente apresentado, propor o diálogo entre os pares, ou seja, a dupla terá que entrar num consenso sobre qual palavra deverá marcar na cartela. Essa interação favorece a troca de conhecimento entre os jogadores e evita que apenas um dos participantes realize a atividade. Além disso, confrontar posicionamentos e conhecimentos diferentes reverte-se em uma rica oportunidade de reflexão e tomada de consciência dos conhecimentos elaborados durante o jogo.

4.4.3 Sugestões de encaminhamentos para serem realizados após o jogo

Nesta parte da análise, reunimos as principais orientações de diferentes encaminhamentos que os professores podem realizar após os jogos, os quais incluem sugestões

relacionadas ao uso dos materiais/recursos dos jogos e/ou materiais complementares; sugestões relacionadas aos procedimentos de correção das respostas dos jogos; sugestões relacionadas às indicações para repetir os jogos; sugestões relacionadas às atividades que podem ser feitas após os jogos; sugestões relacionadas às estratégias mobilizadas pelos docentes durante as atividades complementares aos jogos. O total de vezes em que essas orientações foram mencionadas, bem como a recorrência delas em cada coleção de jogos, estão descritas na Tabela 12, a seguir.

Tabela 12 - Frequência e percentual de sugestões de encaminhamentos para serem realizados após os jogos presentes nos manuais didáticos

Orientações	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
Sugestões relacionadas ao uso de materiais/recursos dos jogos e/ou materiais complementares	3	3	-	6	19,3
Sugestões relacionadas aos procedimentos de correção das respostas dos jogos	1	-	2	3	9,7
Sugestões relacionadas às indicações para repetir os jogos	2	1	-	3	9,7
Sugestões relacionadas às atividades que podem ser feitas após os jogos	7	5	-	12	38,7
Sugestões relacionadas às estratégias mobilizadas pelos docentes durante as atividades complementares aos jogos	4	4	-	8	25,8

Fonte: A Autora (2020)

Conforme é possível identificar na Tabela 12, entre as sugestões de encaminhamentos para serem realizados após os jogos presentes nos manuais didáticos, as mais recorrentes foram aquelas relacionadas às atividades que podem ser feitas após os jogos (38,7%). Em seguida, aparecem as sugestões relacionadas às estratégias mobilizadas pelos docentes durante as atividades complementares aos jogos (25,8%) e as sugestões relacionadas ao uso de materiais/recursos dos jogos e/ou materiais complementares (19,3%). Por fim, com o mesmo percentual (9,7%), aparecem as sugestões relacionadas aos procedimentos de correção das respostas dos jogos e as sugestões relacionadas às indicações para repetir os jogos.

A partir dessas orientações analisaremos o quanto as aprendizagens iniciadas nos jogos podem desdobrar-se em momentos de aprofundamento e reflexão posteriores, a partir deles. Além disso, examinaremos sugestões sobre como promover a ampliação das aprendizagens e

habilidades potencialmente expressas nos jogos. Sobre cada uma dessas orientações apresentadas na tabela anterior, nos debruçaremos na sequência.

4.4.3.1 Sugestões relacionadas ao uso de materiais/recursos dos jogos e/ou materiais complementares

Neste tópico, reunimos tanto orientações relacionadas ao uso dos próprios recursos dos jogos para a realização das atividades posteriores a eles, como indicação de materiais como o alfabeto móvel e lápis e papel para a escrita de palavras após o jogo (lembrando que se tratam de recursos utilizados pelos jogadores): indicação para o uso de lápis e papel para a escrita de palavras (6,4%); indicação para o uso de alfabeto móvel para a escrita de palavras (12,9%); indicação para o uso das cartelas do jogo como apoio para a escrita de palavras (6,4%); indicação para o uso das cartelas do jogo para a realização de outras atividades (6,4%). A frequência e o percentual das indicações estão apresentados na Tabela 13, a seguir.

Tabela 13 - Frequência e percentual de sugestões relacionadas ao uso de materiais/recursos dos jogos e/ou materiais complementares

Orientações	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
Indicação para o uso de lápis e papel para a escrita de palavras	-	2	-	2	6,4
Indicação para o uso de alfabeto móvel para a escrita de palavras	1	3	-	4	12,9
Indicação para o uso das cartelas do jogo como apoio para a escrita de palavras	-	2	-	2	6,4
Indicação para o uso das cartelas do jogo para a realização de outras atividades	2	-	-	2	6,4

Fonte: A Autora (2020)

Em momento anterior, já expressamos a produtividade do uso do alfabeto móvel em situações nas quais os alfabetizandos são instigados a realizar a produção de palavras. Na orientação referente ao jogo “Descubra o invasor”, do conjunto de Jogos do Trilhas, para uma atividade posterior ao jogo, recomenda-se elaborar uma lista das palavras intrusas identificadas durante o jogo. Nesse sentido, sugere-se que a escrita da lista de palavras intrusas pode ser feita

com letras móveis ou com papel e lápis. As crianças que apresentarem a necessidade de ajuda podem valer-se das próprias cartelas do jogo com as imagens como apoio para a escrita das palavras.

Também é interessante convidar as crianças a fazerem uma lista das palavras intrusas que encontraram. Essa proposta pode ser realizada com letras móveis ou com papel e lápis. Para as crianças que precisarem de ajuda você pode orientar que usem como referência a própria cartela do jogo (BRASIL, 2011, p. 17).

Como propõe Moraes (2012), nada impede, porém, que tanto as letras móveis quanto o lápis e o papel sejam utilizados nessa tarefa simultaneamente. Moraes (2012) ressalta que as crianças podem montar as palavras com o auxílio de letras móveis e, em seguida, realizar a cópia (em letras cursivas) dessas mesmas palavras em seus cadernos. Esse movimento, ainda segundo o autor, além de fazer com que as crianças busquem as correspondências da forma cursiva de cada letra das palavras montadas com o auxílio do alfabeto móvel (quando ele for apresentado em letras de imprensa maiúsculas), permite a preservação da produção das palavras e auxilia na consolidação das correspondências grafema-fonema.

Já com relação à indicação para o uso das cartelas do jogo para a realização de outras atividades, relacionadas aos jogos “Dado sonoro” e “Trinca mágica”, ambos do conjunto de Jogos do Ceel, percebemos que essa sugestão se refere, basicamente, conforme é apontado no manual didático direcionado aos professores, ao uso das fichas com imagens em outros momentos para promover análises fonológicas. Isso pode instigar o docente a explorar de diversas formas os materiais dos quais já dispõe no âmbito escolar.

4.4.3.2 Sugestões relacionadas aos procedimentos de correção das respostas dos jogos

Após a realização dos jogos ou mesmo de outras atividades posteriores a eles é importante realizar a correção das operações realizadas pelos jogadores, mas apenas em alguns jogos recomenda-se explicitamente que seja feita a correção das respostas dos jogos, tanto para identificar os ganhadores, por meio da contagem dos pontos, quanto para identificar os erros e acertos cometidos e refletir sobre eles. Estamos considerando, aqui, apenas as indicações que sugerem a correção com o propósito de promover reflexões qualitativas diante dos resultados. Portanto, as sugestões relacionadas aos procedimentos de correção das respostas dos jogos que propõem algum tipo de reflexão indicam: escrever palavras no quadro para corrigi-las coletivamente (3,2%); escrever no quadro as palavras que tiverem sido escritas incorretamente

pelas crianças (6,4%); escrever palavras em fichas e dispor em quadro de pregas para serem consultadas durante a correção (3,2%), conforme podemos visualizar na Tabela 14, a seguir.

Tabela 14 - Frequência e percentual de sugestões relacionadas aos procedimentos de correção das respostas dos jogos

Orientações	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
Escrever no quadro as palavras escritas pelas crianças para correção	1	-	2	3	9,7
Escrever palavras em fichas e dispor em quadro de pregas para serem consultadas durante a correção	1	-	-	1	3,2

Fonte: A Autora (2020)

Essas orientações se referem aos jogos que propõem escrita autônoma de palavras: “Quem escreve sou eu”, do conjunto de Jogos do Ceel – no que se refere ao Ceel, as duas orientações estão relacionadas ao mesmo jogo; escrita de palavras por ordenação de letras: “Cada letra em seu lugar”, e escrita de palavras por ordenação de sílabas: “De sílaba em sílaba”, ambos do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada – nesses dois casos, a recomendação é para que sejam escritas no quadro as palavras formadas incorretamente pelas crianças para realizar a correção coletivamente.

O trecho apresentado a seguir diz respeito às recomendações para correção das palavras escritas após o jogo “Quem escreve sou eu”, do conjunto de Jogos do Ceel.

Os alunos podem, por exemplo, ser solicitados a escrever, em duplas ou individualmente, palavras sorteadas, corrigindo-as posteriormente, registrando-as no quadro para apreciação do grande grupo e/ou com a ajuda dessas palavras escritas em cartões e dispostas em quadros de pregas (BRANDÃO et al., 2009, p. 72).

Após a realização do jogo “Quem escreve sou eu”, mencionado anteriormente, sugere-se ampliar as possibilidades de reflexão sobre as unidades sonoras e suas correspondências gráficas, solicitando a escrita de outras palavras para além daquelas presentes no jogo. O momento de correção coletiva das palavras escritas pelas crianças é uma interessante proposta para refletir sobre as correspondências grafofônicas estabelecidas, tanto as corretas quanto as incorretas.

No trecho apresentado na sequência, referente ao segundo jogo “Cada letra em seu lugar”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada, podemos observar uma das sugestões de escrita das palavras no quadro para correção.

Após o jogo, é interessante fazer coletivamente, no quadro, a ordenação das palavras que tiverem sido escritas erradas, ajudando as crianças a tomarem consciência da ordem dos fonemas nas palavras (PERNAMBUCO, 2018a, p. 101).

Salientamos, como havíamos indicado, que a orientação não se restringe a indicar os erros e acertos cometidos pelas crianças, pois busca promover a reflexão e/ou sistematização sobre conhecimentos mobilizados durante o jogo. Dessa forma, acreditamos que os momentos de correção podem ser aproveitados para ampliar as aprendizagens construídas durante o jogo. De modo parecido, os conhecimentos podem ser aprofundados em momentos de repetição do jogo, como veremos a seguir.

4.4.3.3 Sugestões relacionadas às indicações para repetir o jogo

Em algumas situações, sugere-se ao professor que promova momentos de repetição dos jogos. A repetição, no entanto, não significa uma cópia da situação vivenciada anteriormente - o que não nos parece possível -, mas um momento a mais no qual o docente poderá explorar as dificuldades apresentadas pelas crianças na primeira situação de jogo, realizando seja uma nova jogada coletivamente, seja em pequenos grupos e/ou individualmente. Pode-se até mesmo repetir a mesma atividade proposta no jogo, modificando o repertório original de palavras.

Tabela 15 - Frequência e percentual de sugestões relacionadas às indicações para repetir o jogo

Orientações	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
Indicação para repetir coletivamente a mesma atividade proposta no jogo	1	-	-	1	3,2
Indicação para repetir em pequenos grupos e/ou individualmente a mesma atividade proposta no jogo	1	-		1	3,2
Indicação para repetir a mesma atividade proposta no jogo modificando o repertório de palavras	-	1	-	1	3,2

Fonte: A Autora (2020)

No jogo “Mais uma”, do conjunto de Jogos do Ceel, os jogadores têm o desafio de transformar uma palavra em outra a partir do acréscimo de uma letra. Essa tarefa é indicada para as crianças que já percebem que a pauta escrita tem relação com a pauta sonora. Nesse sentido, a atividade demandada ajuda as crianças a perceberem que é necessário notar todos os segmentos sonoros das palavras com letras, respeitando a ordem em que são pronunciados. Na sugestão apresentada abaixo, as autoras do manual esclarecem os benefícios de repetir o jogo coletivamente. Vejamos:

Dada a importância desse tipo de conhecimento, consideramos fundamental que o professor desenvolva atividades semelhantes no grande grupo, pois, mesmo que todos os alunos não consigam dar conta da tarefa sozinhos, ao refletirem junto com o professor, podem passar a perceber quais são as unidades linguísticas que precisam ser objeto de atenção na aprendizagem da escrita e podem começar a realizar algumas correspondências grafofônicas (BRANDÃO et al., 2009, p. 55).

