



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

ALESSANDRA PEREIRA DIAS

OS JOGOS PEDAGÓGICOS NA APRENDIZAGEM
DA LINGUAGEM ESCRITA:
O QUE PENSAM E FAZEM PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL
E DO ENSINO FUNDAMENTAL?

FORTALEZA

2009

ALESSANDRA PEREIRA DIAS

**OS JOGOS PEDAGÓGICOS NA APRENDIZAGEM DA
LINGUAGEM ESCRITA:
O QUE PENSAM E FAZEM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL?**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Ceará,
como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Veriana
de Fátima Rodrigues Colaço.

FORTALEZA

2009

"Inveni sublim"

Ficha Catalográfica elaborada por
 Teima Regina Abreu Cambolim – Bibliotecária – CRB-3/593
 tregina@uic.br
 Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

D53j

Dias, Alessandra Pereira.

Os jogos pedagógicos na aprendizagem da linguagem escrita [manuscrito] o que pensam e fazem professores da educação infantil e do ensino fundamental? / por Alessandra Pereira Dias. – 2009.

120 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 27/08/2009.

Orientação: Prof. Dr. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.

Inclui bibliografia.

1- JOGOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – FORTALEZA(CE). 2- JOGOS EDUCATIVOS – FORTALEZA(CE). 3- APRENDIZAGEM POR ATIVIDADES – FORTALEZA(CE). 4- LÍNGUA PORTUGUESA – ESTUDO E ENSINO – FORTALEZA (CE). 5- CRIANÇAS – LINGUAGEM. 6- CRIANÇAS – ESCRITA. 7- PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – FORTALEZA(CE) – ATITUDES. 8- PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL – FORTALEZA(CE) – ATITUDES. 9- ANÁLISE DE INTERAÇÃO EM EDUCAÇÃO – FORTALEZA(CE). 10- PRÁTICA DE ENSINO – FORTALEZA(CE). I- Colaço, Veriana de Fátima Rodrigues, orientador. II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III- Título.

CDD(22ª ed.) 372.1337098131

106/09

ALESSANDRA PEREIRA DIAS

**OS JOGOS PEDAGÓGICOS NA APRENDIZAGEM DA
LINGUAGEM ESCRITA:
O QUE PENSAM E FAZEM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL
E DO ENSINO FUNDAMENTAL?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço – UFC
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa – UFC

Prof^a. Dr^a. Ana Ignêz Belém Lima Nunes – UECE

Às professoras de educação infantil
e ensino fundamental das escolas
públicas de Fortaleza.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força que me deu para superar os obstáculos que surgiram durante esse período, pela inspiração em escrever cada descoberta mesmo quando ainda não estavam muito definidas.

A minha orientadora, professora Dr^a. Veriana pela contribuição efetiva para a produção deste trabalho, dando sugestões, incentivo e lançando desafios.

Às amigas que me incentivaram a permanecer neste percurso mesmo precisando ausentar-me e afastar-me do seu convívio: Lílian, Carine, Beatriz, Susana, Bárbara, Daniele, Renata, Patrícia e Pitty com as quais compartilhei os desafios ao longo do curso e da escrita deste trabalho.

A minha prima, Adriana Alcântara que, mesmo à distância, colaborou com sua experiência e valiosas sugestões para a conclusão deste percurso acadêmico.

A minha família, por compreender minhas ausências durante o tempo do mestrado; precisando estender meus estudos pelas madrugadas.

A minha irmã Renata que me auxiliou no uso das tecnologias e nas minhas apresentações, sendo minha assessora tecnológica durante todo mestrado.

Ao Paulo, meu namorado, que foi fonte de compreensão e apoio em momentos difíceis.

Ao grupo de Pesquisa LUDICE da Universidade Federal do Ceará (Ludicidade, Identidades e Discurso nas Práticas Educativas) que me receberam com carinho e me deram a oportunidade de ampliar e trocar idéias com outros pesquisadores sobre práticas lúdicas e de fazer novas amizades, e, especialmente, a Marcelle.

À Escola Municipal Catulo da Paixão Cearense, à equipe técnica, às professoras e alunos que participaram da pesquisa, pois sem a participação e colaboração destes não teria sido possível escrever este trabalho. Houve muita abertura, receptividade e confiança para a realização do mesmo.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, pela indicação da escola e permissão para a realização da pesquisa.

A Capes, pelo apoio financeiro na maior parte desta pesquisa.

“O jogo é antes de tudo o lugar de construção de uma cultura lúdica. Ver nele a invenção da cultura geral falta ainda ser provado. Existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir”
(BROUGÈRE, 1988).

RESUMO

Esse trabalho se propôs a investigar a concepção e uso de jogos pedagógicos no ensino da linguagem escrita por professores de educação infantil e ensino fundamental na cidade de Fortaleza. Partiu-se do pressuposto que havia uma descontinuidade do uso de recursos lúdicos entre a educação infantil e a primeira série do ensino fundamental. Tinha-se como pressuposto a compreensão de que não era o jogo em si, mas a situação interativa e simbólica que possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Os referenciais teóricos que embasaram esse trabalho estavam pautados na teoria histórico cultural de Vygotsky e na teoria sócio antropológica de Brougère. A pesquisa foi realizada utilizando-se observação em sala de aula e entrevistas individuais com os professores, buscando registrar as situações de mediação do professor junto aos alunos e identificar as concepções que fundamentam as formas de intervenção pedagógica utilizando recursos lúdicos nesses dois níveis de ensino e as práticas pedagógicas. Na escola pesquisada existia uma preocupação efetiva quanto ao processo continuado de capacitação dos professores e isso possibilitava uma coerência na utilização de recursos didáticos, dentre eles o jogo, e compreensão teórica de sua implicação no processo ensino-aprendizagem. Esse trabalho vem destacar a importância de se considerar o desafio de ensinar com jogos diante de diversos discursos acerca de seu uso apontando que são as situações de interação que promovem a aprendizagem e não o uso de material lúdico, reafirmando a visão vygotskiana da centralidade da mediação pedagógica no processo ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: mediação pedagógica, jogos pedagógicos, linguagem escrita.

ABSTRACT

This work aims to investigate the design and use of educational games in the teaching of written language by teachers in kindergarten and elementary school in the city of Fortaleza. Started from the assumption that there was a discontinuity in the use of play resources between kindergarten and first grade of elementary school. It had been assumed as the understanding that was not the game itself, but the situation interactive and symbolic that enables the development and learning of children. The theoretical frameworks that support this work were guided in the theory of Vygotsky's cultural history and theory of social anthropological Brougère. The survey was conducted using observation in the classroom and individual interviews with teachers, trying to record instances of mediation with the teacher and students identify the concepts that underlie all forms of educational intervention using play resources at these two levels of education and teaching practices. In school surveyed was an active concern about the ongoing process of teacher training and that allow for a consistency in the use of teaching resources, among them the game, and theoretical understanding of their involvement in teaching-learning process. This work has highlighted the importance of considering the challenge of teaching with games in front of several speeches about their use are pointing out that the interactions that promote learning and not the use of play material, reaffirming the Vygotskian view of the centrality of mediation training in the teaching and learning.

