



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: JOGOS DIDÁTICOS E ATIVIDADES CONTEXTUALIZADAS COM OS SABERES CAMPESESINOS

Amós Santos Silva

Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste (UFPE / CAA)
amossantoss10@gmail.com

Marcia Batista da Silva

Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste (UFPE / CAA)
marcia19b@gmail.com

Maria Joselma do Nascimento Franco

Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste (UFPE / CAA)
mariajoselma@gmail.com

Resumo: O referido artigo versa sobre as atividades realizadas em uma Escola do Campo atendida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), e de como os jogos didáticos e as atividades lúdicas contribuem no progresso da alfabetização e letramento de estudantes do 3º ano do ensino fundamental anos iniciais. Tivemos como principais objetivos, o de identificar se houve um avanço quanto ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento conforme eram utilizados jogos didáticos (contextualizados com saberes populares do campo) em sala, e o de analisar quais as contribuições dos jogos didáticos na mobilização à participação dos estudantes nas aulas. Realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como lócus uma escola pública municipal localizada na cidade de Caruaru-Pernambuco e no território campesino da comunidade Alto do Moura, na qual as observações e intervenções desenvolvidas de todas as ações que suscitaram do campo de pesquisa foram registradas em diário de campo. Para apresentação dos dados, os sujeitos participantes da pesquisa foram nomeados como E1, E2 e E3, e os jogos didáticos que foram desenvolvidos nas intervenções designados como A1, A2, A3, A4. Os resultados demonstraram que no começo das intervenções os três estudantes (E1, E2 e E3) apresentavam a fase silábica do desenvolvimento do sistema de escrita alfabética (SEA), no entanto, com o decorrer das atividades com os jogos didáticos evidenciou-se que os estudantes haviam avançado na perspectiva da alfabetização, letramento e o nível alfabético do sistema de escrita.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Educação do Campo. Jogos didáticos. PIBID.

LITERACY AND LETTERING IN FIELD EDUCATION: DIDACTIC GAMES AND ACTIVITIES CONTEXTUALIZED WITH PEASANT KNOWLEDGE

Abstract: This article deals with the activities carried out in a School of the Rural attended by the Teaching Initiation Scholarship (PIBID) project of the Pedagogy course of the Federal University of Pernambuco – Agreste Academic Center (UFPE-CAA), and how didactic games and play activities contribute in the progress of the literacy and literacy of students of the 3rd year of elementary school I. We had as main objectives, to identify if there was an advance in the development of Initial Reading Instruction and literacy as used didactic games (contextualized with field and popular knowledge) in the classroom, and to analyze the contributions of the didactic games in stimulating student participation in class. A qualitative research was carried out, having as a locus a municipal public school located in the city of Caruaru-PE and in the peasant territory of the Alto do Moura community, in which the observations of the interventions developed and of all the actions that they aroused from the field of were recorded in field diaries. For data presentation, subjects were identified as E1, E2 and E3, and the didactic games that were developed in the interventions designated as A1, A2, A3. The results showed that at the beginning of the interventions the three students (E1, E2 and E3) presented the syllabic phase of the development of the alphabet writing system (SEA), however, with the course of the activities with the didactic games it was evidenced that the students had advanced to the alphabetical level of the writing system.

Keywords: Initial Reading Instruction and Literacy. Field Education. Educational Games. PIBID.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca refletir sobre as experiências advindas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA), nas quais se objetivou averiguar, nas intervenções realizadas em uma escola campesina atendida pelo Programa, como os jogos didáticos e a brincadeira com intuito pedagógico estão contextualizadas com os conhecimentos e saberes do campo e de que forma contribuem no processo de alfabetização e letramento.

Concebemos que o processo de alfabetização das crianças constitui um percurso essencial em sua trajetória escolar, visto que é através deste que ela construirá seus conhecimentos com relação ao código alfabético para dominar as relações grafêmicas em palavras, sabendo que sons as letras representam e sendo capaz de ler palavras e textos simples, de modo a ser usuário da leitura e da escrita na vida social (CARVALHO, 2008).

Deste modo, esta criança adquirirá a competência de produzir algumas palavras, frases ou pequenos textos que serão utilizados quando evoluir sua apropriação sobre a escrita.

Esta apropriação é composta e impregnada da ação do ato de “letrar”, uma vez que o letramento é o estado ou condição do sujeito que não apenas sabe ler e escrever, mas também exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (SOARES, 2003). Desta forma, compreendemos que quando a criança já domina este saber, a mesma pode refletir sobre textos lidos, e também usar deste conhecimento adquirido para lidar com situações de seu cotidiano, fazendo assim uma assimilação ou significação do conteúdo aprendido na escola com o saber popular adquirido através das relações entre os sujeitos, estes que estão inseridos no território campesino ou urbano.

Nesta direção Cardart (2012) afirma que a perspectiva da educação do campo é a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. Portanto, não é uma questão de proporcionar uma educação do campo que delimite os passos do sujeito, mas é fazer com que este mesmo sujeito seja educado através de princípios de sua cultura, se autoreconhecendo em seu espaço, e que tenha direito a uma educação de qualidade socialmente referenciada de modo que possa usar dela para acessar informações que possam gerar outros conhecimentos.