Ou seja, esse momento pode gerar importantes reflexões para ajudar os alfabetizandos a estabelecer correspondências grafofônicas ou mesmo consolidar essas correspondências. Por outro lado, repetir a atividade em pequenos grupos ou individualmente permite ao professor realizar intervenções ajustadas às dificuldades e necessidades específicas de cada criança ou de pequenos grupos de criança.

Já com relação à orientação para realizar o jogo modificando o repertório de palavras, indicada no jogo “Nomes escondidos”, do conjunto de Jogos do Trilha, no qual se deve identificar palavras escondidas dentro de outras palavras, sugere-se a possibilidade de buscar nomes e/ou apelidos no interior dos nomes das crianças. Ressalte-se que, no próprio manual didático, o jogo “Nomes escondidos” é classificado como um jogo sonoro, mas também gráfico/alfabético.

Essa mesma proposta pode ser realizada com o nome das crianças, propondo que encontrem nomes ou apelidos dentro de um nome, por exemplo, MARIANA – MARI ou ANA (BRASIL, 2011, p. 27).

Sobre a proposta de explorar nomes próprios em atividades de reflexão fonológica, Morais (2019) aponta algumas vantagens em utilizar nomes próprios em situações de análise das partes orais e escritas das palavras. Primeiramente, a atividade envolvida na relação das pessoas com os seus nomes e maior facilidade para memorizá-los, o que faz deles palavras mais

propensas a se tornarem estáveis. Justamente por isso, como bem explica Morais (2019), os nomes próprios permitem análises tanto no sentido gráfico, do repertório de letras das palavras - como a noção de que as letras e a ordem em que aparecem no interior das palavras não podem mudar, que nomes diferentes possuem letras iguais, ou seja, as letras do meu nome podem aparecer em outros nomes -, como análises fonológicas em que as crianças são instigadas a prestar atenção nas partes sonoras (e sua relação com as partes escritas) em comum nas palavras. Pode-se contemplar comparações quanto ao tamanho das palavras (quantidade de sílabas e quantidade de sílabas e letras).

Nessa direção, Morais e Silva (2020) descrevem uma interessante situação de reflexão e brincadeira com os nomes próprios, desenvolvida por uma professora no momento em que realizava “a chamada” dos alunos:

Conhecemos, certa vez, uma professora que, além de levar as crianças a refletirem sobre seus nomes e os dos colegas, na hora “da chamada”, criava brincadeiras envolvendo os nomes próprios. Certo dia, vimos as crianças enfileiradas diante do birô, num jogo em que cada criança deveria dizer uma palavra (comum ou nome próprio) que compartilhasse um segmento sonoro com o nome do(a) aluno(a) que a professora enfatizava. Ela dizia, por exemplo, “Agora é a vez de LA-rissa”, e a menina dizia uma palavra (por exemplo, “lata”) para ganhar um pirulito e ir para sua banca (MORAIS; SILVA, 2020, p. 14).

Morais (2019) aponta que em vários momentos as próprias crianças realizam, espontaneamente, algum tipo de reflexão fonológica com os nomes próprios, mas, se não o fizerem, o professor pode ajudá-las a perceber que os nomes são palavras que podem ser analisadas e comparadas com outros nomes e outras palavras, para que identifiquem semelhanças e diferenças entre elas. Esse tipo de análise fonológica (com os nomes próprios ou não) também aparece entre as sugestões de atividades que podem ser feitas após os jogos, como veremos na sequência.

4.4.3.4 Sugestões relacionadas às atividades que podem ser feitas após o jogo

Nos manuais didáticos dos jogos são indicadas várias atividades que podem ser realizadas após os jogos para ampliar as oportunidades de reflexão, sejam atividades outras não abordadas nos jogos, sejam algumas atividades que já estão contempladas nos jogos, mas são recomendadas com alguma modificação. Nesse sentido, essas atividades sugerem: realizar palavras cruzadas e/ou lacunadas (6,4%); realizar a escrita de palavras autonomamente e/ou com algum apoio (29%); realizar a cópia de palavras (12,9%); e produzir palavras que

compartilham determinada semelhança sonora (16,1%). A frequência e o percentual de cada uma dessas indicações encontram-se dispostas na Tabela 16, a seguir.

Tabela 16 - Frequência e percentual de sugestões relacionadas às atividades que podem ser feitas após o jogo

Orientações	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
Indicação para realizar palavras cruzadas e/ou lacunadas	2	-	-	2	6,4
Indicação para realizar a escrita de palavras autonomamente e/ou com algum apoio	6	3	-	9	29
Indicação para realizar a cópia de palavras	3	1	-	4	12,9
Indicação para produzir palavras que compartilham determinada semelhança sonora	4	1	-	5	16,1

Fonte: A Autora (2020)

As crianças são consideradas alfabetizadas quando conseguem ler e escrever com certo grau de autonomia. Nesse sentido, o desenvolvimento de fluência em leitura e escrita é habilidade estritamente relacionada à condição de estar alfabetizado. Muitas das propostas de atividades listadas anteriormente propõem a escrita de palavras, as quais também são atividades de leitura, como ressalta Moraes (2012), uma vez que chamam atenção para as correspondências letra-som. Aponta, ainda, que essas atividades podem ser promovidas tanto por meio de atividades tipicamente escolares como por meio de jogos que exploram a língua de forma lúdica e prazerosa.

A primeira sugestão propõe a escrita de palavras em atividades de palavras cruzadas e/ou palavras lacunadas, conforme vemos no próximo exemplo, referente a uma sugestão de atividade para ser realizada após o jogo “Bingo dos sons iniciais”, do conjunto de Jogos do Ceel.

Após jogar, o professor pode organizar cruzadinhas e palavras com lacunas, faltando as sílabas iniciais. O aluno deverá tentar preencher os espaços em branco corretamente (BRANDÃO et al., 2009, p. 32).

Leal, Albuquerque e Leite (2005) apontam as palavras cruzadas como um jogo interessante para brincar com a língua por meio da formação/escrita de palavras, realizado pelas pessoas dentro e fora da escola. Coutinho (2005) chama atenção para a oportunidade que as palavras cruzadas oferecem aos alfabetizando de estabelecer e consolidar correspondências grafofônicas, desenvolver fluência na leitura e atentar para os aspectos ortográficos da escrita. Segundo a autora, a presença dos quadrinhos que devem ser preenchidos com as letras leva quem está escrevendo as palavras a pensar nos segmentos sonoros menores que as sílabas.

Morais (2012), por sua vez, além de evidenciar a relevância das cruzadinhas no trabalho de reflexão das relações grafofônicas, afirma que a atividade induz quem a realiza a pensar na forma correta de grafar as palavras, pois os espaços em branco a serem preenchidos servem de pistas e indicam o número de letras das palavras. Logo, se as palavras forem escritas com letras a mais ou a menos, o jogador perceberá que não as escreveu corretamente. Além disso, conforme o autor, a forma de apresentação dos referentes pelos quais se guia para escrever as palavras (com figuras, inicialmente, ou valendo-se de pequenos enunciados para indicar o que deve ser escrito, em estágio mais avançado) e a presença de alguns quadrinhos preenchidos determinam o nível de dificuldade da tarefa.

Outras atividades envolvendo a escrita de palavras também são estimuladas nas orientações dos jogos, tais como: escrita de palavras com apoio de imagens, relacionadas aos jogos “Dado sonoro” (Ceel), “Trinca mágica” (Ceel) e “Descubra o invasor” (Trilhas); escrita de palavras com apoio sonoro, relacionada ao jogo “Rimas” (Trilhas); escrita de palavras com determinado número de letras ou sílabas, relacionada ao jogo “Batalha de palavras” (Trilhas); escrita/cópia de palavras encontradas dentro de outras palavras, relacionada ao jogo “Nomes escondidos” (Trilhas); escrita/cópia de palavras com destaque de determinada unidade, relacionada aos jogos “Bingo dos sons iniciais” (Ceel) e “Caça-rimas” (Ceel), e escrita de palavras transformando-as em outras palavras por troca de uma letra ou sílaba, relacionada ao jogo “Troca letras” (Ceel).

Vale salientar que em algumas das propostas mencionadas, a criança deve escrever autonomamente as palavras, atividade essa direcionada ao desenvolvimento da consolidação entre as correspondências grafofônicas. Noutros casos, a escrita de palavras é realizada com algum apoio, conforme descrito nas definições das categorias há pouco mencionadas, apresentadas no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Definição das atividades de escrita/cópia de palavras presentes nos jogos de alfabetização analisados

ATIVIDADES	DEFINIÇÕES	JOGOS RELACIONADOS
Escrever palavras com apoio de imagens	Nesses casos, a criança dispõe das figuras que fazem parte do repertório de imagens dos jogos e deve tentar fazer a correspondência entre a pauta sonora e a forma escrita das palavras, tarefa que se torna mais acessível para a criança, pois as imagens permitem acessar de imediato o significado oral das palavras a serem grafadas.	- “Dado sonoro” (Ceel); - “Trinca mágica” (Ceel); - “Descubra o invasor” (Trilhas).
Escrita de palavras com apoio sonoro	O docente também pode oferecer algumas pistas sonoras para que as crianças façam as correspondências grafofônicas, ou seja, pronunciar determinadas unidades sonoras para que as crianças escrevam palavras inteiras com as partes faladas pelo professor, como as rimas, aliterações ou outras unidades sonoras.	- “Rimas” (Trilhas).
Escrita de palavras com determinado número de letras ou sílabas	A escrita de palavras também pode ser uma oportunidade para prestar atenção às quantidades de letras e sílabas das palavras e como elas podem variar, pois algumas palavras podem conter a mesma quantidade de sílabas, mas variar quanto ao número de letras, em decorrência das diferentes estruturas silábicas.	- “Batalha de palavras” (Trilhas).
Escrita/cópia de palavras encontradas dentro de outras palavras	Nessa sugestão recomenda-se entregar uma lista com palavras escritas que contenham outras palavras dentro para que os alfabetizando encontrem e escrevam/copiem ao lado daquelas as palavras encontradas.	- “Nomes escondidos” (Trilhas)
Escrita/cópia de palavras com destaque de determinada unidade	Em alguns momentos, sugere-se a realização da escrita ou cópia de palavras e, em seguida, as crianças devem circular a unidade enfocada, que podem ser sílabas iniciais ou finais.	- “Bingo dos sons iniciais” (Ceel); - “Caça-rimas” (Ceel)
Escrita de palavras transformando-as em outras palavras por troca de uma letra ou sílaba	Sugere transformar uma palavra em outra trocando uma letra ou sílaba, atividade que pode ser realizada oralmente a partir da produção de palavras ou de forma escrita.	- “Troca letras” (Ceel).

Fonte: A Autora (2020).

No conjunto das sugestões de atividades para serem realizadas após os jogos, existem também indicações para realizar a cópia de palavras identificadas pelas crianças em atividades anteriores durante o jogo, como copiar as palavras que foram marcadas no jogo “Bingo dos sons iniciais”, do conjunto de Jogos do Ceel, e destacar as sílabas iniciais, ou escrever palavras que rimam com os pares de palavras agrupadas no jogo “Caça-rimas”, do conjunto de Jogos do Ceel, e circular as partes das palavras que possuem as mesmas letras/sons, ou seja, as rimas. Essas intervenções ajudam a aprofundar as reflexões sobre as palavras enfocadas, pois a notação escrita permite à criança observar as semelhanças sonoras entre as palavras e concretizar as análises desenvolvidas (MORAIS, 2019).