Keywords: pedagogical intervention, educational games, written language.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. CAPÍTULO 1 - Bases das Teorias Sócio-antropológica e Histórico-Cultural sobre o Jogo Infantil	27
1.1. Diferentes conceitos sobre o “lúdico”.....	28
1.1.1.O conceito de jogo em Vygotsky.....	30
1.1.2.O conceito de jogo em Brougère.....	33
1.2. O jogo como espaço de aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico Cultural.....	38
3. CAPÍTULO 2 – Desenvolvimento dos processos de escrita na criança e sua relação com o Jogo Pedagógico.....	44
4. CAPÍTULO 3 – Os Caminhos da Pesquisa: percurso metodológico.....	51
5. CAPÍTULO 4 – O jogo na Escola - Discussão a partir das categorias analíticas.....	60
4.1 Caracterização das participantes da pesquisa.....	62
4.2 O que “pensam” as professoras sobre o uso de jogos pedagógicos na aprendizagem da linguagem escrita.....	66
4.3 O que “fazem” as professoras usando jogos pedagógicos na aprendizagem da linguagem escrita	72
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
7. REFERÊNCIAS	89
8. APÊNDICE	95
9. ANEXOS	97

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se a partir de minha experiência como psicóloga escolar de um dos Núcleos de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE) numa escola estadual de Fortaleza. O NAPE constitui-se num programa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará voltado para atendimento de crianças (a partir dos seis anos) e adolescentes da rede de ensino público que apresentam dificuldades de aprendizagem e /ou algum tipo de deficiência. Atualmente existem sete NAPE's em Fortaleza distribuídos em escolas estaduais abrangendo todas as regionais da capital e nove NAPE's ¹ no interior do Estado nas cidades de Bela Cruz, Jijoca de Jericoacara, Martinópolis, Horizonte, Quixeré, Jaguaribara, Quixadá, Nova Russas e Tauá.

Cada Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado possui uma equipe multidisciplinar composta por assistente social, psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e pedagogos, abrangendo escolas públicas estaduais e municipais da regional em que está localizado geograficamente na sua cidade. Apesar de possuir profissionais de formações distintas, busca-se o enfoque pedagógico nas intervenções individuais e em grupo visando a propiciar avanços na aprendizagem dos alunos utilizando-se principalmente jogos pedagógicos durante os atendimentos.

Essa equipe inicia o contato com a família e com o aluno que tem algum tipo de deficiência através de encaminhamento médico, dos Centros de Atenção Psicossocial Infantil, das escolas ou pela procura espontânea dos familiares.

A assistente social é responsável pelo início do trabalho com a família, ouvindo o motivo da procura do serviço, coletando documentações (tais como diagnóstico médico comprovando tipo de deficiência, declaração escolar, comprovante de residência) e realizando anamnese sobre a queixa do aluno. Posteriormente é marcada uma avaliação da criança ou adolescente com a equipe multidisciplinar em sala reservada onde cada profissional propõe atividades e perguntas que identifiquem melhor a dificuldade relatada na anamnese. Ao final da avaliação a equipe discute e propõe os dois atendimentos prioritários para o aluno (por exemplo, fonoaudiologia e pedagogia)

¹ Segundo dados da Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) no site www.25.ceara.gov.br/noticias

ou o seu encaminhamento para instituições que ofereçam atendimento psicológico clínico (Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade de Fortaleza, Clínica de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Centros de Atenção Psicossocial Infantil, etc.) ou para instituições com atendimento terapêutico realizado por equipe multidisciplinar (Associação Beneficente Cearense de Reabilitação, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Caso defina-se que o aluno seja acompanhado no Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, definem-se os dois atendimentos prioritários no contra-turno escolar em dois dias na semana.

Cada profissional possui sala própria para realização desses acompanhamentos que duram cerca de quarenta minutos, utilizando-se de jogos pedagógicos, material de desenho e pintura, atividades xerocadas abordando conteúdos diversos (identificação de letras, número de sílabas, relação entre gravura e vocábulo escrito, quantificação de objetos, seqüência numérica, dentre outros).

Além dessa atividade, os profissionais do NAPE realizam orientação às famílias, encaminhamentos quando necessário e reuniões bimestrais com temáticas escolhidas pelos familiares (desenvolvimento, aprendizagem, limites, características das deficiências, etc.).

Realizam estudo de caso dos alunos que vêm apresentando dificuldades que extrapolam o campo da aprendizagem (agressividade exacerbada, relato de experiências de abuso sexual e violência doméstica, ocorrência de surtos psicóticos, por exemplo) para que, em conjunto, tomem uma decisão para orientar a família e fazer os devidos encaminhamentos para outros especialistas.

Mensalmente, realizam-se visitas às escolas de origem dos alunos acompanhados para avaliar junto aos professores ou coordenador pedagógico os entraves e avanços das crianças e adolescentes acompanhados no núcleo.

Também é responsabilidade do NAPE prestar acompanhamento aos alunos das salas especiais (surdos, deficientes mentais) da escola onde está inserido, avaliando ao final de cada ano que alunos podem ser incluídos em sala regular. As salas especiais são vistas como um espaço de caráter transitório onde são trabalhados conteúdos visando à inserção destes alunos em classes regulares em escolas municipais. Essa transição é lenta porque a maioria dos alunos com deficiência auditiva ou deficiência mental tem na classe especial o seu primeiro contato com a escola e com os conteúdos que abordam a identificação e construção de número, a aprendizagem do código lingüístico, dentre

outros. Há casos em que estes alunos estudaram em outras escolas e “fracassaram” porque não “conseguiam acompanhar” o ritmo de ensino e os familiares foram orientados a matricular seus filhos numa sala especial.

Nessa experiência no NAPE, percebi que os alunos considerados “com deficiência”, bem como os considerados “sem deficiência”, que estavam em salas especiais ou em classe regular das escolas públicas, apresentavam dificuldades na leitura e na escrita, independente da série que cursavam. O atendimento no NAPE parecia ser o único espaço de intervenção da dificuldade do aluno vindo da classe especial e da sala regular que tinha como objetivo facilitar o processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita usando recursos lúdicos. E o trabalho pedagógico com os alunos em sala de aula? Como os professores destes alunos percebiam essas dificuldades? Como eles se implicavam nesse processo de ensino da linguagem escrita? Que intervenções eram planejadas e desenvolvidas por eles? De que forma os recursos lúdicos são utilizados no contexto da sala de aula? Como era a utilização de recursos lúdicos em especial de jogos pedagógicos no ensino da linguagem escrita? Neste contexto, surgiu o interesse nesta temática a relação entre educação e o lúdico, dentro do qual levanto uma indagação central sobre como os professores da educação infantil e do ensino fundamental do ensino regular concebiam e utilizam jogos pedagógicos, especificamente no ensino da escrita.

Algumas outras questões foram também suscitadas a partir da pergunta anterior: qual o valor do uso de jogos pedagógicos nestes níveis de ensino? O que poderia revelar a concepção dos próprios professores sobre a utilização de jogos na sua prática pedagógica? Como caracterizar, diante da prática educacional de ensino de língua portuguesa em Fortaleza, a concepção dos professores sobre a continuação do uso de recursos lúdicos nas séries iniciais?