Assim, expressamos a justificativa da necessidade de percepção, por parte dos profissionais que trabalham nas escolas campesinas, do estudante como um sujeito protagonista do seu processo de aprender, algo que ocorrerá, conforme explicita Hoffman (2001), quando o estudante “mobilizar-se”, quando as condições criadas forem significativas para o mesmo – embora tal mobilização dependa também do próprio aprendiz –, ou seja, quando forem criadas condições favoráveis pelos professores de modo que lhes facilitem entrar neste processo.

Diante destes aspectos discorridos até aqui propusemos a seguinte indagação norteadora desta pesquisa: como os jogos didáticos e as atividades lúdicas contribuem no progresso da alfabetização e letramento de estudantes do 3º ano do ensino fundamental - anos iniciais, em uma escola do território campesino? Para responder esta questão/problema formulamos a proposta de compreender como os jogos didáticos contribuem no processo de alfabetização e letramento da referida instituição escolar; e, como objetivos específicos

propomos: 1) identificar se houve um avanço quanto ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento conforme eram utilizados jogos didáticos em sala; 2) analisar quais as contribuições que os jogos didáticos trouxeram para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos estudantes de uma escola do campo, seja para mobilizar a participação ou para melhor compreensão do conteúdo. Tendo inicialmente o pressuposto de que o manuseio e utilização destes instrumentos didáticos, durante as regências pedagógicas, contribuem no desenvolvimento escolar e cognitivo dos estudantes, proporcionando tanto a ampliação da aprendizagem de determinados conteúdos referentes à alfabetização e ao letramento, quanto possibilita à promoção de participação dos estudantes nas aulas.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para começarmos a discorrer acerca da proposição trazida por alguns teóricos sobre a necessidade de se alfabetizar letrando, julgamos crucial trazeremos a lume as compreensões contidas na literatura a respeito do que seria alfabetização, letramento e posteriormente a definição de “alfabetizar letrando”. Para tal, recorreremos inicialmente à Leal *et al* (2008, p. 06), ressaltando que se “[...] entende alfabetização como o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita e letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita”.

Nesta perspectiva tendencial de se descrever a alfabetização segundo o seu sentido próprio, ou seja, segundo apenas o entendimento de “aquisição da tecnologia da escrita”, Soares (2003) afirma que seria a compreensão da alfabetização como “O processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-los para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita” (Ibidem, p. 91).

De acordo com Ferreiro (2004) em seu livro “Alfabetização em processo”, o processo de alfabetização inicia valorizando o conhecimento da língua que o estudante traz consigo do seu convívio com familiares e amigos. Para esta autora, o estudante não vem para a escola sem saber de nada, mas sim trazendo consigo um aprendizado que precisa ser contextualizado e aprimorado para promover as condições favoráveis às suas necessidades cotidianas que serão solicitadas no uso das habilidades de ler e escrever. Ferreiro (2004) ressalta ainda que a

escola precisa estimular sempre o estudante para que haja o denominado aprendizado significativo, promovendo metodologias que almejam resultados satisfatórios. Por conseguinte, se faz necessário “[...] colocar a criança em situações de aprendizagem, em que possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, ou seja, integrar o conhecimento espontâneo da criança ao ensino, dando-lhe maior significado” (Ibidem, p. 18).

Nesta perspectiva Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) contribuíram consideravelmente aos estudos acerca da alfabetização, dando ênfase na denominada “teoria da psicogênese da língua escrita” que estudou o processo de alfabetização através de uma investigação hipotética nos diferentes campos da aquisição da leitura e da escrita.

Tal teoria se contrapõe ao método tradicional de alfabetização que leva o sujeito a realizar as atividades de maneira mecânica, com exercícios que se baseiam puramente na cópia e memorização. Nesse método tradicional de ensino evidenciam-se as lacunas existentes no processo de ensino/aprendizagem, pois, como afirma Moraes (2012, p. 35): “O aprendiz é visto como uma esponja que absorve informações do exterior sem transformá-las, o erro está proibido. É por isso que os métodos tradicionais nunca deixam o aluno escrever tal como ele acha que devem ser escritas”.

Salientamos neste momento que a partir da teoria da psicogênese da escrita que se sublinhou a importância de se trabalhar com a ideia de letramento, pois nesta teoria já se compreendia como afirma Moraes (2012) que os estudantes antes mesmo de entrarem na instituição escolar, já estão inseridos no processo de letramento e que desta forma caberia à escola empenhar-se em atividades que possibilite aos mesmos compreender o sentido social prático da leitura e da escrita.

Desta forma o conceito de letramento, surgido a partir do momento em que as diversas sociedades se tornaram gradativamente mais centralizadas na escrita de modo que se ampliaram as demandas por práticas de leitura e de escrita, vem acentuar a percepção de que “[...] não é apenas a criança aprender a codificar e decodificar, a se apropriar do sistema de escrita, mas saber utilizar a língua escrita em seus usos sociais” (SOARES, 2010, p. 7).