Outra importante habilidade metafonológica incentivada nas sugestões de atividades que podem ser realizadas após os jogos visa instigar a produção de palavras que compartilham determinadas semelhanças sonoras, como pedir aos alunos que falem outras palavras iniciadas com a mesma sílaba oral das palavras analisadas no jogo “Bingo dos sons iniciais” do conjunto de Jogos do Ceel; propor que pensem em outras palavras que rimem com as palavras pareadas no jogo “Caça-rimas”, também do conjunto de Jogos do Ceel; ou solicitar que pensem em novas palavras que compartilham as mesmas sílabas iniciais das palavras presentes na cartela do jogo “Descubra o invasor”, do conjunto de Jogos do Trilhas.

Reforçamos, como já mencionamos, que muitas dessas atividades propostas após os jogos assumem a função de aprofundar as aprendizagens iniciadas nos momentos anteriores, embora também sirvam para abordar outros conhecimentos/habilidades diferentes daquelas já enfocadas inicialmente. Com relação aos exemplos apresentados anteriormente relacionados aos jogos “Bingo dos sons iniciais”, “Caça-rimas” e “Descubra o invasor” sobre a produção de palavras, as operações demandadas inicialmente dos alfabetizandos nos jogos, de modo geral, consistem em identificar palavras. Logo, faz sentido que após essas atividades iniciais seja proposta a produção de palavras, pois, como aponta Moraes (2019), produzir palavras tem se mostrado atividade com maior grau de dificuldade para as crianças em comparação às que requerem identificar, classificar ou categorizar palavras.

Dando continuidade às reflexões, veremos algumas estratégias sugeridas aos professores com relação ao desenvolvimento das atividades propostas.

4.4.3.5 Sugestões relacionadas às estratégias mobilizadas pelos docentes durante as atividades complementares aos jogos

Além das indicações explícitas sobre os tipos de atividades que o docente pode realizar após os jogos, os manuais apontam também algumas estratégias possíveis de serem mobilizadas pelos professores durante as atividades promovidas após o jogo para guiar as reflexões que os alfabetizandos precisam desenvolver acerca dos princípios do sistema de escrita alfabética, para avançarem em seus conhecimentos sobre o mesmo: indicação para instigar a reflexão dos jogadores por meio de questionamentos (9,7%); indicação para realizar atividades no quadro para sistematizar as aprendizagens proporcionadas pelos jogos (3,2%); indicação para escrever no quadro palavras (ditadas pelas crianças ou não) e analisá-las coletivamente (19,3%); indicação para escrever no quadro palavras ditadas pelas crianças, organizando-as por semelhanças sonoras (3,2%). A frequência e o percentual das sugestões relacionadas às estratégias mobilizadas pelos docentes durante as atividades complementares aos jogos estão apresentados na Tabela 17, a seguir.

Tabela 17 - Frequência e percentual de sugestões relacionadas às estratégias mobilizadas pelos docentes durante as atividades complementares aos jogos

Orientações	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
Indicação para instigar a reflexão dos jogadores por meio de questionamentos	2	1	-	3	9,7
Indicação para realizar atividades no quadro para sistematizar as aprendizagens proporcionadas pelos jogos	1	-	-	1	3,2
Indicação para escrever no quadro palavras (ditadas pelas crianças ou não) e analisá-las coletivamente	3	3	-	6	19,3
Indicação para escrever no quadro palavras ditadas pelas crianças, organizando-as por semelhanças sonoras	1	-	-	1	3,2

Fonte: A Autora (2020)

Assim como nas sugestões relacionadas aos encaminhamentos para serem realizados durante os jogos, aqui, nas sugestões relacionadas aos encaminhamentos para serem realizados após os jogos, os docentes também são instigados a promoverem uma série de questionamentos no desenvolvimento das atividades propostas após os jogos para ajudar as crianças a estabelecerem as reflexões de acordo com os desafios de cada jogo.

No jogo “Bichos malucos”, do conjunto de Jogos do Trilhas, os jogadores devem, conforme dito anteriormente, juntar partes de animais já existentes, representados em figuras, para criar novos bichos, os quais, por sua vez, devem ser nomeados usando partes dos nomes dos bichos que lhes deram origem. Por exemplo, com partes dos animais “TUBARÃO” e “VACA”, poderiam formar as palavras “TUBACA”, “TUVACA”, “VABARÃO”, “VACARÃO”, entre outras. Após a realização do jogo sugere-se que o docente estimule as crianças a analisarem os nomes inventados por elas. Para isso, conforme é sugerido no manual, o docente pode escrever no quadro/lousa os nomes inventados pelas crianças para que elas os analisem coletivamente e fazer perguntas para instigar a reflexão dos jogadores por meio de questionamentos como:

“Que parte de cada uma das palavras foi perdida para que surgisse a nova palavra? Essas partes se parecem?” (BRASIL, 2011, p. 23).

Dessa forma, um jogo que, a princípio, promoveria uma reflexão sonora permite agregar à reflexão sonora uma análise gráfica das partes das palavras, suas semelhanças e diferenças. Além disso, esses questionamentos levam os jogadores a pensarem em todos os segmentos das palavras, tanto os pedaços que foram unidos para dar origem à nova palavra, como os que não foram usados, comparar e perceber semelhanças e diferenças sonoras nos nomes, assim como a presença de partes iguais em palavras diferentes, como nas palavras “camelo” e “cavalo”.

Almeida (2018) em estudo sobre o uso de jogos de ortografia no desenvolvimento da aprendizagem de regras morfológicas reúne importantes contribuições para pensarmos a importância da mediação docente na utilização de jogos didáticos. Os dados apontaram que o uso dos jogos, aliado à mediação, parece ter afetado de modo positivo a aprendizagem dos alunos, por seu caráter lúdico e mobilizador. Além disso, conforme aponta a autora, o tipo de intervenção realizada pelas mediadoras – por meio de questionamentos que instigavam as crianças a explicitarem seus conhecimentos – parece ter contribuído para a melhoria do desempenho das crianças.

Nas orientações para o jogo “Bichos malucos” são contempladas duas das indicações listadas anteriormente na Tabela 17: indicação para instigar a reflexão dos jogadores por meio de questionamentos e indicação para escrever no quadro palavras (ditadas pelas crianças ou não) e analisá-las coletivamente. Já a indicação para realizar atividades no quadro para sistematizar as aprendizagens proporcionadas pelos jogos está relacionada ao jogo “Bingo dos sons iniciais”, do conjunto de Jogos do Ceel, e, diferentemente do que ocorre com as demais

sugestões reunidas nesse grupo, não é explicitado claramente o que fazer para sistematizar as aprendizagens, pois apenas é dito que, após o jogo, é possível realizar atividades no quadro para refletir sobre as semelhanças sonoras no início das palavras nele presentes.

Para finalizar esse tópico, chamamos a atenção para as estratégias que mobilizam duas atividades: escrever no quadro palavras ditadas pelas crianças (assumindo, com isso, a função de escriba) e organizá-las por semelhanças sonoras. Uma das sugestões com esse enfoque se direciona ao jogo “Mercado”, do conjunto de Jogos do Trilhas:

Em uma atividade posterior ao jogo, você pode propor às crianças que ditem os nomes dos alimentos representados no jogo, para que você escreva na lousa, já os organizando pelos sons iguais (BRASIL, 2011, p. 15).

Pôr-se na função de escriba para as crianças é uma estratégia que nos parece interessante para ser realizada em atividades posteriores ao jogo, como é indicado na sugestão agora apresentada, pois permite aprofundar as análises iniciadas no jogo (comparação oral de palavras), oportunizando aos alfabetizandos estabelecerem relações entre os segmentos sonoros e a pauta escrita. Para Moraes (2019), quando as crianças ditam letra por letra ou sílaba por sílaba e o docente nota essas unidades uma a uma, sequencialmente, os aprendizes podem vivenciar concretamente todo o processo da escrita das palavras e o que ela significa, pois “o trabalho sequencial permite se ler o que já se escreveu, pronunciar o que falta escrever, discutir que letra vem primeiro numa sílaba etc.” (MORAIS, 2019, p. 188). Segundo ainda o autor, essa atividade também ajuda a perceber que a notação escrita materializa a pauta sonora, que se escreve da esquerda para a direita, que a ordem dos segmentos escritos corresponde à ordem na qual os sons são pronunciados.

Por outro lado, ao passo que o professor escreve as palavras no quadro categorizando-as por semelhanças sonoras (em forma de lista, quadro, grade etc.), ajuda as crianças a perceberem que aquelas palavras cujos sons se assemelham ou são iguais tendem a ser escritas da mesma forma. Ressalte-se que essas relações entre o oral e o escrito são fundamentais de serem estabelecidas pelas crianças em processo de alfabetização.

De acordo com Moraes (2019), as atividades de reflexão das relações entre as partes orais e escritas são potencializadas quando as palavras são listadas pelo docente, de modo que as partes iguais (letras ou sílabas) fiquem alinhadas uma sobre a outra, sobretudo quando são utilizadas as letras de imprensa maiúsculas. Essa estratégia, segundo o autor, cria “uma espécie de ‘paradigma’, que estimula a criança a pensar ‘por que palavras que são parecidas quando falamos se escrevem com letras iguais na mesma posição’” (MORAIS, 2019, p. 173).

Quando terminamos um jogo, certamente muitas descobertas são feitas. Com os jogos didáticos de alfabetização não é diferente. Em proporções distintas, cada jogador realiza uma série de operações cognitivas que o ajudam na construção dos conhecimentos relacionados aos jogos. Quando uma partida termina, ainda há o que se fazer, pensar e discutir. E as orientações reunidas nessa parte do texto revelam a importância de revisar as operações realizadas, experimentar os desafios em formatos diferentes, aprofundar os conhecimentos construídos. Mais do que isso, indicam, didaticamente, caminhos pelos quais é possível se inspirar para permanecer explorando os jogos e as aprendizagens possíveis de serem construídas com eles, mesmo após o término das partidas.

4.4.4 Sugestões para modificação dos jogos

Os jogos didáticos de alfabetização que se encontram presentes nas escolas selecionadas como *lócus* da pesquisa são recursos elaborados com base em determinada finalidade didática, ou seja, direcionam-se a desenvolver as habilidades específicas para os níveis de compreensão da escrita alfabética em que as crianças se encontram. Nesse sentido, é possível que nem todas as crianças de turma consigam jogar determinado jogo, dada a variedade de níveis em relação à escrita alfabética das crianças em uma sala de aula. Diante dessa realidade, é possível que o professor precise realizar adaptações desses jogos para adequá-los aos níveis dos alfabetizandos, seja para torná-lo mais desafiador, seja para diminuir o nível de dificuldade do jogo.

Araujo (2020, p. 16) em pesquisa que se ocupou de investigar discursos e práticas relacionados aos usos de jogos na alfabetização não identificou referência quanto “à possibilidade de adaptação de certos jogos para desafiar crianças com diferentes domínios quanto à língua escrita” nos discursos de nenhuma das professoras que fizeram parte da pesquisa. Como veremos a seguir, alguns dos Jogos do Ceel (disponíveis em todas as escolas pesquisadas pela autora) apresentam, em seus manuais didáticos, sugestões para adaptar os jogos.