A presente pesquisa pretende compreender de que maneira as estratégias de mediação pedagógica com uso de jogos desenvolvidas por professores de educação infantil e ensino fundamental estão implicadas na aprendizagem da linguagem escrita?

Examinando-se as pesquisas referentes à presente temática, observa-se que Costa (2005) compreende o brincar como o ponto de confluência da socialização e individuação da criança, que pode levar à elaboração de novos sentidos para as práticas sociais e também assimilar os sentidos que fazem parte dessas práticas. Faz um paralelo do jogo tomado como recurso e como objeto de pesquisa. Ele é tomado como recurso metodológico quando a prática lúdica é considerada como manifestação cultural e

funciona como uma lente sobre outros fenômenos como, por exemplo, a representação social da criança, a educação, o discurso sobre o lúdico no pensamento pedagógico. O jogo como objeto de pesquisa implica na construção de uma problemática a partir de determinados pressupostos teóricos. A análise dos dados pode levar ao questionamento dos pressupostos utilizados confirmando, confrontando, propondo novas significações. Em seu artigo, a autora analisa o lúdico sob diversas perspectivas teórico-metodológicas, sendo um fenômeno a ser compreendido em conexão com diversas áreas de conhecimento.

Sobre o uso do jogo em contexto escolar, Pinto (2005) escreve de forma mais específica sobre o uso do jogo em sala de aula. A autora parte do pressuposto que o jogo e a sala de aula possuem estruturas diferentes, sendo o primeiro caracterizado por ser informal, flexível, permitindo a mudança de papéis por parte da criança. Já, na sala de aula, seguem-se objetivos pré-estabelecidos pela cultura institucional, com papéis bem estabelecidos. Apesar de o jogo ser considerado importante na educação formal da criança, coexiste diferentes concepções sobre seu uso: é considerado importante para o desenvolvimento e aprendizagem infantil e também é considerado como momento de recreação, descanso e passatempo. A autora afirma que, mesmo que a escola reconheça a especificidade da criança, propõe atividades lúdicas com conteúdo e com direcionamento feitos pelo adulto, com os objetivos pedagógicos se sobrepondo aos interesses dos alunos. No contexto escolar, a cultura lúdica da criança e a cultura lúdica do adulto encontram-se, sendo a cultura da criança ligada aos esquemas de brincadeira e a cultura lúdica do adulto consistindo nas representações sobre o mundo infantil.

Pinto (2005, p. 75) destaca que nem sempre a atividade considerada lúdica pelo professor coincide com a representação do aluno:

[...] quando o professor define uma atividade como lúdica, ele está apoiado em suas representações sobre o universo infantil, contudo nem sempre essa representação é condizente com a cultura lúdica infantil. Mais do que o material ou as características do jogo é o sentido que os atores que realizam a atividade atribuem a ela que a faz ser lúdica ou não.

A citada autora declara ainda que a maior parte dos professores utiliza o jogo como atividade didática, havendo uma cristalização do lúdico sendo visto apenas como suporte material para diversas atividades em sala de aula. Pinto (2005, p. 78) compreende jogo como sendo uma atividade que acontece a partir da interação entre sujeitos e justifica a importância do seu uso:

[...] no jogo a criança sente-se desafiada a continuar, a superar seus limites e isso permite que ela supere dificuldades, mas para isso devemos, enquanto adultos, aprender a jogar, perceber que o mais importante no jogo não é o ganhar e o perder, mas todo o processo que se segue até sua finalização, nossa liberdade de ação, as interações com os outros jogadores, as estratégias utilizadas e redimensionadas. São aspectos que tornam o jogo tão importante para as crianças.

Para introduzir o lúdico no contexto da sala de aula, o professor deve partir do interesse da criança, conhecer sua cultura lúdica. Dessa forma, desenvolve-se um espaço onde o brinquedo e a ação educativa estejam ligados à instituição e à dinâmica sócio-cultural.

Para Brougère (2006) e Costa (2005), o lúdico é compreendido como prática discursiva, analisado a partir do contexto de origem, permitindo a construção de significados onde tudo é permitido. A partir destas idéias, Pinto (2005) avalia as práticas lúdicas como espaços de construção e de contradição, que não podem ser cristalizados nem considerados como algo fechado.

Wajskop (2007, p.23-24) apresenta uma concepção diferente sobre o uso do lúdico:

[...] a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a exercícios repetidos de discriminação viso-motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas.

Ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão de mundo, definida a priori pela escola.

Gomes (2007) realizou pesquisa sobre o papel do lúdico em escolas de educação infantil e constatou que esse papel estava condicionado principalmente a dois fatores – primeiro quanto à sua definição na proposta pedagógica e em segundo lugar à formação do professor. A atividade lúdica livre não era considerada importante e necessária para a criança pequena a partir do olhar dos professores, desconsiderada como meio de expressão e criação fundamentais para o seu desenvolvimento sociocultural. Mediante observação de situações lúdicas em vários espaços das instituições escolares, estabeleceu relações entre ações e intenções que pudessem caracterizar o lúdico e elaborou categorias que identificavam o contexto do seu uso: lúdico livre, o lúdico opcional, lúdico dirigido, lúdico ocupacional, lúdico didático. O lúdico livre caracteriza-se por ser uma oportunidade da criança brincar a seu critério,

está relacionado ao desejo da criança. O lúdico opcional onde a criança pode optar entre atividades lúdicas que lhe são ofertadas, a atividade é conduzida pela criança, contudo controlada pelo adulto que determina a escolha das atividades. O lúdico dirigido é proposto pelo professor, momento exclusivo para o brincar. A atividade lúdica é valorizada, mas a criança não tem a oportunidade de escolher essa atividade. O lúdico ocupacional que consiste numa atividade proposta entre uma atividade e outra, preenchendo o tempo ocioso entre as atividades. O lúdico é permitido, mas utilizado de forma desvalorizada. O lúdico didático é o que tem objetivos didáticos visando trabalhar conteúdos pedagógicos. A iniciativa e a condução da atividade são feitas pelo professor. Na categorização das diferentes situações lúdicas, a pesquisadora indica certa semelhança entre o lúdico opcional e o lúdico dirigido, mas não aprofunda essa diferenciação. A pesquisa aponta para a importância do brincar livre na educação infantil, ressaltando a relevância desta por ser um espaço de criação e apropriação da cultura. Também sinaliza a necessidade de se ter um eixo no projeto pedagógico referente ao brincar, ao papel do lúdico na escola e também ao conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e dos processos educacionais com uso de jogos por parte dos educadores. O sentido atribuído à atividade lúdica pelo professor fundamentava-se na sua formação inicial e na formação em serviço

Wajskop (1995) escrevendo sobre o papel do jogo na educação das crianças enumera critérios para caracterizar o jogo infantil como recurso pedagógico, partindo das idéias da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e de observações de crianças entre três e cinco anos: que durante o jogo a criança possa utilizar objetos substitutos, que exista uma situação imaginária, que as crianças realizem ações que representem as interações presentes na sociedade em que vivem, que as regras que constituem o jogo, sejam respeitadas. Denomina esse recurso de jogo de faz de conta, o qual permite a criança representar situações de sua vida cotidiana e da cultura, construir hipóteses sobre os fenômenos sócio-culturais e afetivos. Para a pesquisadora, o jogo permite a assimilação e a apropriação da realidade pelas crianças.