Nesta direção, Leal *et al* (2008) afirma que alfabetizar letrando é entender que ao mesmo tempo em que a criança se familiariza com o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para que ela venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura, ela já participa na escola de práticas de leitura e escrita, ou seja, ainda começando a ser alfabetizada ela já pode (e deve!)

ler e escrever, mesmo que não domine as particularidades de funcionamento da escrita. Nesta perspectiva “[...] não se pretende mais que o aluno primeiro se alfabetize e, só depois de “pronto”, possa usar a escrita para ler e escrever, e formular hipóteses sobre a organização do sistema de escrita alfabética; espera-se que os dois processos ocorram simultânea e complementarmente” (LEAL *et al*, 2008, p. 06).

Obstante tal orientação sobre a sociabilidade entre alfabetização e o letramento enquanto processos complementares, observamos que os teóricos enfatizam uma proposta de se “alfabetizar letrando”, trazendo assim uma ideia ampla de ação pedagógica no interior da alfabetização que possua uma noção aprimorada das práticas de letramento.

Em suma, notamos no percurso teórico percorrido até então que há múltiplos entendimentos em torno da relação alfabetização e letramento. No entanto, assumimos nesta produção, a compressão da alfabetização e letramento enquanto prática social, o que ganha coerência na perspectiva de Paulo Freire (1983) ao afirmar que mais do que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler “[...] alfabetizar tem objetivo triade: tematizar o mundo, dialogar sobre o mundo e transformar o mundo. É entender o que se lê e escrever o que se entende. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto” (Ibidem, p. 71-72).

Relacionando o já discutido à temática da educação do campo e as especificidades das comunidades camponesas, entendemos que a mesma possui uma especificidade particular em sua cultura e modo de vida, pois seu conhecimento não é apenas oralizado para os demais, mas aprendido e vivido na dinâmica das relações interativas entre os sujeitos de sua região.

Nesse sentido, pensar uma educação que respeite esses aspectos é de fundamental importância, pois favorece e fortalece a continuação de culturas outras. Assim, entendemos que a educação do campo voltada para os sujeitos do campo, não é aquela que capacite o sujeito de maneira isolada e o enquadre em um conhecimento como dito verdadeiro, mas consideramos como aquela educação que trabalha com os diversos conhecimentos e através destes compreende os fenômenos da vida social, considerada como diferenciada e adequada para povos com características culturais populares. Assim, Caldart (2002) apresenta como a verdadeira educação do campo pode contribuir para a formação do ser:

A educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo, no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p.18).

Ou seja, uma educação viva, alimentada pelas raízes culturais de um povo que possui conhecimentos e valores incalculáveis. Para isso, a educação aqui pensada considera os saberes prévios dos sujeitos e a partir deles avançar e conhecer outros, pois os sujeitos do campo são seres de competência clara e capazes de construir seus futuros, assim buscam a todo instante seus direitos enquanto cidadãos sociais.

Logo, nesta busca por seus direitos, principalmente relacionados a uma educação sensata e não discriminatória Caldart (2012) aponta que os trabalhadores do campo são os principais personagens ativos deste processo de emancipação, ao argumentar que:

A educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizando pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e formação humana (CALDART, 2012, p. 259).

Nesse contexto, estes personagens não lutam apenas por uma melhor condição de vida ou melhoria na educação ao qual recebem, isto vai além, porque existe um desejo de esperança para que a educação seja mantida no território camponês, onde os pais (trabalhadores) possam em conjunto com os profissionais da escola desenvolver projetos pedagógicos significativos para as crianças. Porque, do mesmo modo que a agricultura familiar está ameaçada pela indústria capitalista, sem a luta pela educação do campo, este tipo de formação poderá ser desvalorizada e até extinta.

Sendo assim, podemos perceber que há uma organização do sistema que atinge diretamente as classes populares, estas que também estão incluídas no território camponês, porque segundo afirma Arroyo (2004, p. 21), “há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”. Assim,

formou-se um pensamento equivocado que as pessoas, a educação, ou qualquer atividade exercida no campo é precarizada e não merece prestígio algum, portanto, mudar esta realidade é de extrema urgência.

POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DOS JOGOS DIDÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No presente trabalho trazemos *a priori* à compreensão de que uma prática pedagógica pode sim promover o desenvolvimento da linguagem escrita por meio de uma brincadeira, e posteriormente pelo que teóricos denominam de jogo educativo e/ou didático. Entendemos primeiramente brincadeira como “[...] uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (KISHIMOTO, 1996, p. 139).

A autora já citada anteriormente, Kishimoto (1996), discorre também sobre as características relacionadas ao jogo – que a mesma chama tais características de “aspectos sociais do jogo” –, apontando como sendo: o prazer demonstrado pelo jogador, o caráter “não-sério” da ação, a existência de regras, o caráter representativo dentre outros.

Objetivamos também apresentar neste momento a definição de jogo trazida por Murcia (2005), na qual afirma que o jogo é um meio de expressão e comunicação, sendo de primeira ordem o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociabilizador por excelência, e que este é básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Podendo, desta forma, ter um “Fim em si mesmo, bem como ser meio para a aquisição das aprendizagens, podendo acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre que seja respeitado o princípio da motivação” (MURCIA, 2005, p. 74).