As orientações que sugerem a modificação dos jogos identificadas nos manuais dos professores referem-se, basicamente, a sugestões para adaptar o jogo, tornando-o mais desafiador, mencionadas sete (7) vezes em sete (7) jogos (22,6%); sugestões para adaptar o jogo, tornando-o mais fácil, mencionadas seis (6) vezes, em seis (6) dos trinta e um (31) jogos (19,3%); sugestões para usar apenas algumas peças do jogo ou usá-las com outra finalidade que não aquela originalmente proposta no jogo, mencionadas sete (7) vezes em cinco (5) jogos

(22,6%); e orientação para evitar modificações conceitualmente equivocadas, mencionada uma (1) vez em um (1) jogo (3,2%). A frequência e percentual de recorrência das orientações há pouco listadas estão dispostas na Tabela, a seguir:

Tabela 18 - Frequência e percentual de sugestões presentes nos manuais didáticos para modificação dos jogos

Orientações	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
Sugestões de adaptações para tornar o jogo mais desafiador/difícil	2	4	1	7	22,6
Sugestões de adaptações para tornar o jogo mais fácil	1	5	-	6	19,3
Sugestões para usar apenas algumas peças do jogo ou usá-las com outra finalidade	-	3	4	7	22,6
Orientações para evitar modificações conceitualmente equivocadas	-	1	-	1	3,2

Fonte: A Autora (2020)

As orientações apresentadas na Tabela 18, presentes nos manuais didáticos para modificação dos jogos, serão expostas e discutidas a seguir, respectivamente.

4.4.4.1 Sugestões de adaptações para tornar o jogo mais desafiador/difícil

Nesse primeiro grupo de orientações apresentaremos e discutiremos as sugestões de adaptação dos jogos no que se refere à complexidade das operações envolvidas, tornando-os mais desafiadores. As sugestões para tornar o jogo mais desafiador, foram mencionadas em sete (7) dos trinta e um (31) jogos.

No jogo “Dado Sonoro”, da coleção de Jogos do Ceel, composto por uma cartela contendo oito imagens numeradas e várias outras fichas com figuras e as respectivas palavras correspondentes cujas sílabas iniciais são as mesmas de uma das imagens numeradas, a criança deve encontrar imagens e palavras que iniciam com a mesma sílaba, conforme é possível visualizar na Figura 8, presente na página 135.

No referido jogo, as autoras do manual de Jogos do Ceel sugerem como uma variação dos jogos “Dado sonoro” a realização de adaptação para alunos em estágios mais avançados de apropriação da escrita alfabética, na qual o professor escreve no quadro os nomes das figuras

presentes nas cartelas e o aluno deve registrá-las em um papel, indicando o número do desenho a que corresponde, estabelecendo correspondências grafofônicas.

Sugerimos como uma variante do jogo, para alunos em estágios mais avançados de apropriação da escrita alfabética, a realização de uma atividade de correspondência grafofônica. Nela, o professor disponibiliza as cartelas de figuras aos alunos ou a pequenos grupos e escreve no quadro alguns nomes, um por vez, correspondente às figuras das cartelas (o professor não deve ler ou ditar a palavra, apenas registrá-la). O aluno ou grupo deve fazer a devida correspondência, registrando a palavra em um papel e o número do desenho a que corresponde. Caso não possua a figura (cujo nome foi registrado no quadro), não é necessário o aluno fazer o registro (BRANDÃO et al., 2009, p. 42).

Na proposta inicial do jogo “Dado sonoro”, os jogadores precisam comparar as palavras quanto à semelhança nas sílabas iniciais (aliterações), enquanto na variação proposta demanda-se a escrita autônoma das palavras e a associação delas aos desenhos correspondentes, caracterizando-se, dessa forma, uma progressão em termos de complexidade.

No conjunto de Jogos do Trilhas, um dos jogos que apresenta sugestão para tornar o jogo mais desafiador é o “Passo a Passo”, no qual, inicialmente, deve-se encadear palavras a partir da sílaba final ou inicial de uma palavra dada. No manual, sugere-se como variação mais desafiadora que o jogo seja realizado oralmente. Logo abaixo, apresentamos a orientação para realizar o referido jogo de outra forma.

Para aumentar o desafio, você pode propor esse mesmo jogo oralmente. Para isso, coloque as crianças em roda e inicie dizendo uma palavra. A criança à sua direita deve falar outra palavra que comece com a mesma sílaba oral com que terminou a sua palavra, e assim sucessivamente, até que uma criança não encontre uma palavra para ser dita. Nesse momento ela deve sair do jogo. A última criança que falou uma palavra deve começar uma nova rodada. Segue-se, dessa forma, até que só reste uma criança, que será a vencedora (BRASIL, 2011, p. 21).

Morais (2019), ao tratar de jogos que favorecem a reflexão fonológica, expõe que a presença da forma escrita das palavras nos jogos, junto às imagens, ajuda os jogadores na tarefa de compreender como a escrita nota os segmentos sonoros das palavras. Nessa variação do jogo “Passo a Passo”, o jogador não tem o apoio da forma escrita da palavra para ajudá-lo a realizar a tarefa, e isso eleva o nível do desafio a ser resolvido pelo jogador, pois ele realizará um esforço mental maior para pensar nas partes sonoras de duas palavras diferentes e memorizar as partes iguais para encadear as palavras.

Com relação aos Jogos do Programa Criança Alfabetizada, apenas no jogo “Ache a rima”, havia orientação para abordar uma proposta mais difícil com seu material. Nesse jogo,

cada jogador e/ou dupla recebe dois conjuntos de fichas, um contendo palavras escritas e outro com imagens de palavras que rimam com as contidas nas fichas, os quais deverão ser pareados a fim de estabelecer as rimas. Na Figura 13, apresentada a seguir, é possível visualizar as fichas do jogo.

Figura 13 - Jogo Ache a rima



Fonte: Pernambuco (2018c, p. 143-145).

Na proposta inicial, como mencionamos, deve-se identificar e estabelecer rimas por meio da associação de imagens e palavras. Já na sugestão de adaptação presente no manual do professor para o mesmo jogo, a proposta é produzir rimas, ou seja, dizer outras palavras que rimam com aquela lida pelo(a) professor(a).

O professor poderá realizar o jogo de outra forma. Um formato possível é selecionar uma ficha que contém uma palavra, ler e perguntar quem conhece outras palavras que rimam com a palavra selecionada (PERNAMBUCO, 2018a, p. 98).

Nesse extrato, não está explícito que se trata de uma orientação para tornar o jogo mais desafiador, mas, quando analisamos a proposta inicial e a sugestão para modificação, essa informação nos é dada. Moraes (2019) nos ajuda a corroborar essa afirmativa, por meio da exposição de resultados de pesquisas nas quais foram identificadas a recorrência de maior dificuldade entre as crianças em atividades de reflexão fonológica que demandavam a produção de palavras, se comparadas, por exemplo, a outras atividades, como a identificação de palavras. Conforme ainda o autor, para produzir palavras a partir de determinada referência sonora, a criança não dispõe das pistas ofertadas quando são chamadas a identificar ou classificar palavras (imagens e/ou palavra em sua forma escrita), precisando realizar um esforço cognitivo maior para solucionar o desafio.

Além disso, é preciso lembrar, conforme discutimos na seção anterior³⁹ quando analisamos as habilidades enfocadas nos jogos didáticos de alfabetização analisados na presente pesquisa, a partir das colocações de Morais e Silva (2020), que as habilidades enfocadas nos jogos apresentam graus de dificuldades diferentes, tendo em vista que produzir palavras com determinada semelhança sonora é sempre mais difícil para as crianças do que comparar ou identificar palavras com as mesmas semelhanças sonoras.

No próximo tópico, abordaremos as sugestões de adaptação dos jogos no que se refere à complexidade das operações envolvidas, tornando-os mais fáceis.

4.4.4.2 Sugestões de adaptações para tornar o jogo mais fácil

As sugestões para tornar o jogo mais fácil, mencionadas em seis (6) dos trinta e um (31) jogos. Nessas orientações, identificamos, de modo geral, recomendações para: diminuir a quantidade de peças com as quais se deve jogar (9,7%); não usar muitos cartões que comecem com a mesma letra (3,2%); manter a finalidade, modificando apenas a forma de jogar (3,2%); modificar a finalidade inicial do jogo para uma operação mais fácil de ser realizada pelas crianças (3,2%) e modificar as regras do jogo de modo que se possa compartilhar as estratégias de jogo e justificar as escolhas (3,2%), conforme podemos visualizar na Tabela 19, a seguir.

Tabela 19 - Frequência e percentual de sugestões presentes nos manuais didáticos para tornar o jogo mais fácil

Orientações	CEEL (10 jogos)	TRILHAS (8 jogos)	PCA (13 jogos)	Total (31 jogos)	%
Indicação para diminuir a quantidade de peças com as quais se deve jogar	-	3	-	3	9,7
Indicação para não usar muitos cartões que comecem com a mesma letra	-	1	-	1	3,2
Indicação para manter a finalidade, modificando apenas a forma de jogar	-	1	-	1	3,2
Indicação para modificar a finalidade inicial do jogo para uma operação mais fácil de ser realizada pelas crianças	1	-	-	1	3,2

³⁹ A lista com a ordem das habilidades da mais fácil para a mais difícil, de acordo com Morais e Silva (2020), encontra-se na seção 2.4.2, página 53, desta pesquisa.

Indicação para modificar as regras do jogo de modo que se possa compartilhar as estratégias de jogo e justificar as escolhas	-	1	-	1	3,2
--	---	---	---	---	-----

Fonte: A Autora (2020)

Quando a quantidade de peças sobre as quais o alfabetizando se depara em um jogo é reduzida, evidentemente diminui-se o esforço que ele terá que fazer para selecionar as fichas adequadas para atingir a finalidade estabelecida para o jogo. É o caso da indicação sugerida no jogo “Rimas”, do conjunto de Jogos do Trilhas. Originalmente, no referido jogo, o alfabetizando deve completar uma cartela na qual já consta uma imagem com mais três imagens de palavras que rimam com a figura já contida na cartela. Para diminuir o desafio do jogo, sugere-se diminuir a quantidade de fichas de modo que a criança só precise encontrar uma figura cujo nome rima com a da imagem da cartela. Vejamos:

Caso você ache que algumas crianças precisam de ajuda para encontrar os cartões, pode propor que elas encontrem apenas uma imagem cujo nome rime com a imagem da cartela. Para isso, deixe disponível apenas uma opção de cartões que rimam (BRASIL, 2011, p. 25).

Algo parecido é sugerido com relação ao jogo “Que brinquedo é esse?”, também do conjunto de Jogos do Trilhas, no qual, a princípio, a criança deve encontrar, em meio a várias fichas de palavras aquela que corresponde à imagem sorteada. Na sugestão de adaptação, recomenda-se diminuir a quantidade de fichas do jogo, de modo a evitar muitas palavras iniciadas com a mesma letra, pois a presença de muitas palavras iniciadas com o mesmo som poderá confundir as crianças no momento de estabelecer as correspondências entre a pauta sonora e os segmentos escritos das palavras e tornar a atividade mais difícil. Por outro lado, se essas palavras cujos sons iniciais são iguais estiverem em quantidade menor será, conseqüentemente, mais fácil identificar a palavra que representa a figura do brinquedo.

Ainda com relação à gestão das fichas dos jogos visando adequar a atividade ao nível da criança, identificamos nas discussões referente ao jogo “Mercado”, do conjunto de Jogos do Trilhas, uma sugestão para dispor todas as fichas com as imagens voltadas para cima, de modo que o jogador possa visualizá-las simultaneamente, ou seja, mantem-se a finalidade inicial do jogo, mas a forma de jogar é modificada.

Para diminuir o desafio do jogo, você pode propor que os cartões com imagens de alimentos fiquem virados para cima. Desse modo, os jogadores poderão escolher qual das imagens serve para sua sacola e não as sortear (BRASIL, 2011, p. 15).