Na revisão de literatura, percebi que a utilização de jogos nas séries iniciais é pouco tematizado. O laboratório de aprendizagem da Universidade Federal de Santa Maria realizou pesquisa com crianças com dificuldade de aprendizagem no contra-turno escolar das 2ª e 3ª séries visando diminuir o índice de repetência. Alunas do curso de pedagogia participaram deste projeto, realizando três etapas. Inicialmente identificaram os conteúdos que estavam sendo trabalhados, a seguir entrevistaram as professoras,

pedindo sugestões de alunos para participar do estudo. Fizeram levantamento do acervo de jogos da escola e confeccionaram novos jogos. Os alunos que participaram do projeto tiveram um crescimento intelectual e maior segurança em seus procedimentos em sala de aula. O relato das acadêmicas enfatiza que o projeto proporcionou um maior contato com a prática escolar, permitiu elaborar estratégias criativas e serem dadas sugestões para os professores. Os resultados desta pesquisa constataram uma evolução na aprendizagem dos alunos destacando que o uso de jogos pedagógicos leva os alunos a desenvolverem a criticidade, a expressão de opinião e a construção da autonomia. Não há um aprofundamento na análise dos dados sobre a relação entre o crescimento intelectual dos alunos e o uso de jogos pedagógicos. Os professores desta escola afirmaram a importância do uso de jogos, contudo enfatizavam que o trabalho com alunos com dificuldade de aprendizagem cabia ao laboratório de aprendizagem, deslocando a possibilidade de intervenção com esses alunos em atividades extra-sala com outros profissionais do projeto da universidade. O artigo, contudo não mencionava os jogos utilizados durante a pesquisa.

Alves (2004) também realizou pesquisa sobre o tema atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental, apresentando brincadeiras, jogos e músicas como instrumentos metodológicos no ensino de gramática na quinta série do ensino fundamental. Ministrou aulas em duas turmas a fim de verificar a evolução da turma no processo ensino aprendizagem. Ao final da pesquisa, verificou-se que a turma em que foi utilizado o lúdico demonstrou um aproveitamento de oitenta por cento no quesito escrita, evidenciando a utilização do lúdico como instrumento metodológico.

No campo do ensino da matemática o uso de jogos já é bastante difundido. Kamii e DeVries (1990) analisaram em seu livro *Jogos em grupo* a relevância do uso dos jogos, compreendendo que esses favorecem o pensamento em geral, o desenvolvimento da cooperação e da autonomia da criança. Kamii e DeVries (1990) buscavam mostrar que o jogo favorece a aprendizagem e pode ser um instrumento de trabalho pedagógico.

Segundo Kamii e DeVries (1990, p. 5-6), a escolha de um jogo deve seguir os seguintes critérios:

- 1- Propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem.
- 2- Permitir que as crianças possam se auto-avaliar quanto a seu desempenho.
- 3- Permitir que todos os jogadores possam participar ativamente, do começo ao fim do jogo.

A pesquisadora ainda afirma que “o valor do conteúdo de um jogo deve ser considerado em relação ao estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança”. (1990, p.6)

Kamii e Devries (1990) sugerem que o professor deverá avaliar a relevância do jogo tomando como referência o grau de interesse das crianças, e a probabilidade da criança jogar de forma lógica, desafiadora para si mesma e com seu grupo.

O valor de jogar em grupo no desenvolvimento das crianças é descrito por Kamii e Declark (1996, p.35) nas observações feitas em sala de aula:

Piaget mostrou-nos, assim, que a capacidade crescente das crianças de jogar jogos deve-se à sua crescente capacidade de se descentrar e coordenar pontos de vista. A partir desta constatação, acreditamos que os jogos em grupo devem ser usados na sala de aula não pelo mero fato de se ensinar as crianças a jogá-los, mas para promover sua habilidade de coordenar pontos de vista. O egocentrismo é uma característica de todos os aspectos do pensamento da criança, e o pensamento se desenvolve ao tornar-se mais descentrado, socializado e coordenado.

Macedo (1992), analisando vários jogos no Laboratório de Psicopedagogia da Universidade de São Paulo, defende a idéia que os jogos de regras e de construção criam um contexto de observação e diálogo sobre os processos do pensamento e construção de conhecimento da criança. Através dos jogos existe a oportunidade de constatar erros ou lacunas, favorecendo a tomada de consciência para a construção de novas estratégias, aproximando o educador com o mundo mental da criança, suas análises e estratégias utilizadas e construídas durante o jogo.

Os jogos de regra caracterizam-se por propor uma atividade ou uma situação problema norteado sob um conjunto de regras:

As atividades lúdicas propostas na intervenção pedagógica relacionam-se ao fazer e compreender, visto que o jogo de regras implica a construção de procedimentos e a compreensão das relações que favorecem os êxitos e os fracassos. Assim sendo, o êxito no jogo depende da compreensão do mesmo (MACEDO, 1992, p.38).

Breneli (1996, p.24-25) destaca a relevância do uso de jogos na educação:

[...] a importância dessa atividade no contexto psicopedagógico é a de permitir, ainda que indiretamente, uma aproximação do mundo mental da criança, pela análise dos meios, dos procedimentos utilizados ou construídos durante o jogo [...]. Em contextos psicopedagógicos [...], os jogos revestem-se de importância na medida em que permitem investigar, diagnosticar e intervir dificuldades escolares sejam de ordem afetiva, cognitiva ou

psicomotora. Servem a estes objetivos os jogos de exercício, os simbólicos, os de regras e de construção.

Kishimoto (1997, p. 22) em seus estudos também no campo da matemática evidencia a função pedagógica do jogo no desenvolvimento integral da criança. Segundo a autora,

[...] ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

Assim, para a autora, qualquer material utilizado no ensino é ferramenta de ação pedagógica: o jogo, o material estruturado, o quebra cabeça, os desafios, as histórias, vídeos, computador, etc.

Durante o jogo, a criança utiliza a imitação, tenta compreender regras e aproximar-se de situações vivenciadas pelo adulto utilizando seus conhecimentos mais elaborados.

A autora conclui pontuando a importância do jogo na matemática por ser um instrumento que introduz a linguagem matemática, seus conceitos, criando significados culturais para outros conteúdos.

Na área da linguagem, mais especificamente sobre a aquisição da escrita, Carvalho (2007, p.2) afirma que o uso dos jogos possibilita uma aprendizagem prazerosa e significativa, aproximando o uso da leitura e da escrita do cotidiano do aluno:

[...] através do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Dias (2002 apud CARVALHO, 2007), analisando a importância dos jogos na alfabetização constatou que através de jogos as crianças realizam um processo de apropriação gradual dos códigos lingüísticos funcionando como transição do espaço intrapessoal para o interpessoal.

De acordo com Campos (2005), dependendo de como os jogos são conduzidos, podem colaborar na aprendizagem de qualquer novo conhecimento, como também observar, identificar, comparar, classificar, conceituar, relacionar e inferir. Além disso, possibilita o desenvolvimento de esquemas de conhecimento e os procedimentos

utilizados no jogo como o planejamento, a previsão, a antecipação, o método de registro e contagem dentre outros.