Ressaltamos neste momento que Vygotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, afirmando que é brincando e jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, tátil, motor, seu modo de aprender e de entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Compreendemos assim que a relação entre o material pedagógico e o processo de ensino e aprendizagem precisa estar em permanente harmonia, visto que a partir dos recursos didáticos o professor pode se aproximar ainda mais do seu objetivo proposto, que é o de auxiliar a aprendizagem dos seus estudantes. Partindo disto, é fundamental que o professor

utilize metodologias diversas e que desperte cada vez mais nos estudantes o interessante na aula.

No que tange o jogo como um recurso didático que o professor pode utilizar para atingir determinado objetivo proposto, Miranda (2001) afirma que mediante os jogos didáticos vários objetivos podem ser atingidos, relacionados à cognição (desenvolvimento da inteligência e da personalidade, fundamentais para a construção de conhecimentos), à afeição (desenvolvimento da sensibilidade e da estima e atuação no sentido de estreitar laços de amizade e afetividade); à socialização (simulação de vida em grupo); à motivação (envolvimento da ação, do desafio e mobilização da curiosidade) e à criatividade.

Desta forma, vemos que eles – os jogos didáticos promotores de aprendizagem e de desenvolvimento – precisam ser inseridos como auxiliares nos trabalhos escolares, e que os mesmos são indicados como um tipo de recurso didático que pode ser utilizado em momentos diversos, seja na apresentação de um conteúdo (POZO, 1998), nas ilustrações de aspectos relevantes ao conteúdo e/ou na revisão/síntese de conceitos importantes e de difícil compreensão (GOMES *et al*, 2001), como também na aproximação dos conteúdos culturais que emergem da sala de aula (KISHIMOTO, 1996).

Rizzo (2001) aponta que a atividade lúdica – como é o caso do jogo didático ao passo que possui em seu bojo a função educativa – pode ser, portanto, um eficiente recurso auxiliar do professor, visto que sendo o professor um interessado no desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes, mobiliza sua ação intelectual por meio destes recursos com intenção de possibilitar o desenvolvimento de habilidades/competências, e não apenas tem os jogos como uma questão de diversão.

Neste sentido, Maluf (2009) reitera também o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem no que concerne a utilização de variadas práticas educativas que permitam um considerável aprendizado. A mesma afirma que o educador é o responsável pelo avanço do processo de ensino e aprendizagem, então cabe a ele desenvolver novas práticas educativas que permitam à criança um maior aprendizado. Durante as atividades lúdicas, ele pode perceber traços de personalidade do educando, do seu comportamento individual e coletivo e o ritmo do seu desenvolvimento. O ato de divertir-se vai oportunizar as vivências da essência lúdica das crianças, possibilitando o aumento da autoestima, o conhecimento de

suas responsabilidades e valores, a troca de informações e experiências corporais, por meio das atividades de socialização.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa classifica-se como uma pesquisa do tipo etnográfico que, segundo Lüdke e André (2008) é assim caracterizada, pois, faz uso de técnicas que são associadas à etnografia, exigindo uma maior interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado e envolve um trabalho no qual “O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p. 29).

É também fundamentada em uma abordagem qualitativa, que conforme Ludke e André (1986, p. 18) “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Compreendemos assim que na pesquisa qualitativa busca-se à compreensão dos significados das ações e atitudes expressas pelos participantes da pesquisa, algo que possibilita uma maior percepção das particularidades do que está sendo abordado, articulado ao entorno. Nesse contexto, dada à especificidade da temática estudada e da compreensão da dificuldade de sua quantificação, nos baseamos na particularidade da pesquisa qualitativa.

As observações para constituição da leitura do contexto, toma como referência um roteiro orientador que explicita: a) a escola e seu entorno; b) as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos educativos da escola; c) salas de aula e a sala indicada para atuar; relações constituídas, necessidades do grupo; d) diálogos com a professora para definir as necessidades de intervenção; e) planejamento das ações; f) intervenções desenvolvidas, g) conversas informais, e ações que emergiram do campo de pesquisa; registradas em dois diários de campo. O lócus da pesquisa foi uma escola pública municipal da cidade de Caruaru-PE localizada no território campesino da comunidade Alto do Moura. Esta escola do campo oferta o ensino da Educação Infantil e o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, sendo que nosso trabalho foi realizado na turma do 3º ano do período vespertino.

Para apresentação dos dados e resultados, nomeamos os sujeitos participantes da pesquisa – três estudantes do 3º ano do ensino fundamental I – como sendo E1, E2 e E3 de

modo que fossem resguardadas as identidades dos mesmos. Concomitantemente nos propusemos analisar como os jogos didáticos e à brincadeira com intuito pedagógico contribuem no processo de alfabetização e letramento de estudantes, trazemos também os jogos didáticos que foram desenvolvidos nas intervenções realizadas na escola do campo, jogos estes que tematizavam a cultura local, como por exemplo a arte do barro, elaborados pelos Pibidianos de Pedagogia da UFPE-CAA. Portanto, para a organização e apresentação dos dados oriundos dos jogos didáticos desenvolvidos, nomeamos tais atividades das intervenções como A1, A2, A3 e A4.