No jogo “Mercado”, os jogadores devem agrupar as fichas com as imagens de alimentos cujos nomes compartilham as mesmas sílabas orais iniciais em cartelas com a imagem de uma sacola e o desenho de um alimento, que serve como referência para buscar os demais alimentos com a mesma sílaba inicial. Na dinâmica inicialmente sugerida, as cartelas que correspondem às sacolas de compras devem ficar viradas para baixo em uma espécie de monte, enquanto as fichas individuais com as imagens dos alimentos devem ser espalhadas sobre a mesa, também voltadas para baixo. Quando cada jogador estiver de posse de sua sacola, iniciam-se as compras, ou seja, cada jogador, em sua vez, sorteia uma ficha e verifica se ela pode entrar em sua sacola; se o nome do alimento sorteado não iniciar com a mesma sílaba oral do alimento que já está na sacola, a ficha deverá ser devolvida virada para baixo. Os demais jogadores devem prosseguir da mesma forma.

Na sugestão para tornar o referido jogo mais fácil, a indicação é para dispor as fichas com as imagens dos alimentos voltadas para cima. Dessa forma, os jogadores poderão procurar, em sua vez de jogar, as fichas com os alimentos que fazem parte da sua sacola de compras. Enquanto um jogador procura os alimentos da sua lista de compra, como as imagens estarão visíveis, os demais jogadores têm a possibilidade de visualizar quais são as fichas que precisam pegar.

Outra maneira apontada como uma possibilidade para tornar o jogo mais fácil sugere modificar a finalidade inicial do jogo para propor a realização de uma operação mais fácil, indicação essa relacionada ao jogo “Palavra dentro de palavra”, do conjunto de Jogos do Ceel, na qual, ao invés de procurar palavras dentro de outras palavras (por exemplo, a palavra “asa” dentro da palavra “casa”), sugere-se refletir sobre a quantidade de segmentos sonoros das palavras a partir das figuras, como ocorre, por exemplo, no jogo “Batalha de palavras”, também do conjunto de Jogos do Ceel, no qual se deve contar o número de sílabas e comparar o tamanho das palavras.

O jogo “Nomes escondidos”, do conjunto de Jogos do Trilha, apresentada uma proposta de análise fonológica como a do jogo anteriormente mencionado (“Palavra dentro de palavra”). No jogo “Nomes escondidos”, também identificamos recomendações para torná-lo mais fácil, mediante a possibilidade de modificar as regras do jogo, de modo que as crianças possam compartilhar entre elas as estratégias desenvolvidas para encontrar as palavras e expor o raciocínio realizado por elas durante o jogo.

Identificar palavras inteiras contidas no interior de palavras maiores caracteriza-se como uma atividade de reflexão metafonológica mais complexa que outras, como, por exemplo, identificar apenas partes de palavras diferentes que se assemelham, seja por meio da presença

de rimas ou de aliterações. Moraes (2019) apresenta e discute o relato de aula de uma professora do último ano da Educação Infantil no qual se utilizou o jogo “Palavra dentro de palavra”. Na ocasião, conforme expõe o autor, a docente já havia proposto outros jogos menos complexos; apresentou o jogo (cartelas, fichas e regras) e combinou como chamariam as imagens; fez jogadas de ensaio coletivas; durante o jogo pediu às crianças para justificarem suas escolhas; se propôs a criar variações do mesmo jogo de acordo com o interesse das crianças; propôs uma atividade de escritas de palavras que haviam sido analisadas oralmente no jogo e manteve-se atenta às dificuldades apresentadas pelas crianças durante o jogo. Todos esses cuidados revelam que, mesmo crianças menores, a depender das experiências anteriores com atividades de análise fonológica e dos cuidados tomados pelo docente, antes, durante e após o jogo (preparação e apresentação das peças e regras do jogo, adequação ao nível das crianças e, entre outros aspectos, a mediação estabelecida), podem participar de atividades consideradas mais complexas.

Com relação à sugestão apontada como uma possibilidade para diminuir o desafio do jogo “Nomes escondido” (indicação para modificar as regras do jogo de modo que se possa compartilhar as estratégias de jogo e justificar as escolhas), é preciso ponderar até que ponto essa estratégia torna o jogo mais fácil. A explicitação verbal pode ajudar aos que escutam a verbalização, mas é uma atividade exigente para quem verbaliza. Logo, isso torna o jogo mais fácil, por um lado, e mais difícil, por outro.

4.4.4.3 Sugestões para usar apenas algumas peças do jogo ou usá-las com outra finalidade

No conjunto das sugestões relacionadas às orientações para a modificação dos jogos, identificamos, em três momentos, sugestões que apontam a possibilidade de usar apenas algumas das peças do jogo, modificando a proposta original. Também constatamos uma sugestão para usar as peças originais do jogo com a finalidade de cumprir um desafio diferente.

“Memória de Animais”, do conjunto de Jogos do Programa Criança Alfabetizada, trata-se de um jogo de reconhecimento de palavras, relacionando escrita e imagem, que implica a leitura ou tentativa de leitura de palavras. Composto por fichas contendo palavras escritas e fichas contendo imagens correspondentes às palavras, ele pode ser jogado com um jogo de memória tradicional, no qual se deve parear a palavra à imagem correspondente.

Figura 14 - Jogo Memória de animais

AVESTRUZ	BORBOLETA	CACHORRO	DINOSSAURO	5			
ELEFANTE	FIDCA	GIRAFÁ	HIPOPÓTAMO				
IGUANA	JACARÉ	LOBO	MACACO				
OVELHA	PATO	RATO	SAPO				
TATU	URSO	VEADO	XARÉU				
ZEBRA	2	3	4				

Fonte: Pernambuco (2018d, p. 197-199).

Além dessa forma de jogar, como um jogo da memória tradicional, outras possibilidades são sugeridas pelas autoras do manual. Apenas com o uso das imagens, o professor poderá propor a escrita das palavras:

Outra possibilidade do jogo é jogar apenas com as imagens. O professor solicita que cada jogador retire uma imagem da mesa e vá ao quadro e escreva a palavra que corresponde à imagem. Se escrever a palavra corretamente, ganha um ponto (PERNAMBUCO, 2018b, p. 114).

Utilizando só as palavras, o objetivo seria o de refletir sobre o número de sílabas das palavras, o que permite compreender que essas unidades são compostas por unidades sonoras e gráficas menores, bem como perceber a sílaba como unidade fonológica e da escrita. Nesse caso, pressupõe-se que as crianças já conseguem ler as palavras:

Também é possível jogar apenas com as palavras. O professor colocará as fichas que contêm as palavras, viradas para cima, e fichas com alguns números na mesa, 2, 3, 4 e 5. O professor pegará o número 2 e solicitará às crianças que peguem as palavras que tenham duas sílabas. Depois escolherá outro número, o 4, por exemplo, e pedirá para as crianças pegarem as palavras que tenham quatro sílabas, até terminar todas as palavras da mesa (PERNAMBUCO, 2018b, p. 114).

Pode-se, ainda, conforme as orientações, solicitar que as crianças produzam (a partir das palavras e imagens originais do repertório do jogo) outras palavras com as mesmas semelhanças sonoras e/ou gráficas.

Outra possibilidade de atividade é pegar a cartela que tem a imagem e a palavra escrita correspondente e pedir outras palavras que comecem com a mesma letra inicial, ou final (PERNAMBUCO, 2018b, p. 114).

Todas essas orientações, referente ao jogo “Memória de animais” dão margem para uma série de inferências. A partir de um único jogo, diferentes habilidades podem ser trabalhadas, variando inclusive o nível de dificuldade delas. O professor poderá se valer dessas características implicadas no jogo para variar as atividades na sala de aula sem precisar disponibilizar, ao mesmo tempo, uma variedade de jogos aos alunos (algo que demanda experiência para administrar a situação). Com essas variações, o docente atinge os diferentes níveis de compreensão da escrita alfabética que crianças de uma sala de aula apresentam e as demandas desses diferentes níveis. Pode-se, inclusive, vivenciar a experiência de progressão com o jogo, propondo diferentes formas de jogar com o seu material ao longo de sequências didáticas ou do ano letivo.

4.4.4.4 Orientações para evitar modificações conceitualmente equivocadas

Na coleção de Jogos do Trilhas identificamos orientação quanto ao cuidado para não cometer erros e/ou equívocos no momento de modificação do jogo, o que ocorreu, mais precisamente, nas orientações do jogo “Descubra o Invasor”.

No jogo “Descubra o Invasor”, o jogador deve encontrar, em uma cartela com quatro imagens, aquela figura cujo nome não se inicia com a mesma sílaba oral que as demais – a figura invasora. No manual, há indicação para modificar o jogo por meio da criação de novas cartelas de imagens cujos nomes compartilhem a mesma letra inicial e a palavra invasora, não (por exemplo: BOLA, BALANÇA, BICICLETA, ESTILINGUE) ou de palavras que compartilhem a mesma letra inicial, modificando a vogal da palavra invasora (por exemplo: GATO, GALINHA, GAVIÃO, GORILA). Vale salientar que essa orientação foi incluída na categoria referente ao aumento do grau de dificuldade dos jogos, uma vez que torna a atividade mais difícil, sobretudo no segundo caso (mudança de vogal), pois envolve análise fonêmica, embora seja possível recorrer à análise silábica para responder a atividade.

Após a indicação para criação das novas cartelas, é apresentada a orientação que inspira cuidados aos professores no momento de realização de adaptações e modificações do jogo como as que foram há pouco mencionadas (confeção de novas cartelas e modificação do repertório de palavras):

Ao montar as novas cartelas é preciso considerar que as palavras devem compartilhar exatamente a mesma sílaba oral, ou seja, não colocar “mã” de MAMADEIRA e “ma” de MAÇÃ, no caso de esta ser uma variante nasal da sua região (BRASIL, 2011, p. 17).

Esse tipo de orientação é interessante, pois chama atenção para equívocos linguísticos que, às vezes, são cometidos durante a realização das atividades em sala de aula - quando os professores criam e/ou adaptam recursos e materiais didáticos ou até mesmo quando esse tipo de erro aparece expresso em recursos didáticos, como jogos e livros didáticos - e podem passar despercebidos, mas que carecem de atenção, pois comprometem a habilidade enfocada na atividade e a construção da aprendizagem almejada com a atividade.

A orientação apresentada anteriormente chama a atenção para as variações dialetais de algumas palavras no que se refere à nasalização, ou seja, do ponto de vista da escrita, as duas palavras (MAMADEIRA e MAÇÃ) usadas para exemplificar a situação hipotética criada (comparação oral de sílabas iniciais) compartilham a mesma sílaba inicial, mas não compartilham a mesma sílaba oral inicial, tendo em vista que, em algumas variações dialetais do país, a segunda sílaba da palavra “MAMADEIRA”, que se inicia com uma consoante nasal, modifica o som da sílaba inicial da palavra (MORAIS, 2010). Nessa direção, é preciso atentar para as variações do ponto de vista da linguística, para não promover comparações equivocadas.

A questão da nasalização em algumas palavras merece atenção. Conforme aponta Soares (2019), os diferentes contextos dos marcadores da nasalização da língua são desafiadores para os falantes do português brasileiro. A autora evidencia que frequentemente as crianças têm apresentado dificuldade em representar a nasalidade na escrita, ora suprimindo os marcadores da nasalização – por exemplo, “quando escrevem MOSTRO por *monstro*” –, ora trocando um marcador nasal por outro – por exemplo, quando escrevem “BALÃSO por *balanço*”, substituindo a sílaba nasal “AN” pelo “til”, ou, de modo contrário, substituindo o “til” por consoantes nasais (“N” ou “M”) quando escrevem – por exemplo, “IRMAN por *irmã*” (SOARES, 2019, p. 307-308).