Bogas e Rodrigues (2003), pesquisando sobre como os jogos pedagógicos podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, constataram que apesar dos professores terem consciência da importância do recurso, apresentam dificuldades em criar formas lúdicas de ensinar e o volume de conteúdo programático em língua portuguesa limita e diminui o uso de jogos pedagógicos no ensino desta disciplina.

Assim, percebe-se a importância do uso de jogos pedagógicos nas diversas áreas de conhecimento, principalmente na área da matemática. Já na área da linguagem, os estudos realizados têm enfatizado o aspecto pragmático do jogo como recurso metodológico numa perspectiva piagetiana. Nesta visão, os jogos fornecem elementos para a construção do possível e do necessário, e evocam os processos subjacentes à ação e de todo processo de equilíbrio que estão presentes no ato de jogar (BRENELI, 1996).

Pesquisas recentes têm destacado o uso do lúdico no ensino de línguas. Segundo Mar (2002), os jogos favorecem a ampliação dos conhecimentos lingüísticos dos alunos e a capacidade de trabalhar em grupo, proporcionando a troca de informações e a convivência entre os participantes. Em sua pesquisa priorizou tematizar sobre os jogos cooperativos e sua colaboração no ensino de línguas. Observou que os jogos têm funcionado como facilitadores da aprendizagem por diminuírem a tensão com um novo objeto de conhecimento, levando simultaneamente ao aprender individual e grupal. Afirma que, após o período da educação infantil, há uma ruptura entre o jogar e o aprender, o jogo é encarado como passa tempo, diversão. A partir desta idéia, prioriza-se a preparação para o futuro em detrimento ao prazer de aprender, de relacionar-se com o outro. Sua pesquisa contribuiu no sentido de propor o uso de jogos cooperativos ao ensino das línguas por envolver a estimulação dos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores dos alunos bem como a criatividade e a criticidade.

Chaguri (2006) realizou pesquisa sobre o uso de atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem de espanhol com alunos brasileiros. Destaca que os jogos ajudam a criar entusiasmo sobre o conteúdo a ser estudado, além de ajudar os estudantes a expressar-se, agir e interagir na sala de aula. Ao professor cabe a tarefa de desenvolver práticas didáticas, inserindo atividades lúdicas no processo ensino

aprendizagem. Em sua pesquisa cita Nunes (2004) para diferenciar um jogo pedagógico de um jogo de caráter lúdico:

[...] desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões. (NUNES, apud CHAGURI 2006)

O jogo de caráter lúdico é caracterizado pelo prazer que desperta naquele que está jogando e envolve o jogador emocionalmente, gerando um estado de vibração e euforia.

Cabe ao professor fazer as modificações ao que pretende ensinar analisando as possibilidades de uso em sala de aula e os objetivos desejados ao utilizar atividades lúdicas. Essas atividades podem motivar e despertar o desejo de aprender nos alunos. Chaguri (2006) sugere que na preparação da atividade busque-se relacionar conhecimentos prévios de forma significativa e se promova a relação com conhecimentos anteriores e o novo conteúdo. Sua pesquisa é um estudo inicial sobre o uso de atividades lúdicas nas aulas de espanhol e a construção de conhecimento, abrindo espaço para que o professor crie novas metodologias para trabalhar.

A utilização de recursos lúdicos, inclusive o jogo na educação infantil, é algo preconizado pelos Referenciais Curriculares (1998), baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei 9394/96), norteando a prática pedagógica de creches e instituições de educação infantil, onde se encontra a recomendação desses recursos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças:

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta [...] No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 27)

O Referencial Curricular para a Educação Infantil foi elaborado quando pela primeira vez no Brasil se considerou essa fase como sendo a primeira etapa da educação básica. Ele busca servir como guia educacional sobre objetivos, conteúdos, orientações didáticas para instituições e profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos, respeitando os estilos pedagógicos e as diferenças regionais brasileiras, sugerindo

ações que integrem atividades educativas, cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras. A brincadeira é considerada uma linguagem infantil, uma ação que ocorre no plano da imaginação e, portanto, propicia um espaço para as crianças experimentarem o mundo e possam internalizar de forma particular as pessoas, os sentimentos e os conhecimentos diversos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para turmas de primeira a quarta série do ensino fundamental (1997) enfatizam que o domínio da língua é fundamental para que cada criança ou adolescente possa participar socialmente de forma efetiva e tenha acesso às informações que necessita, possa expressar e defender seu ponto de vista e produzir conhecimento. Há a indicação da continuação do uso de recursos lúdicos nas séries iniciais:

[...] além dos materiais impressos que se pode adquirir no mercado, também aqueles que são produzidos pelos alunos – produtos de mais variados projetos de estudo [...]: coletâneas de contos, trava línguas, piadas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas ficcionais, dossiês sobre assuntos específicos, diários de viagens, revistas, jornais, etc (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, BRASIL, 1997, p.61)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência no sistema educacional subsidiando os professores, socializando informações de discussões e pesquisas na área de educação. Os parâmetros orientam as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos princípios democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

O Ministério da Educação iniciou em 2007 o programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. O Programa está sendo realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios de forma presencial e a distância.

Especificamente no fascículo sobre o uso do lúdico na sala de aula, o programa baseia-se nas seguintes problemáticas: Como os jogos e as brincadeiras contribuem para a apropriação do sistema de escrita alfabética? É possível usá-los com crianças em diferentes estágios de conhecimento da escrita? Que tipo de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética os alunos realizam ao vivenciarem os jogos e as brincadeiras? No fascículo é descrito inicialmente uma experiência sobre a construção de um almanaque

para crianças que envolvam os alunos em práticas de leitura e escrita coletivas. Logo a seguir, é descrito um projeto de brincadeiras populares com etapas que utilizam a brincadeira, a leitura e a escrita. Também é apresentada uma experiência em que as professoras usam jogos intencionalmente preparados para a aprendizagem da escrita. É ressaltado o uso de jogos e a indicação deles para promover a reflexão de alunos que se encontram em momentos específicos no processo de apropriação da escrita alfabética. Os jogos são caracterizados como prazerosos e propiciam ao professor desenvolver um atendimento apropriado para subgrupos de alunos, respeitando seu tempo de aprendizagem.

A partir das experiências relatadas, o programa Pró Letramento sugere que os objetivos pedagógicos norteiem o uso de atividades lúdicas no processo de alfabetização, cabendo ao professor focalizar, a cada momento e com estratégias específicas, o que interessa para uma dada turma, observando a motivação dos alunos nas atividades propostas.

Costa (2005), coordenando a pesquisa sobre “Cultura Lúdica e Identidade étnica da Criança da Educação Infantil” realizou levantamento de estudos que relacionavam cultura e infância na área de produção científica e identificou crescente valorização do lúdico e aumento no número de pesquisas sobre esse tema. Em sua análise, considera que tal fato é um fenômeno da modernidade e de uma nova representação da criança como sujeito dotado de autonomia levando a uma especialização de serviços dirigidos ao público infantil. A autora cita em seu estudo alguns teóricos que abordam a questão do jogo e do lúdico tais como Huizinga (1996), Roger Callois (1986), e dentre estes, Brougère (1998, 2004, 2006) ressalta a necessidade de estudos que aprofundem a compreensão do papel do jogo na cultura e na constituição do sujeito.