Em nossa pesquisa e para fins de tratamento de dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo para tratarmos com os dados coletados. A Análise de Conteúdo compreende conforme Bardin (1979 apud Gomes, 2005) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas).

Portanto, em nossa pesquisa a análise dos dados coletados (Avaliação diagnóstica, Notas de Campo, Observação participante, Material oriundo das intervenções aplicadas) foi sistematizada e realizada conforme a categoria analítica desvelada a partir da inferência e interpretação dos dados com os objetivos do trabalho. De modo que, primeiramente apresentamos os dados pertencentes à atividade diagnóstica realizada com os três estudantes sujeitos da pesquisa, com o intuito de nortear-nos acerca da sistematização da fase de alfabetização e de letramento dos mesmos.

Em seguida trazemos os dados referentes às intervenções realizadas, a fim de apresentarmos os avanços quanto ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento conforme eram utilizados jogos didáticos em sala e, concomitantemente, fizemos uma apresentação dos dados relacionados às contribuições dos jogos didáticos no processo de aprendizagem e participação dos estudantes. Sempre que possível, foi feita uma relação conjunta de todos os dados apresentados com as contribuições dos teóricos utilizados ao longo de todo o trabalho.

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Com base nos dados coletados em campo sistematizamos a seguinte categoria analítica, “contribuições dos jogos didáticos contextualizados no progresso da alfabetização e letramento e a mobilização à participação nas aulas”, visando responder os objetivos propostos na pesquisa. De início, foi construída uma avaliação diagnóstica tendo os seguintes descritores como parâmetros: Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras; Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições; Identificar uma letra entre várias letras apresentadas isoladamente; Identificar informações implícitas estabelecidas na relação entre texto e imagem; e Identificar efeitos de humor ou ironia em textos que interagem elementos verbais e não verbais como tirinhas, charges e propagandas.

Constatou-se que os estudantes (E1, E2 e E3) apresentaram a fase silábica do sistema de escrita alfabética (SEA) e, de acordo com suas respectivas avaliações diagnósticas, podemos perceber que eles começavam a compreender a transição entre os esquemas prévios a serem abandonados e quais viriam a serem construídos futuramente. Nesse sentido, observamos que os estudantes até mesmo se arriscaram na escrita de palavras com sílabas simples para a constituição de outras compostas por padrões silábicos mais complexos. Assim, estes estudantes estavam no processo de perceber que para a construção de uma sílaba pode-se usar uma, duas ou mais letras, como também conseguiam distinguir as vogais e consoantes contidas em uma palavra.

Desta forma, os três estudantes (E1, E2 e E3), “[...] já têm suas hipóteses muito próximas da escrita alfabética, uma vez que eles já conseguem fazer a relação entre grafemas e fonemas na maioria das palavras que escrevem, embora ainda oscilem entre grafar as unidades menores que a sílaba” (COUTINHO, 2005, p. 60). Porém, estes estudantes ainda não conseguiam ler e expressar seus pensamentos de maneira adequada, utilizando o sistema notacional do SEA (sistema de escrita alfabética) para fazerem a correspondência entre o “som e a grafia” (relação grafema-fonema). Nessa perspectiva, e a partir desta verificação inicial planejamos nossas intervenções, abraçamos esta causa e trabalhamos com atividades para mudar esta situação. Pois, de acordo com Morais (2012, p. 151) “o domínio das

correspondências grafema-fonema pressupõe um ensino sistemático que pode e deve ser lúdico, reflexivo e prazeroso”. Diante disto, para que o estudante aprenda, ou melhor, construa seu conhecimento, é necessário um trabalho metodológico dinâmico e que neste o professor use de ferramentas diversas para despertar o interesse do mesmo a participar.

Desta forma, na A1 sobre números ordinais propomos um jogo lúdico, no qual cada criança representou um número posicional no jogo e partir destes números os estudantes E1, E2 e E3 tiveram a oportunidade de escrita dos seus respectivos número (escrita ordinal dos números), mas primordialmente assimilar este mesmo com sua posição ordinal que estava posta em um cartaz. Observamos a descrição das regras do jogo didático desenvolvido no fragmento do diário de campo abaixo:

Colocamos os estudantes em uma fila indiana sobre pedaços de papéis com cores diversas e denominamos um número ordinal para cada um e peça que memorize este número. Assim, explicamos o porquê que usamos estes numerais, por exemplo, para organizar uma fila, uma sequência etc. Após isso iniciamos a dinâmica dizendo suas regras, como não empurrar o colega, prestar atenção e ter agilidade para sentar na cadeira indicada e levantar para ir até sua inicial posição ordinal (DIÁRIO De CAMPO 1, 18 de Abril de 2017).