Alguns fatores, conforme Soares (2019), são determinantes para as dificuldades enfrentadas pelas crianças no que se refere à nasalização, entre eles estão a priorização das vogais orais (sem distinção entre as abertas e as fechadas), em detrimento das vogais nasais, nos livros didáticos e livros de alfabeto. A autora apresenta, ainda, situações nas quais palavras iniciadas com vogais nasais são tratadas se fossem iniciadas com vogais orais, o que é prejudicial para o estabelecimento de relações entre grafemas e fonemas. Em suas palavras:

É ainda mais prejudicial ao desenvolvimento da compreensão grafofonêmicas da criança a não diferenciação entre vogais orais e nasais, considerando, em livros e outros materiais, exemplos de palavras iniciadas pelo fonema /a/ palavras como *anjo*, *anta*, cujo fonema inicial é /ã/, [...] ou exemplo de palavra iniciada pelo fonema /o/ a palavra *onça*, cujo fonema inicial é /õ/ (SOARES, 2019, p. 307-308).

Esses exemplos expostos por Soares (2019) revelam alguns episódios de inadequação no ensino das correspondências grafofonêmicas em materiais e livros didáticos, sobre os quais precisamos ter clareza para não promover a manutenção das dificuldades apresentadas pelas crianças com relação aos marcadores da nasalização na língua ou mesmo criá-los. Se considerarmos, por exemplo, que as palavras “MAÇÃ” e “MAMADEIRA” compartilham a mesma sílaba inicial, quando, na verdade, o ataque da segunda sílaba da palavra “MAMADEIRA” age como marcador da nasalização da vogal da primeira sílaba da palavra, o que a torna diferente da primeira sílaba da palavra “MAÇÃ”.

4.4.5 Considerações gerais sobre as orientações pedagógicas dos jogos direcionadas aos professores

De modo geral, acreditamos que orientações como as que foram apresentadas nessa categoria analítica instigam a exploração de diferentes possibilidades de uso dos recursos didáticos presentes nas escolas. Mas fazer uso de jogos didáticos de alfabetização, de forma planejada, contextualizada e visando ofertar aos educandos momentos lúdicos de reflexão sobre a escrita alfabética e seus princípios, não é tarefa fácil. Compartilhamos com Silva e Moraes (2020) a posição de que não é suficiente as escolas públicas disporem de acervos de jogos didáticos de alfabetização de qualidade. Além de contar com os acervos de jogos,

é preciso também saber selecioná-los, considerando os conhecimentos que podem ser construídos por meio do seu uso e o público a que prioritariamente se destinam, assim como realizar mediações adequadas e propor outras situações de ensino nas quais as crianças possam sistematizar as aprendizagens realizadas (SILVA; MORAIS, 2020, p. 6).

Essas questões, que precisam ser dominadas para que o uso dos recursos seja coerente com o potencial dos jogos em promover significativas reflexões sobre a língua, têm se mostrado delicadas no dia a dia da sala de aula – ver, por exemplo, os achados da pesquisa de Araujo (2018) sobre as práticas e os discursos que circulam nas escolas sobre o uso de jogos e outros materiais pedagógicos. É nesse sentido que as orientações pedagógicas direcionadas aos

professores presentes nos manuais didáticos dos jogos podem contribuir com os docentes para o uso dos jogos, ilustrando diferentes possibilidades de exploração e didatização adequada dos jogos. Por outro lado, precisamos compreender melhor as lógicas de ação pedagógica subjacentes ao uso de tais recursos no contexto da sala de aula, o que nos permitirá ir além de uma análise estritamente didática.

A complexidade relacionada ao uso de jogos fica evidente quando apresentamos e discutimos os cuidados e as medidas que devem e/ou podem ser adotados pelo docente quando o mesmo faz uso de jogos didáticos, ajusta-os às necessidades de aprendizagem dos alfabetizando, diversifica as situações de uso com ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e das habilidades contempladas nos jogos ou modifica a proposta inicial do jogo para proporcionar novas oportunidades de aprendizagem com materiais já usados em outros momentos.

Do mesmo modo, fica claro que os manuais didáticos dos jogos não são receitas nas quais constam um passo a passo estruturado de como usar os jogos que não deixaria espaço para as adaptações e modificações. Por outro lado, eles apresentam os jogos como recursos com potencial para serem explorados, experimentados, modificados, adaptados, usados e repetidos de outras formas. Também põem os professores na posição de autores da sua prática, que assumem as rédeas da situação, mediam, questionam e intervêm, à medida que têm clareza a respeito dos objetivos almejados com determinado jogo, como mobilizar as aprendizagens possíveis de serem construídas com eles e os momentos mais propícios para intervir. Considera-se, assim, o professor enquanto um ser reflexivo e o aluno/jogador como sujeito ativo que pensa sobre as coisas do mundo e manipula a linguagem com curiosidade e satisfação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar jogos de alfabetização que se encontram disponíveis em escolas da rede pública de ensino, no que se refere ao ensino e à aprendizagem da escrita alfabética. Durante o desenvolvimento da pesquisa, interessou-nos saber quais jogos didáticos de alfabetização compunham o acervo de duas escolas públicas municipais da cidade de Brejo da Madre de Deus – PE, que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização).

Após identificar os jogos de alfabetização disponíveis nessas escolas e definir o acervo documental da pesquisa, demos início à análise dos dados gerados. Investigamos as concepções teóricas sobre ensino e aprendizagem da escrita alfabética subjacentes aos jogos de alfabetização, examinamos os principais aspectos da linguagem, unidades linguísticas e habilidades enfocadas nos jogos de alfabetização e analisamos as orientações pedagógicas dos jogos de alfabetização presentes nos manuais didáticos direcionados aos professores.

Com relação às concepções teóricas inerentes aos jogos didáticos de alfabetização analisados, percebemos, apesar de as três coleções de jogos analisadas apresentarem diferenças e especificidades em suas propostas, uma sintonia quanto às concepções teóricas e propostas didáticas subjacentes aos jogos de alfabetização. A concepção de alfabetização explicitada nos manuais dos jogos de alfabetização analisados entende esse processo como algo que envolve, simultaneamente, a aprendizagem acerca do sistema alfabético de escrita e de práticas de leitura e produção de textos de gêneros variados. As três coleções de jogos apresentam indícios de que a escrita alfabética é concebida como sistema notacional. Nesse sentido, podemos afirmar, por um lado, um distanciamento de concepções tradicionais de ensino da escrita alfabética e, por outro, a adoção de perspectivas construtivistas de tratamento da língua escrita, seu ensino e aprendizagem.

As propostas dos jogos de alfabetização analisados não assumem os moldes de prescrição, tal como se observa, por exemplo, em materiais estruturados impostos para serem seguidos à risca, comumente relacionados a propostas de ensino tradicionais. Diferentemente, a intenção por trás da elaboração dos materiais didáticos analisados (jogos e manuais) parece relacionar-se ao reconhecimento da importância de o docente conhecer múltiplas possibilidades de ensino do sistema de escrita alfabética, pois o que vemos expresso nos manuais didáticos é o desejo de apontar caminhos e apresentar diferentes propostas para que os professores conheçam novas possibilidades para diversificar suas práticas. Considera-se, portanto, que tais

possibilidades são flexíveis, ao ponto de serem testadas, modificadas e/ou reinventadas pelos docentes, podendo ou não serem abraçadas e experimentadas por eles.

Todavia, nas coleções dos jogos didáticos de alfabetização analisadas, as questões da sistematicidade no ensino, organização e planejamento do plano de trabalho são tratadas como indispensáveis para promover a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, o que envolve a mobilização de metodologias diversas para garantir maiores chances de reflexão sobre as palavras e suas unidades menores, bem como sobre os princípios do SEA.

Conforme vimos tanto nas referências teóricas mobilizadas no presente trabalho, quanto nos dados gerados com a pesquisa, os jogos não dão conta de todas as necessidades de ensino e aprendizagem envolvidas no processo de alfabetização. Compreendendo essa problemática, as três coleções de jogos direcionam aos professores, por exemplo, informações sobre as aprendizagens enfocadas nos jogos, qual é o foco de análise sobre a escrita alfabética abordado em cada jogo e o que será necessário aprofundar e/ou consolidar após as atividades. Ou seja, os professores e os alunos são tratados como sujeitos reflexivos que constroem conhecimentos e atuam sobre o ensino e a aprendizagem.

No que se refere à análise dos jogos didáticos em si, buscamos identificar o que é enfocado neles, como os aspectos da linguagem, as unidades linguísticas e as habilidades contempladas. Pudemos constatar que os jogos analisados são variados quanto às dimensões da linguagem abordadas, contemplando aspectos sonoros gráfico/alfabéticos e gráfico/alfabéticos (61,3%). De modo geral, as unidades linguísticas e habilidades enfocadas nos jogos de alfabetização analisados se referem ao desenvolvimento da consciência fonológica e, com menor incidência, propõem leitura de palavras e textos curtos e produção/escrita de palavras e de texto, reflexão sobre correspondência grafema/fonema e exploração de letras.

Diante desses achados, compreendemos a importância de ter clareza acerca dos conhecimentos inerentes aos jogos de alfabetização para direcionar a aprendizagem dos alfabetizandos de modo que eles ampliem sua participação no mundo da escrita para o seu uso de forma autônoma, consciente, crítica e reflexiva. Nessa direção, quando se faz uso dos jogos didáticos de alfabetização, é preciso considerar, por exemplo, que não faz sentido propor análise no nível dos fonemas para as crianças que ainda não compreenderam como a escrita funciona. Em direção oposta, vimos que é necessário direcionar progressivamente os aprendizes a analisarem os segmentos menores no interior das palavras e das sílabas. Esses conhecimentos são fundamentais para os professores alfabetizadores ajudarem as crianças na complexa tarefa de desvendar a escrita alfabética e atingir a fonetização da escrita, como aponta Soares (2019).

No entanto, é preciso avaliar que aquilo que um jogo promove enquanto reflexão pode ultrapassar os objetivos inicialmente definidos. As reflexões emergentes do tratamento e da análise dos dados da pesquisa evidenciaram que a classificação dos jogos quanto aos aspectos linguísticos enfocados não é algo estanque, pois os jogos podem focar mais de um aspecto linguístico. Nessa direção, é preciso entender que os aspectos linguísticos originalmente fixados ou propostos pelos autores são uma coisa e aquilo que o jogo permite como reflexão varia substancialmente. Pode variar, por exemplo, a depender das intervenções e mediações feitas pelos docentes durante o jogo. Também é possível que variem em função do uso e das estratégias de que o aprendiz dispõe, ou seja, se o aluno usa estratégias diferentes, o jogo também varia quanto aos aspectos linguísticos. Isso deixa claro que não existe uma fixação prévia quanto aos aspectos linguísticos enfocados nos jogos.

Além disso, não podemos desconsiderar que os jogos podem envolver e praticar diferentes habilidades. Nessa direção, dois aspectos que aparecem nos nossos dados podem elucidar essa afirmação. O primeiro deles se refere à relação existente entre a leitura e a escrita, na medida em que escrever implica reler o que já se escreveu. O segundo aspecto diz respeito ao papel que a atividade de comparar assume junto a várias outras habilidades no sentido de estabelecer semelhanças, diferenças, conexões ou relações entre palavras. Queremos dizer com isso que, embora o comparar não seja assumido como uma categoria no conjunto das habilidades enfocadas nos jogos, existe uma relação muito estreita entre o comparar e várias outras categorias de habilidades, como identificar e produzir, por exemplo.

Quanto às orientações pedagógicas dos jogos direcionadas aos professores presentes nos manuais didáticos dos jogos analisados, identificamos quantidade e variedade de sugestões significativas. É possível afirmar que as indicações para o uso dos jogos buscam orientar os professores e professoras antes, durante e após o uso dos jogos.