Segundo Costa (2005, p. 28-29), “o jogo como objeto de pesquisa aponta tanto para a possibilidade de investigação dos processos de produção da infância, via práticas, como para releitura que a criança faz daquilo que lhe é destinado.”.

Neste contexto, percebe-se a idéia de jogo como instrumento potencializador da aprendizagem, inclusive nos documento oficiais do Ministério da Educação (Parâmetros Curriculares Nacionais, Referencial Curricular para a educação infantil, Pró-Letramento). As pesquisas que abordam a utilização de jogo educativo enfatizam apenas um determinado segmento do sistema de ensino (educação infantil ou ensino fundamental) havendo escassez de estudos que integrem dois níveis de ensino numa

mesma pesquisa. Percebe-se também a falta de pesquisas que articulem a questão do uso de jogos pedagógicos na aprendizagem da língua escrita, tendo em vista a recomendação dos mesmos nas práticas pedagógicas tanto da educação infantil como no ensino fundamental.

Não é o jogo em si, mas a situação interativa e simbólica que ele pode fazer emergir, que irá possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O professor é o grande mediador na proposição de seu uso como recurso pedagógico. Para tanto, a proposta da presente pesquisa foi investigar o que pensam e fazem professores de educação infantil e ensino fundamental com jogos pedagógicos na aprendizagem da língua escrita. Neste sentido, assume-se aqui o jogo como uma atividade interativa, que valoriza a superação dos limites, a liberdade de ação, as interações sociais e a utilização de estratégias. Percebe-se ainda o jogo enquanto processo de socialização, como individuação, possibilitando a elaboração de novos sentidos para as práticas sociais como um todo, e escolar, especificamente. Assim, as práticas lúdicas trazem à tona aspectos relacionais conflituosos, típicos dos processos interacionais, além de oferecer relevo a vários aspectos que estão presentes na prática docente como: a concepção de educação, a compreensão dos processos de representação social, além da valorização dos recursos lúdicos no contexto pedagógico.

As bases teóricas utilizadas para tematizar e analisar os dados da pesquisa são: a teoria histórico cultural de Vygotsky com os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, zona de desenvolvimento proximal, jogo e mediação. Vygotsky define a aprendizagem como elemento central no desenvolvimento humano, na apropriação de conhecimentos dentro de determinada cultura e nas interações estabelecidas pelo sujeito. A teoria da Psicogênese de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre o processo de alfabetização e as hipóteses infantis sobre o sistema de escrita. Esta contribuição sobre a lecto-escrita baseia-se na teoria piagetiana que concebe um sujeito ativo que interpreta e transforma as informações através dos seus esquemas e sistemas assimilação e acomodação tendo a escrita como objeto de conhecimento. Vygotsky e Ferreiro demonstraram que a aprendizagem da escrita implica uma história no próprio desenvolvimento da criança iniciado antes de entrar na escola. Também criticam a forma como a linguagem escrita era tratada pela escola, como uma técnica dependente apenas de métodos adequados e apontando críticas para a natureza mecânica dos exercícios motores relacionados aos desenhos das letras ou as associações das formas

gráficas e sua memorização. Sobre a análise do jogo e seus múltiplos sentidos, utilizo a teoria sócio antropológica de Gilles Brougère acerca da construção da idéia do jogo pedagógico e de sua inserção na escola, a concepção de jogo como recurso potencializador da zona de desenvolvimento proximal e que leva a criança a comportar-se além da sua capacidade real. Cada cultura apresenta imagens e elementos que representam a realidade ou propõe correspondentes imaginários. Através da brincadeira, a criança manipula essas representações mantendo algumas significações e transformando ou negando outras, atribuindo um novo significado. Para Brougère (1998, 2006) o brinquedo representa o objeto da mediação cultural que condensa valores e representações.

A metodologia adotada foi de natureza qualitativa optando-se por um estudo de caso devido centrar-se na investigação de como os jogos pedagógicos utilizados nas aulas de linguagem (ver em anexo) eram compreendidos e empregados por um grupo de professores nas aulas de linguagem numa instituição escolar de educação infantil e ensino fundamental pública, indicada pela Secretaria Municipal de Educação. Foram utilizadas observações em sala de aula e entrevistas individuais com as professoras do jardim II e primeiro ano do ensino fundamental buscando responder a seguinte pergunta: Como os professores da educação infantil e do ensino fundamental concebem e utilizam jogos pedagógicos, especificamente no ensino da escrita?

A pergunta era norteada pelos seguintes objetivos específicos: identificar situações de mediação pedagógica pelo professor com uso de jogos, observar situações de mediação pedagógica pelo professor com uso de jogos, compreender a concepção e utilização dos jogos pedagógicos apresentada pelos professores da educação infantil e ensino fundamental.

As observações foram feitas no espaço da sala de aula e no pátio interno da escola no decorrer dos meses de janeiro e fevereiro de 2009. Foram feitos momentos de observação em todas as turmas pesquisadas totalizando quinze momentos de registro, sendo realizada uma entrevista individual com as professoras no mês de fevereiro em local e data escolhida pelas educadoras.

No primeiro capítulo - *Bases das teorias Sócio-antropológica e Histórico-cultural sobre o Jogo Infantil*– desenvolvo a concepção geral de jogo, brinquedo e brincadeira, a visão de Vygotsky e de Brougère sobre o jogo.

No segundo capítulo – *Desenvolvimento dos processos de escrita na criança e sua relação com o jogo pedagógico* – trato da concepção da linguagem escrita em Vygotsky e em Emília Ferreiro.

No terceiro capítulo – *Os Caminhos da Pesquisa: percurso metodológico* – situo o percurso realizado na investigação caracterizando o lócus de pesquisa, seus participantes, instrumentos utilizados para coletar e para analisar os dados.

No quarto capítulo – *o Jogo na escola - discussão a partir dos dados*– analiso os resultados do estudo explicitando a formação das professoras, suas bases teóricas, sua compreensão sobre o jogo, o uso e estratégias didáticas na inserção do jogo em sua prática pedagógica e que relações estabelecem sobre o processo ensino aprendizagem da escrita e o recurso do jogo.

No quinto capítulo – *Considerações Finais* – pontuo especialmente a centralidade da mediação pedagógica no ensino da linguagem escrita a partir do uso de jogos pedagógicos desmistificando o papel do lúdico nas práticas educativas.

CAPÍTULO I

Bases das teorias sócio-antropológica e histórico-cultural sobre o Jogo Infantil.

A presente pesquisa busca compreender como as práticas escolares fazem uso do lúdico, em especial os jogos pedagógicos como mediadores no ensino e aprendizagem da linguagem escrita tanto na educação infantil quanto no primeiro ano do ensino fundamental.

Essa inserção do lúdico na escola tem ganhado “terreno”, estimulando o uso desses recursos como instrumentos “promotores” da aprendizagem nos dois níveis de ensino supracitados através de documentos oficiais do ministério da educação, programas de capacitação das secretarias estaduais e municipais de ensino e em cursos de aperfeiçoamento e especialização.