Conforme observamos e também ao lermos no extrato anteriormente citado do diário de campo 1, notamos que ao explicarmos o porquê de usarmos estes numerais por intermédio do exemplo de uma prática social – como, por exemplo, para organizarmos uma fila, uma sequência qualquer, etc. –, os estudantes puderam exercitar a escrita por meio de um jogo didático composto por elementos de uma prática social cotidiana, de modo que trabalhamos na perspectiva de se alfabetizar letrando.

Visto que alfabetizar letrando é o entendimento, conforme afirma Soares (2010), do estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. Sendo assim, a alfabetização e o letramento se somam e são complementos, ambas funcionam porque as duas se fortalecem na medida em que o estudante lê e também escreve e reflete sobre aquela grafia, usando-a para determinado fim social. Como reitera Leal *et al.* (2008) ao afirmar que as crianças já participam na escola de práticas de leitura e escrita, ou seja, ainda começando a ser alfabetizada elas já podem e

devem ler e escrever, mesmo que não dominem as particularidades de funcionamento da escrita.

Na A2 realizamos o desenvolvimento de uma atividade diferenciada com os estudantes, que denominamos de “bingo de letras”, neste jogo didático:

[...] pegamos os alfabetos móveis e explicamos como seria o “bingo de letras”, no qual cada letra retirada na “bolsa das letras” o aluno deveria ir olhando se possui esta mesma em sua palavra da ficha. Durante algumas letras os indagamos que outras palavras podem ser formadas com as letras retiradas, e se a mesma é uma consoante ou vogal, entre outras indagações. Os alunos ficam apreensivos para ganhar, e a cada letra chamada temos que repeti-la mais de duas vezes para eles ouvirem direito. Desta forma, continuamos chamando e os indagando até que o estudante (E2) diz: “Eu acho que ganhei”. Então paramos o jogo e entre a turma e com a ajuda dela fazemos a verificação, onde foi confirmada a vitória do aluno (DIÁRIO DE CAMPO 2, 16 de Maio de 2017).

Vemos no relato do diário de campo 2, que tanto o E1, E2 como o E3 puderam identificar as letras que formavam suas palavras, destacando através de nossa mediação suas separações silábicas quanto ao número de fonemas. Bem como, durante a realização desta atividade pudemos perceber que o E3 conseguiu ler sua palavra e classificá-la quanto ao número de sílabas ao dizer “[...] olhe minha palavra é “capital” tia, é trissílaba, pois eu abro minha boca para falar três vezes” (DIÁRIO DE CAMPO 1, 16 de Maio de 2017). Percebemos então sua compreensão formada através de um método que ouviu de alguém e acabou adquirindo para dar significado a sua aprendizagem.

Ressaltamos aqui que o jogo didático enquanto um meio possível de possibilitar a aquisição de aprendizagens, pode sim acontecer de forma espontânea, voluntária e organizada, bem como pode considerar o princípio da motivação dos estudantes frente à atividade. Com relação a isto, no início da intervenção do “bingo das letras” citado anteriormente, ocorreu a seguinte situação:

Antes de iniciarmos, esperando o momento cedido pela professora para fazermos esta intervenção, o E1 questionou: “professor, a gente vai fazer o que de bom hoje?!” e ao falarmos um pouco acerca do que seria a intervenção, a mesmo aluno fez algo que fiquei um pouco constrangido, pois ele olhando para a professora perguntou: “Por que a senhora não faz atividades diferente como os professores do PIBID?!” (DIÁRIO DE CAMPO 1, 16 de MAIO de 2017).

Nesse aspecto, entendemos que há de fato essa relevância nos jogos didáticos como apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. No que tange também as múltiplas relevâncias dos jogos didáticos e o papel do professor frente a isto, se concebe que é também o educador o responsável pelo avanço do processo de ensino-aprendizagem, e que “cabe a ele desenvolver novas práticas educativas que permitam um maior aprendizado e, durante as atividades lúdicas, ele pode perceber traços de personalidade do educando, do seu comportamento individual e coletivo e o ritmo do seu desenvolvimento” (MALUF, 2009, p. 41).

Como os estudantes são do território campesino seu processo de alfabetização e letramento precisa ser mediado pela cultura do campo, utilizando recursos que possam ser construídos através de materiais presentes no contexto e que os estudantes têm acesso. Neste sentido, na A3 optamos pelo jogo didático que chamamos de “roleta silábica”, no qual os três estudantes (E1, E2 e E3) apresentaram um pouco de dificuldade para entender a proposta da atividade logo quando apresentamos inicialmente. Porém, depois de nossa explicação entenderam que as tampas, o ímã e os demais objetos eram para a construção do jogo, e que posteriormente deveriam jogar para completar as questões da atividade escrita. A proposta deste jogo didático se deu, pois da seguinte forma:

Tendo como norteador o planejamento da turma, trabalhamos novamente a divisão silábica, porém pensamos em fazer isto de maneira dinâmica, lúdica e por meio de um jogo. Antes discorremos sobre divisão silábica e após, os alunos dizem palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Alguns alunos, no entanto, apresentaram dificuldades em associar palavras com sua divisão silábica. Para ficar de forma mais dinâmica, alguns dizem as palavras e vem até o quadro conferir escrevendo a palavra, e os demais veem se as palavras ditas são mesmo dissílabas, trissílabas e etc. Propomos um jogo didático para trabalhar a questão da divisão silábica, bem como a produção de palavras a partir de sílabas selecionadas neste jogo, no qual consistia em um tabuleiro com uma roleta no centro, e ao redor várias sílabas que foram escritas desde “BA” até “FÂO”. No centro do tabuleiro (que também trabalhamos a questão das formas geométricas: círculo, quadrado, etc.) colocamos duas irmãs que servem como marcador para que os alunos girem e caia na sílaba correspondente. Estando pronta a “roleta silábica”, distribuímos para os alunos “cartelas” anteriormente produzidas nas quais haviam sílabas aleatórias que conforme giravam e caia em determinada sílaba, os alunos deveriam preencher na sua cartela com palavras que tivessem a sílaba selecionada na roleta (DIÁRIO DE CAMPO 2, 06 de junho de 2017).

Assim, terminada a construção, “o E3 foi girar a roleta e ficou super animado retirando da mesma a sílaba “BA” e completa na sua atividade a palavra dissílaba (bala)” (DIÁRIO DE CAMPO 1, 06 de junho de 2017). O jogo por sua vez impulsiona o estudante a querer tentar completar mais e mais palavras, de modo que ele não se desinteressa pela ação exercida. Além disto, foi muito prazeroso perceber através de nossas observações que “no momento de produção de todo o jogo os alunos contribuíram, uns selecionando as sílabas, outros fazendo o nome “roleta silábica”, ou com nosso auxílio, outros colocavam as sílabas no tabuleiro” (DIÁRIO DE CAMPO 2, 06 de junho de 2017).

Logo todos os estudantes participaram exercendo uma função e trabalhando em coletivo, de maneira que o jogo didático foi sendo utilizado em suas diversas utilidades, seja: na apresentação do conteúdo (POZO, 1998); nas ilustrações de aspectos relevantes ao conteúdo e na revisão de conceitos importantes e de difícil compreensão (GOMES *et al*, 2001); como também na aproximação dos conteúdos culturais – como por exemplos as palavras do cotidiano dos estudantes (fórró, zabumba, fogueira, vaca, etc.) – que emergem da sala de aula (KISHIMOTO, 1996).

Para termos maior percepção acerca da apreensão/compreensão do conteúdo por parte dos estudantes, trouxemos outra atividade, após o jogo didático descrito. Nesta os alunos deveriam escrever novas palavras com algumas das sílabas estudadas, ou até mesmo fazê-las misturando algumas delas. Conforme estas atividades, o E1, E2 e o E2 apresentaram nas suas respostas que houve a preocupação não mais apenas em perceber os sons da fala e grafá-los de acordo com as sílabas apresentadas, mas também que suas escritas apresentam todas as relações entre grafemas e fonemas – mesmo que em alguns momentos até com dificuldades ortográficas – os três estudantes demonstram entender que as letras representam unidades menores do que as sílabas.

Neste momento evidenciamos que os três estudantes avançaram para o “Nível alfabético”, visto que neste nível o aluno começa a compreender, de acordo com Coutinho (2005), o “como a escrita nota a pauta sonora”, ou seja, que as letras representam unidades menores do que as sílabas, de modo que um aluno neste nível alfabético já é capaz de fazer todas as relações entre grafemas e fonemas, sabendo que a escrita nota a pauta sonora, eles possuem a tendência de escrever exatamente como se pronunciam as palavras.

Assim, este jogo didático proposto na A3 contribuiu para que os estudantes aprimorassem seus conhecimentos, pois conforme Moraes (2012, p. 118) “o trabalho com palavras estáveis, como o nome próprio, e a prática de montagem e desmontagem de palavras têm se revelado boas alternativas para auxiliá-los a avançar na apropriação do SEA”. Porque no momento que manuseavam a roleta silábica, além de praticar a oralidade das sílabas, também poderiam colocá-las em outras lacunas instigando a produção de novas palavras usando seus raciocínios.

Por fim, realizamos o jogo didático sobre “trava-língua” (E4), que é muito divertido e desafiador. Podemos confirmar isto no seguinte trecho do diário de campo “de volta do intervalo, damos início à nossa intervenção onde desafiamos os estudantes a participarem do desafio do trava-línguas, individualmente”. (DIÁRIO DE CAMPO 1, 22 de agosto de 2017). Assim, enfatizamos com os estudantes para que, através da execução deste exercício, eles praticassem a leitura deste gênero, o qual está presente em suas vidas na sociedade, bem como, para que entendessem a diferenciação entre a escrita de palavras com “R e RR”.

É notório consideramos a importância do trabalho com “trava-línguas”, pois eles não são apenas utilizados nas escolas pertencentes ao contexto urbano, mas também é explorado nas instituições do campo e, principalmente, vivenciado dentre a comunidade desta região. Isto nos foi relatado durante conversas entre populares que afirmaram ser estas brincadeiras orais, típicas de serem executadas em momentos de diálogos nas calçadas da vizinhança.