As sugestões de encaminhamentos para serem realizadas antes do jogo englobam, por ordem de frequência, indicação para apresentação das regras dos jogos e de como eles funcionam; indicação de verificação, organização e distribuição dos materiais/peças dos jogos; indicação de apresentação das imagens, suas denominações e palavras pouco usuais presentes nos jogos; indicação de possibilidades de agrupamento dos jogadores; indicações para realizar algumas jogadas teste/treino; indicação de construção de acordos para o jogo e indicação para brincar com as parlendas presentes no jogo.

No conjunto das sugestões de encaminhamentos para serem realizados durante os jogos, encontramos desde orientações de caráter mais geral até aquelas relacionadas à garantia da realização dos jogos (início, desenvolvimento e culminância): sugestões relacionadas às

medidas necessárias à garantia da realização dos jogos; sugestões relacionadas aos materiais/recursos, formas de usá-los e modo de jogar (oralmente e/ou com apoio escrito); sugestões relacionadas de forma mais direta aos conhecimentos e às aprendizagens contempladas nos jogos: sugestões relativas a como proceder diante das respostas das crianças e sugestões relacionadas à exploração das habilidades abordadas nos jogos; e sugestão relacionada à interação entre os participantes no momento do jogo.

Conforme é descrito nos manuais didáticos dos jogos analisados, o uso dos jogos não se encerra ao final da proposta de uma partida, pois há muito que fazer após os jogos. É o que atestam as sugestões de encaminhamentos para serem realizadas após os jogos presentes nos manuais didáticos, com sugestões relacionadas ao uso dos materiais/recursos dos jogos e/ou materiais complementares; sugestões relacionadas aos procedimentos de correção das respostas dos jogos; sugestões relacionadas às indicações para repetir os jogos; sugestões relacionadas às atividades que podem ser feitas após os jogos e sugestões relacionadas às estratégias mobilizadas pelos docentes durante as atividades complementares aos jogos.

Há também um conjunto de sugestões relacionadas à possibilidade de modificar os jogos e adaptá-los às necessidades dos aprendizes, como sugestões de adaptação para tornar o jogo mais desafiador/difícil; sugestões de adaptações para tornar o jogo mais fácil; sugestões para usar apenas algumas peças do jogo ou usá-las com outra finalidade e orientações para evitar modificações conceitualmente equivocadas.

Todas essas orientações dos jogos de alfabetização direcionadas aos professores se relacionam, necessariamente, à didatização desses recursos. Se a brincadeira é inerente à infância, a didatização do lúdico, de modo geral, e, especificamente, dos jogos de alfabetização, precisa respeitar o valor simbólico do brincar para a criança e, ao mesmo tempo, garantir o direito dos meninos e meninas de aprenderem brincando. A variedade de orientações para o uso dos jogos, presentes nos manuais didáticos, revela o cuidado tomado para tentar garantir que esses recursos sejam usados respeitando as dimensões lúdica e pedagógica inerentes aos jogos.

Mas não podemos negar que as orientações sobre como proceder ao usar os jogos – excetuando aquilo que é óbvio, como a apresentação e discussão das regras, por exemplo – são idealizações apresentadas pelos autores dos materiais. Nesse sentido, a possibilidade de aprofundamento da análise dessas orientações se dará a partir de uma pesquisa empírica sobre os usos e as apropriações dos jogos e seus manuais didáticos pelos professores.

Conforme pudemos perceber no decorrer deste trabalho, usar adequadamente os jogos de alfabetização para promover reflexões metalinguísticas necessárias à aprendizagem da língua escrita não é fácil. Silva e Morais (2020) apontam que, para que tais recursos sejam

usados de modo adequado, não é suficiente dispor de jogos de alfabetização e reconhecer as suas contribuições para a aprendizagem da escrita alfabética. É preciso conhecer os saberes que podem ser construídos com o jogo para selecioná-lo adequadamente, considerando o público destinado, realizar intervenções na medida apropriada para instigar reflexões acerca das habilidades enfocadas, mas sem comprometer a dinâmica do jogo, além de saber o que será necessário fazer após o jogo para consolidar as aprendizagens.

As orientações pedagógicas identificadas nos manuais didáticos caminham nesse sentido, favorecendo o uso didático e pedagógico adequado dos jogos. Delegam autonomia aos docentes para explorar, modificar, adaptar os jogos, considerando as especificidades de cada realidade de ensino e as necessidades das múltiplas realidades de aprendizagem. Nesse sentido, acreditamos no potencial de material/suporte direcionado aos docentes – como os analisados nesta pesquisa – em contribuir com o desenvolvimento de boas práticas de ensino na alfabetização.

Para isso, consideramos importante consultar os manuais e discutir com os pares diferentes sugestões para diminuir as dificuldades enfrentadas no uso, por exemplo, dos jogos de alfabetização. Entretanto, com isso, não estamos defendendo uma supremacia dos jogos com relação a outros recursos e estratégias, pois eles não suprem todas as necessidades de aprendizagem das crianças, mas podem contribuir, indiscutivelmente, para a construção de conhecimento sobre a língua escrita, sobretudo quando aliados a outras estratégias.

Os desafios e as incompreensões quando se trata de usar intencionalmente os jogos didáticos de alfabetização com finalidade de ensinar e promover a aprendizagem, ainda hoje, permeiam o campo da alfabetização, conforme atestam as pesquisas apresentadas nesse trabalho, a exemplo das de Araujo (2018, 2020). O estudo aqui realizado reforçou a ideia inicialmente partilhada por nós acerca da complexidade e seriedade que é usar recursos lúdicos de ensino da língua portuguesa, respeitando e preservando a dimensão lúdica inerente a esses recursos, ao mesmo tempo em que são mobilizados os saberes potenciais neles presentes.

As reflexões que emergem a partir desta pesquisa demonstram e reforçam a urgência de insistirmos na importância da dimensão política e sua implicação nas práticas dos professores e professoras. A necessidade de políticas de formação continuada de professores é uma demanda permanente que não pode ser ignorada. Sabemos que adquirir e disponibilizar aos professores recursos didáticos não é suficiente. É necessário identificar o que pode ser necessário para que esses materiais sejam incorporados pelos professores em suas práticas de ensino e, mais do que isso, que os usos que sejam feitos dos recursos promovam a aprendizagem.

Para concluir temporariamente essa discussão, gostaríamos de reafirmar a importância e necessidade de ampliar o debate científico e pragmático sobre o tratamento didático e pedagógico dado aos jogos de alfabetização, tanto no que se refere ao processo de concepção e elaboração desses recursos, quanto aos usos dos jogos e seus respectivos manuais didáticos. Reconhecemos, desse modo, os limites metodológicos da nossa fonte de dados. Isso ficou cada vez mais evidente conforme surgiam novas inquietações para as quais não encontramos respostas nesse momento. Tais inquietações, no entanto, podem e devem instigar futuras investigações que venham contribuir para a construção do conhecimento sobre os jogos de alfabetização, os usos que são feitos desses recursos e seus manuais didáticos, as aprendizagens potencialmente relacionadas a eles e as inúmeras maneiras de acessar tais aprendizagens, proporcionadas pela mediação docente em situações intencionalmente planejadas de uso dos jogos didáticos de alfabetização.

Os resultados a que chegamos parecem produzir importantes reflexões para pensarmos a temática analisada. Porém, diante de um objeto com tamanha importância e complexidade, consideramos urgente manter o tema em discussão e buscar respostas para as perguntas geradas a partir desta pesquisa. Por exemplo, os professores alfabetizadores usam os jogos didáticos de alfabetização presentes nas escolas? Qual a frequência desse uso? Em que situações eles são mobilizados? Os professores alfabetizadores consultam os manuais didáticos dos jogos de alfabetização presentes nas escolas? Qual a finalidade dessa consulta? As orientações pedagógicas direcionadas aos professores presentes nos manuais didáticos dos jogos de alfabetização presentes nas escolas contribuem para o planejamento e a exploração dos jogos nas práticas de ensino de professores alfabetizadores? Além dos jogos identificados no levantamento realizado na presente pesquisa (Jogos comercializados, Jogos do Ceel, Jogos do Trilhas e Jogos do Programa Criança Alfabetizada), existem nas escolas jogos didáticos de alfabetização confeccionados pelos professores? Os professores compartilham com os pares jogos didáticos de alfabetização criados e/ou confeccionados por eles?

Além das inquietações antes apresentadas, concluímos esta pesquisa sem resposta para questões formuladas acerca dos acervos de jogos comercializados disponíveis nas escolas, sobretudo no que se refere à qualidade desses jogos e adequação às necessidades de aprendizagem das crianças. Como pudemos perceber na apresentação dos jogos de alfabetização identificados nas duas escolas *lócus* da pesquisa, dos dezoitos (18) jogos comercializados encontrados, apenas um (1) apresentava instruções para o uso. Além disso, muitos desses jogos não apresentavam os nomes originalmente atribuídos a eles. Soma-se ao estado dos jogos comercializados adquiridos pelas escolas o fato de que eles não são,

geralmente, validados academicamente e/ou institucionalmente. Isso nos faz pensar que, do ponto de vista pragmático, é apenas por meio do uso na sala de aula que tais recursos podem ou não ser validados.

Dessa forma, reconhecemos que uma pesquisa sobre acervos de jogos comercializados disponíveis nas escolas também traria importantes contribuições sobre o tema, na medida em que desvendaria a qualidade desses materiais presentes nas escolas. Reiteramos, também, a importância e a necessidade de analisar não só o artefato “jogos comercializados”, mas o uso desses recursos pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as), no sentido de investigar as contribuições e os limites desses jogos adquiridos comercialmente pelas escolas e redes de ensino.

Em suma, consideramos que ainda há muito que se conhecer, investigar e analisar sobre o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética em contextos de usos de jogos didáticos de alfabetização. Esperamos de modo muito esperançoso que o desenvolvimento desta pesquisa suscite reflexões que ajudem a instigar a promoção de boas práticas de ensino da escrita alfabética, alinhadas às necessidades de aprendizagem infantis e comprometidas com o desejo de desenvolver práticas de ensino reflexivas, lúdicas e prazerosas. Para tanto, compreendemos que é extremamente necessário garantir aos professores o direito à formação continuada e permanente, incluindo na pauta a análise do uso de recursos didáticos, como os jogos de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T. P. S. A mediação pedagógica na aplicação de jogos ortográficos. I CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização. “Os sentidos da Alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”, **Anais...** Belo Horizonte, 2013a.
- ALMEIDA, T. P. S. **A relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013b.
- ALMEIDA, T. P. S. **O aprendizado de regras morfológicas de ortografia: a evolução das crianças e os efeitos de intervenções didáticas com o uso de jogos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- ARAUJO, L. C. **Quem os desmafa faz bom desmafa fazedor será**: textos da tradição oral na alfabetização. Liane Castro de Araujo, Mary Arapiraca. Salvador: EDUFBA, 2011.
- ARAUJO, L. C. Jogos e materiais pedagógicos e a “reinvenção da alfabetização”. In: II CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização. “Políticas públicas de alfabetização”, **Anais...** Recife, 2015.
- ARAUJO, L. C. Brincar com a linguagem: Educação Infantil “rima” com alfabetização? **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016.
- ARAUJO, L. C. Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização e a dimensão material da ação docente. In: III CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização. “Diálogos sobre alfabetização”, **Anais...** Vitória, 2017a.
- ARAUJO, L. C. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, mai/ago de 2017b.
- ARAUJO, L. C. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018.
- ARAUJO, L. C. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e220532, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0102-46982020000100707&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 14 jun. 2020. Epub 31-Jan-2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698220532>.
- AZEVEDO, J. A. S. **Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de alfabetização da EJA - implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARZA, V. S. S. Analisando heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita e das habilidades fonológicas em duplas de crianças em Situações de jogos. In: I CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização. “Os sentidos da Alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”, **Anais...** Belo Horizonte, 2013.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 12 – agosto/dezembro de 2011.