O Grupo de Pesquisa LUDICE (Ludicidade, Discurso e Identidades nas Práticas Educativas) do programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, têm se debruçado sobre a questão do lúdico investigando diferentes aspectos tais como: processos de subjetivação implicados na inserção das crianças na cultura midiática (SALGADO & SOUZA, 2007), as diferenças na concepção do lúdico na produção de artefatos lúdicos artesanais e industriais (COSTA; LIMA & SANTOS, 2007), a formação da concepção de gênero pela criança (LIRA & PEDROSA, 2007), as repercussões das práticas lúdicas na expressão da identidade étnico racial de crianças de educação infantil (CABRAL & COSTA, 2007), a prática lúdica no contexto da escola de educação infantil (GOMES, 2007), o sentido do lúdico na perspectiva do adulto e da crianças (PINTO, 2007), dentre outras temáticas.

Essa pesquisa nasce do questionamento sobre a concepção e utilização de recursos lúdicos em sala de aula no ensino da linguagem escrita, especialmente os jogos pedagógicos.

1.1.1 - Diferentes conceitos sobre o “lúdico”

Segundo Kishimoto (1997), definir jogo não é algo fácil. No Brasil, os termos jogo, brinquedo e brincadeira são usados indistintamente, sinalizando um campo pouco elaborado em termos conceituais. Contudo, Kishimoto vem realizando levantamento conceitual destes termos a partir de diversos teóricos como Huizinga, Gilles Brougère, Vygotsky e Piaget, relacionando o lúdico e a educação.

Para Huizinga (1996) o jogo é anterior à cultura e também está presente em outros animais. Suas principais características envolvem o prazer, a liberdade, trazendo elementos do cotidiano no jogo, a presença de regras, a ficção, sendo dimensionado num certo tempo e espaço:

[...] é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida num certo nível de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas e absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, atividade acompanhada de um sentimento de tensão e alegria, e de uma consciência de ser que é diferente daquela da vida cotidiana. (HUIZINGA, 1996, p.33)

Outro elemento que Huizinga não destaca como característica, mas enfatiza a sua importância, é a tensão, a incerteza e o acaso: em um jogo jamais se deve saber o final ou desfecho antes que este acabe, como exemplo os jogos de azar e as competições esportivas. Contudo, não se deve esquecer o papel fundamental das regras em um jogo, “e não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo”(Huizinga, p.14).

Caillois (1986, p.11) reafirma as mesmas idéias de Huizinga a respeito das regras do jogo: “Todo jogo é um sistema de regras. Estas definem o que é ou não jogo, o que é permitido e proibido” . Callois ressalta o prazer e a diversão que o jogo proporciona, enfatiza o fato de ele ser uma atividade livre. O autor difere de algumas idéias de Huizinga, principalmente em relação aos jogos de azar, por entender que Huizinga excluía na definição de jogo, características próprias do jogo, como uma atividade livre, separada da vida cotidiana, incerta, regulamentada e fictícia. Enfatiza também a necessidade de igualdade de possibilidades entre os jogadores.

Piaget (1978 b) afirma que o jogo é essencialmente assimilação. A aprendizagem para Piaget é representada pelo movimento de assimilação e acomodação. A assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo elemento perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias. Ou seja, quando a criança tem novas experiências, ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui. A acomodação acontece quando a criança não consegue assimilar um novo estímulo, ou seja, não existe uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação em função das particularidades desse novo. Diante deste impasse, restam apenas duas saídas: criar um novo esquema ou modificar um esquema existente. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva que é a acomodação, a criança pode tentar assimilar o estímulo novamente, e uma vez modificada a estrutura cognitiva, o estímulo é prontamente assimilado.

Ele classifica os jogos em jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Os jogos de exercícios são os primeiros a surgirem na criança e são motivados pelo prazer de manipular e descobrir habilidades através do movimento.

Os jogos simbólicos aparecem por volta dos dois anos e caracterizam-se pela capacidade de representação e pela instalação da função simbólica. A criança é capaz de, ao invés de agir diretamente sobre os objetos, nomear seus substitutos e age mentalmente sobre eles. No jogo simbólico, transforma o real de acordo com as necessidades e desejos do momento.

No decorrer do desenvolvimento, aparece o terceiro tipo de jogo que é o jogo com regras. Surgem num primeiro momento no período dos quatro aos sete anos e posteriormente entre os sete e onze anos.

Para Piaget (1978 b), a criança não se impõe regras, mas o faz devido às relações sociais e individuais que estabelece. Com a regra pressupõe uma regularidade e a participação de pelo menos duas pessoas.

Para Piaget (1978 a), a criança assimila a realidade através da atividade lúdica, por isso o jogo possui grande valor educacional. A adaptação à realidade exige uma síntese entre a assimilação e a acomodação, o uso de jogos possibilita que a criança assimile as realidades intelectuais a fim de que não permaneçam exteriores à sua inteligência.

1.1.1 -O conceito de jogo em Vygotsky

Vygotsky (1998) ofereceu particular atenção às questões culturais da aprendizagem e de sua relação com a ludicidade. Para este autor, a ludicidade não é uma característica inerente ao jogo. O que o caracteriza é a situação imaginária, uma vez que emerge do mundo ilusório e imaginário da criança. Vygotsky (1998) não diferencia jogo, brincadeira e jogo de faz de conta. Wajskop (1995), no entanto, corroborando com a concepção vygotskiana, evidencia que o jogo é social em sua origem e natureza e constitui-se num modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos. Isto quer dizer que, quer esteja brincando sozinha ou em grupo, a criança busca compreender as ações humanas nas quais está inserida cotidianamente. Segundo a autora, o jogo de faz de conta geralmente aparece entre um e três anos de idade e define-se por alguns critérios: a utilização de objetos substitutos; a existência de uma situação imaginária; a representação, por parte das crianças, de ações presentes no seu cotidiano; o respeito às regras que organizam e orientam o jogo.

Vygotsky afirma que “a imaginação é um jogo sem ação”, ou seja, ao jogar a criança imagina, e, ao imaginar, a criança joga. No jogo, a criança cria uma situação imaginária com regras, não se baseando em regras pré-fixadas, mas naquelas que vão se desprendendo da situação imaginária, a situação imaginária já contém certas regras de comportamento. No seu livro *Formação Social da Mente* dá o exemplo de duas irmãs que passam a “brincar de serem irmãs”. Durante o jogo as crianças comportam-se a partir dos conceitos que têm sobre determinado papel, no caso serem irmãs, isso vai conduzir as escolhas delas na forma de falar, na forma de se vestirem, na forma de agirem. O que na vida real passa despercebido (o comportamento de “ser irmã”) é critério, é regra de comportamento durante a brincadeira. Ele afirma que o papel que a criança representa é gerado a partir da regra e da relação que a criança tem com o objeto.