Neste tipo de atividade contextualizada com os saberes populares, evidencia-se que “O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18). Nesta perspectiva, os estudantes desta instituição escolar através deste tipo de atividade puderam fazer uso de seu letramento social através da leitura deste tipo de literatura popular. Esta compreensão ganha consistência na afirmação de Moraes (2012), ao explicitar que os estudantes antes mesmo de entrarem na instituição escolar já estão inseridos no processo de letramento, e que desta forma, caberia à escola empenhar-se em atividades que possibilitem aos mesmos compreender o sentido social da prática da leitura e da escrita.

Dessa maneira notamos que o jogo do trava-língua, além de impulsionar a leitura, também fez com que o E2 incentivasse e torcesse pela evolução da aprendizagem de sua

colega, conforme consta no trecho do diário de campo 1, quando ele disse “eu vou Tia ajudar, eu consigo, ela vai conseguir” (DIÁRIO DE CAMPO 1, 22 de agosto de 2017). Compreendemos, então, que em uma ação simples da vida escolar em sala de aula, tanto a alfabetização foi praticada como a coletividade.

Neste jogo do trava-língua o E1 e E3 conseguiram avançar na oralidade, formar frase e diferenciar palavras escritas com “R e RR” ao completá-las, porém se percebeu que sua caligrafia ainda necessita de ajustes. Entretanto o E2 apresentou uma evolução significativa em sua aprendizagem, pois pode ler, completar as palavras da atividade e construir uma oração estruturada, coerente e coesa de maneira legível.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Na abordagem do objeto de estudo pesquisado, buscamos assim responder a questão problema norteadora desta pesquisa. Diante do que nos propomos responder e através dos dados que foram coletados e analisados, verificamos que os nossos pressupostos foram confirmados integralmente, de forma que se evidenciou que o desenvolvimento e utilização dos jogos didáticos durante as regências pedagógicas contribuíram satisfatoriamente no desenvolvimento escolar e cognitivo dos alunos, proporcionando tanto uma melhor aprendizagem de determinados conteúdos referentes à alfabetização e ao letramento, quanto possibilidade de promoção de participação dos estudantes nas aulas.

Constatamos que ao início das intervenções, os três estudantes (E1, E2 e E3) apresentavam a fase silábico do desenvolvimento do sistema de escrita alfabética (SEA), visto que já possuíam suas hipóteses não tão próximas da escrita alfabética, uma vez que eles já conseguiam fazer a relação entre grafemas e fonemas na maioria das palavras que escreviam, porém tendo ainda dificuldades de ler e de expressarem domínio dessa relação nas palavras de maneira adequada.

No entanto, com o decorrer das atividades em que utilizou-se jogos didáticos e da ludicidade para apresentação do conteúdo, os dados obtidos demonstraram que estes mesmos estudantes (E1, E2 e E3) avançaram para o nível alfabético do desenvolvimento do sistema de escrita alfabética, pois houve, nas respostas das suas atividades, demonstração de

entendimento sobre a questão de que as letras representam unidades menores do que as sílabas, ou seja, neste nível silábico os estudantes compreendiam “como a escrita nota a pauta sonora” (COUTINHO, 2005, p. 61).

Notamos também que, no que tange a proposta de utilização de jogos didáticos para se trabalhar na perspectiva de se alfabetizar letrando, os estudantes puderam exercitar a escrita por meio de atividades lúdicas composta por elementos de variadas práticas sociais cotidianas. Assim, em diversos momentos os estudantes liam, escreviam e refletiam sobre aquela grafia, usando-a para determinado fim social.

Verificamos também que na aplicação de atividades contextualizadas com os saberes populares e camponeses, os estudantes puderam fazer uso de seu letramento social através da leitura e escrita dos gêneros da literatura popular, evidenciando que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002).

Em suma, as atividades lúdicas – como é o caso do jogo didático – podem ser uma importante ferramenta metodológica auxiliar do professor, seja para uso no processo de desenvolvimento da alfabetização e do letramento, ou para incentivo da participação dos estudantes nas aulas. Nesta perspectiva, se faz necessário o entendimento do protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem, de modo que o jogo didático apresentar-se-á, conforme Verri e Endlich (2009) como mobilizador tanto para melhor compreensão do conteúdo, quanto para o crescimento e o desenvolvimento intelectual do estudante.

Referências

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CALDART, R. Educação do campo. In: CALDART, R. et al. (Org.) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Artur Gomes Morais (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível

em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>>. Acesso em: 02 Out. 2017

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez: São Paulo, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, R. R.; FRIEDRICH, M. **A Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos**. Rio de Janeiro, 2001.

LEAL, T. F.; MENDONÇA, M.; MORAIS, A. G.; LIMA, M. B. Q. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos. Fascículo 5. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008. p. 1-37.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a Educação Infantil - conceitos, orientações e práticas**. 2ª edição. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, S. **No Fascínio do jogo, a alegria de aprender**. In: *Ciência Hoje*, v.28, 2001.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MURCIA, J. A. M. (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POZO, J. I. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOARES, Magna. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Simplificar sem falsificar. In: **Revista Educação – Guia da Alfabetização: Os caminhos para ensinar a língua escrita**. N. 1. p. 6-11, SP: Editora Segmento, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.