BEZERRA, V. S. S. B. **Jogos de Análise Fonológica**: alguns percursos na interação de duplas de crianças. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

BRAINER, M.; TELES, R. Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Ludicidade na sala de aula**. Ano 01, unidade 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRAINER, M. et al. Que brincadeira é essa? E a alfabetização? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Ludicidade na sala de aula**. Ano 01, unidade 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRANDÃO, A. C. et al. (orgs.). **Jogos de Alfabetização**. Brasília/Recife: Ministério da Educação/UFPE-CEEL, 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Caderno de jogos**. São Paulo: Ministério da Educação, 56 p. : il. ; 28 cm. – (Trilhas ; v. 4), 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

CAPISTRANO, A. P. J.; SANTOS, Mirela O. Jogos como recurso pedagógico para alfabetização: o lugar do jogo nas práticas das professoras da rede Municipal de Salvador. In: III CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização. “Diálogos sobre alfabetização”, **Anais...** Vitória, 2017.

CORSINO, P. Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeira. In: CORSINO, Patrícia (org.). O Cotidiano na Educação Infantil. **Boletim** 23, Novembro, 2006.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ESPIRIDIANO, Rosa M. V. B. **A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S.; CAVALCANTE, T. C. F. O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias**: ano 02, unidade 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Rev. Educação & Sociedade**, CEDES, Campinas, v. 79, ano XXIII, ago. 2002.

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

FREITAS, G. C. M. Consciência Fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. V. 38. nº 2, p. 155-170, junho, 2003.

GAMA, Y. Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras. In: 37ª Reunião da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC, 2015.

GLÓRIA, J. S. Jogos virtuais de alfabetização: recurso eficiente no processo de apropriação de escrita? In: I CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização. “Os sentidos da Alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”, **Anais...** Belo Horizonte, 2013.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, Aricélia (Orgs.).

Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GRIFFO, C.; VAL, M. G. C. Palavra. **Glossário Ceale:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C.; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização:** apropriação do sistema alfabético de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções. In: BRANDÃO, Ana C. P. **Leitura e produção de textos na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; MENDONÇA, M.; MORAIS, A. G. et al. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos. In: BRASIL. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem . ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LEAL, T. F.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a pensar e a falar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 53-72.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão, et al. Campinas: UNICAMP, 1990.

LIMA, A. A.; SILVA, L. N. As concepções do educando da educação de jovens e adultos sobre o uso de jogos de alfabetização na sala de aula. In: II CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização. “Políticas públicas de alfabetização”, **Anais...** Recife, 2015.

LOMBARDI, L. M. S. S. O brincar na formação inicial de pedagogos. In: KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. (Orgs.). **Jogos e brincadeiras:** tempos, espaços e diversidade: (pesquisas em educação). São Paulo: Cortez, 2016.

LUCAS, G. S. et al. Alfabetização e tecnologia digital no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. IN: I CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização. “Os sentidos da Alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”, **Anais...** Belo Horizonte, 2013.

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 93, p. 5-11, 1995.

MATURANO, A. L. M. Jogando na sala de aula: relato de uma experiência. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Ludicidade na sala de aula**. Ano 01, unidade 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MENEZES, E. N. **O uso dos jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Fortaleza**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/sep, 1993.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 175-192, 2004.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 59-76, jan./jun. 2015.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. **Jogos que promovem a consciência fonológica**: Como ajudam a compreender o sistema de escrita alfabética e suas convenções? 2020. (No prelo).

MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Almanaque ilustrado de alfabetização: ano 1**: manual do professor. Organizadoras: Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, Ester Calland de Sousa Rosa, Telma Ferraz Leal. – Recife: A Secretaria, 2018a.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Almanaque ilustrado de alfabetização: ano 2**: manual do professor. Organizadoras: Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, Ester Calland de Sousa Rosa, Telma Ferraz Leal. Recife: A Secretaria, 2018b.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Almanaque ilustrado de alfabetização: + coletânea de textos, + coletânea de atividades: ano 1**. Organizadoras: Ester Calland de Sousa Rosa, Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, Telma Ferraz Leal. Recife: A Secretaria, 2018c.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Almanaque ilustrado de alfabetização: + coletânea de textos, + coletânea de atividades: ano 2**. Organizadoras: Ester Calland de Sousa Rosa, Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, Telma Ferraz Leal. Recife: A Secretaria, 2018d.

PESSOA, A. C. R. G.; LINO, Lis G.; SILVA, Cinthia E. O uso de jogos no ciclo de alfabetização: estratégias desenvolvidas por docentes em processo de formação. In: II CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização. “Políticas públicas de alfabetização”, **Anais...** Recife, 2015.

RIBEIRO, S.; TEBEROSKY, A. Sensibilidad a Aspectos Sonoros de las Palabras y su Relación con el Aprendizaje de la Escritura. **Psicología Educativa** v. 16, n. 2, p. 135-146, 2010.

ROLIM, A. R. L. **Explorando jogos de língua portuguesa como instrumentos facilitadores na alfabetização de jovens e adultos do campo**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, set/dez, 2006, p. 37-50. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

ROSA, E. C. S.; BRAINER, M.; CAVALCANTE, T. C. F. A criança que brinca, aprende? BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Vamos brincar de reinventar histórias**: ano 03, unidade 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SILVA, A. **Jogos de alfabetização**. Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014.

SILVA, A. **O lúdico no ciclo de alfabetização**: brincando e aprendendo com as palavras. Ciclo de Palestras - Volume 2. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 170 p.: il.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da (Orgs.). **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa**: computadores, livros... e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. **Produção de jogos de alfabetização no contexto da formação inicial de professores**: relato de uma experiência. 2020. (No prelo).

SILVA, A.; OLIVEIRA-MENDES, S. A. A Criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

SILVA, A.; SEAL, A. G. S. A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização. In: BRASIL. **PNAIC**. ANO 2, UNIDADE 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SILVA, D. D.; PINHO, P. M. A contribuição dos jogos fonológicos no avanço do processo de alfabetização em crianças silábicas. In: I CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização. "Os sentidos da Alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?", **Anais...** Belo Horizonte, 2013.

SILVEIRA, E. et al. (Orgs.). **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. B. Alfabetização e literatura. **Educação**, São Paulo, v. 2, p. 13-29, 2010.

SOARES, M. B. Aprendizagem lúdica. **Revista Educação**, 2011. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/aprendizagem-ludica/>. Acesso em: 26 mar. 2019.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019. 384 p.

SOARES, M. B. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, B. S. **As práticas de leitura e escrita**: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SOUZA, I. M. P. Poesia em práticas de alfabetização. In: BRANDÃO, Ana C. P. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEBEROSKY, A.; RIBERA, N. Los juegos de lenguaje y alfabetización inicial. In: SALGADO, L. et al. **A Educação de Adultos**: uma dupla oportunidade na família. Perspectivas e reflexões, outubro – 2010.

VIEIRA, E. S. **O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1º ano do ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

VIEIRA, E. S.; SOUZA, M. K. C.; MORAIS, A. G. Compreendendo o funcionamento da escrita alfabética na Educação Infantil, priorizando o uso de jogos com palavras. In: X JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – JEPEX – UFRPE **Anais...** Recife, 2010.

WAJSKOP, G. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época; 34).

**ANEXO A - CÓDIGOS ATRIBUÍDOS AOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO
ANALISADOS**

JOGOS DO CEEL	
Código	Nome do Jogo
C01	Bingo dos sons iniciais
C02	Caça-rimas
C03	Dado sonoro
C04	Trinca mágica
C05	Batalha de palavras
C06	Mais uma
C07	Troca letras
C08	Bingo da letra inicial
C09	Palavra dentro de palavra
C10	Quem escreve sou eu
JOGOS DO TRILHAS	
Código	Nome do Jogo
T01	Mercado
T02	Descubra o invasor
T03	Batalha dos nomes
T04	Passo a Passo
T05	Bichos malucos
T06	Rimas
T07	Nomes escondidos
T08	Que brinquedo é esse?
JOGOS DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA (ANO 1)	
Código	Nome do Jogo
A01	Seu Rei mandou achar
A02	Trilha animada
A03	Ache a rima
A04	Cada letra em seu lugar
A05	De sílaba em sílaba
A06	Com que letra começa?
JOGOS DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA (ANO 2)	
Código	Nome do Jogo
A07	Baralho de letras
A08	Quebra-cabeça de parlendas
A09	Compara palavras
A10	Memória de animais
A11	Que palavra é essa?
A12	Tem letra faltando
A13	Gol de palavras

ANEXO B - ASPECTOS DA LINGUAGEM ENFOCADOS NOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO

JOGOS DO CEEL										JOGOS DO TRILHAS								JOGOS DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA													TOTAL
C01	C02	C03	C04	C05	C06	C07	C08	C09	C10	T01	T02	T03	T04	T05	T06	T07	T08	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	
Jogos sonoros																															
	X		X	X						X	X	X	X	X																	8
Jogos gráfico/alfabéticos																															
																						X		X	X				X		4
Jogos sonoros - gráfico/alfabéticos																															
X		X			X	X	X	X	X						X	X	X	X	X	X	X		X			X	X	X		X	19

ANEXO C - UNIDADES LINGUÍSTICAS ENFOCADAS NOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO

JOGOS DO CEEL										JOGOS DO TRILHAS								JOGOS DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA													TOTAL
C01	C02	C03	C04	C05	C06	C07	C08	C09	C10	T01	T02	T03	T04	T05	T06	T07	T08	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	
Letras																															
																		X											X		2
Letras/fonemas																															
					X	X	X																X					X		X	6
Rimas																															
	X		X												x			X	X	X											6
Sílabas																															
X		X		X						X	X	X	X	X				X	X								X				11
Palavra																															
								X	X							X	X				X	X		X	X	X	X				10

ANEXO E - HABILIDADES ENFOCADAS NOS JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO

JOGOS DO CEEL										JOGOS DO TRILHAS								JOGOS DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA													TOTAL	
C01	C02	C03	C04	C05	C06	C07	C08	C09	C10	T01	T02	T03	T04	T05	T06	T07	T08	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13		
Reflexão fonológica																																
Identificar palavras quanto ao número de sílabas																																
				X								X						X														3
Produzir palavras com o mesmo número de sílabas																																
																			X													1
Identificar palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração)																																
X		X								X	X							X														5
Produzir palavras que começam com a mesma sílaba (aliteração)																																
																			X													1
Identificar palavras que rimam																																
	X		X												X			X		X												5
Produzir palavras que rimam																																
																			X													1
Identificar palavras quanto às semelhanças sonoras nas sílabas orais final de uma palavra e inicial de outra																																
													X																			1
Produzir palavras orais a partir de segmentos menores, ou mesmo o nome inteiro de outras palavras																																
														X																		1
Identificar o fonema e/ou a letra iniciais de palavras																																
								X															X									2
Identificar partes que compõem palavras dentro de palavras maiores																																
									X								X															2
Leitura de palavras e textos curtos e escrita de palavras																																
Associar palavras às figuras correspondentes																																
																	X										X	X				3

Ordenar letras para formar palavras																									2
Ordenar sílabas para formar palavras																									1
Escrever palavras com fluência e com rapidez																									1
Ordenar palavras e formar textos																									1
Reflexão sobre correspondências grafema/fonema																									
Completar palavras com a letra que está faltando																									1
Transformar uma palavra em outra por retirada, acréscimo ou permuta de uma letra																									4
Exploração de letras																									
Identificar palavras quanto ao número de letras																									1
Identificar palavras que compartilham determinada letra																									1