O brinquedo para Vygotsky oferece um estágio de transição entre o comportamento regido pelos objetos e pela percepção imediata para um comportamento regido pelo pensamento e pelo significado da situação. Ele também possibilita a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal, pois a criança comporta-se além do seu comportamento usual, diário, no brinquedo ela pode comportar-se além da sua realidade. É importante considerar que nem toda atividade lúdica é geradora de zonas de

desenvolvimento proximal, mas especialmente atividades que comportem situações imaginárias sujeitas a determinadas regras de conduta, envolvendo a criança em ensaios de situações lúdicas cotidianas, tendo em vista a criação de novas relações entre o campo do significado e o campo perceptual.

Criar uma situação imaginária é a primeira manifestação da capacidade da criança lidar com momentos de restrições, aprendendo a subordinar-se a regras, renunciando ao impulso que leva ao caminho do prazer no brinquedo.

Desta forma, segundo Vygotsky (1998), a brincadeira contribui para o desenvolvimento das crianças, que aprendem a agir dependendo de suas motivações e tendências internas, e não dos estímulos externos. Assim, os objetos perdem sua força determinante, pois a criança passa a agir de acordo com o significado da situação, ocorrendo uma separação entre os campos do significado e o campo de visão “o brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto torna-se um pivô dessa separação. [...] A criança não consegue, ainda, separar o pensamento do objeto real.” (VYGOSTSKY, 1998, p. 130).

No jogo, os objetos perdem sua força determinante, a criança atua não levando em consideração apenas o que vê, agindo de forma independente das coisas que percebe. A ação da criança numa situação imaginária leva-a a guiar sua conduta pelo significado numa determinada situação, superando a percepção imediata dos objetos e a situação.

Para este autor, também o brinquedo pressupõe uma relação da criança com uso indeterminado, ou seja, sem regras pré-determinadas para sua utilização. Todavia, o brinquedo evoca representações da realidade construídas socialmente. Durante o jogo há uma mistura de vivências imaginárias e outras que são da vivência das crianças.

Crianças pequenas têm dificuldade em separar o campo do significado do campo visual. Para elas, há uma junção entre o significado e aquilo que percebem visualmente. Essa separação entre o campo do significado e o campo visual dá-se quando, no jogo, o pensamento está separado dos objetos, permitindo que a ação da criança surja a partir das idéias que tem a respeito das coisas. Chateau (1987, p. 23) corrobora com esta idéia, referindo-se a um processo de criação durante o jogo, como atividade especificamente humana e que surge desde a infância. Em suas palavras, “[...] a seriedade do jogo implica um distanciamento do ambiente real, desse distanciamento surge à possibilidade de criação. O distanciamento leva a criança a um mundo onde ela

tem todo poder, onde pode criar.” Por isso o brinquedo contribui para o ingresso e a dominância no campo do significado.

Além disso, durante o jogo há o confronto de idéias diferentes entre os participantes onde cada um precisa exercitar seu autocontrole e adaptar suas ações às do companheiro e ao tema do jogo. Desta forma, para Vygotsky (1998), o jogo de faz de conta é o prenúncio do pensamento adulto por envolver o confronto de idéias, a internalização de regras e o desenvolvimento da imaginação.

Negrine (1994) indica ainda que a representação simbólica no jogo, na visão de Vygotsky, é uma forma de linguagem em estado prematuro, isto é, uma forma que conduz à linguagem escrita. Nunes (2008) afirma que a linguagem não possibilita apenas a expressão do pensamento, mas também está relacionada à criação de imagens e sentidos internos. A capacidade de atribuir sentido e significado durante o jogo estão relacionada com a formação de conceitos espontâneos e científicos que será abordada mais adiante.

Segundo Góes (2000), a linguagem durante o jogo de faz de conta atende a diversos propósitos, em que a criança desempenha papéis e configura cenas imaginárias, imprimindo mudanças qualitativas onde constrói cenários cada vez mais distanciados dos objetos e gestos imediatos, consolidando, assim, o predomínio do campo do significado.

Para Wajskop (2007), a brincadeira possui três características básicas: a imaginação, a imitação e a regra. Essas características aparecem em todos os tipos de brincadeiras infantis, inclusive no desenho considerado atividade lúdica. Baseada na teoria de Vygotsky, a autora destaca a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, pois esta fornece material para imprimir mudanças nas necessidades e na consciência infantil. Trata-se de uma atividade humana, uma forma de introduzir as crianças nas experiências culturais dos adultos e também um modo de recriarem essas experiências. Durante a brincadeira, as crianças podem experimentar desafios, situações que estão além das suas vivências diárias, levando-as a levantar hipóteses na tentativa de responder a esses desafios. Também desenvolvem regras de organização social e de convivência, construindo uma possibilidade de modificar a realidade.

Para Vygotsky (1998, p.115) o jogo apresenta um importante papel na construção do conhecimento através da imitação e representação da realidade:

[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cerca. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. [...]

A criança cria a partir de suas percepções, suas necessidades e oportunidades fornecidas pelo contexto em que está inserida.

Segundo Baquero (1998) não é o caráter espontâneo do jogo, do brinquedo que promove o desenvolvimento da criança, mas sim o duplo jogo que existe de encenar no plano imaginativo capacidades de planejar, imaginar situações, representar papéis e situações quotidianas relacionadas ao caráter social das situações representadas.

Percebe-se um ponto de tensão entre a concepção de jogo, de lúdico caracterizado pela espontaneidade, imaginação e o uso do jogo em contexto escolar, com conteúdos e objetivos pré-definidos.

Segundo Pinto (2009), a proposta de levar o jogo para a escola sinaliza uma tentativa de ruptura com o institucionalizado, dando liberdade para quem faz uso dele. O jogo permite à criança conviver com riscos, com a imprevisibilidade que traz consigo.

1.1.2 - O conceito de jogo em Brougère

Brougère (2006) diferencia brinquedo, jogo e brincadeira em seu livro *Brinquedo e Cultura*. Denomina “brinquedo” como o objeto que a criança manipula livremente sem estar limitado a regras. Especifica que o brinquedo é associado à fase da infância, o qual estimula, desencadeia a brincadeira. O brinquedo serve como suporte de uma representação social, em relação aos vários significados de uma dada sociedade. Também apresenta a característica de materializar uma imagem num objeto; é através do brinquedo que a criança socializa seus desejos, dentre eles o desejo de ser adulto. Brougère (2006, p. 40) apresenta um conceito que denominou de “impregnação cultural” e indica sua relação com a socialização como sendo:

[...] o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos da cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários.

Cada cultura dispõe de mediadores com os quais a criança poderá se expressar: as representações, as imagens, os símbolos e significados. O brinquedo é um desses mediadores e, segundo Brougère (2006, p.40), “traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados”. Através do brinquedo e numa ação lúdica, a criança manipula formas, imagens e símbolos, funcionando como fonte para a impregnação cultural. Trata-se de um processo dinâmico que, ao mesmo tempo em que a criança imerge em conteúdos pré-existentes, também se apropria ativamente desses conteúdos transformando-os e até mesmo negando-os. Brougère (2006) no capítulo “o papel do brinquedo na impregnação cultural da criança” não trata diretamente se o jogo também seria um mediador no processo de impregnação cultural para a criança, mas assinala que o material em si do brinquedo oferece a criança experiências que estão unidas através da materialidade e das representações. Poderíamos inferir que o jogo por também apresentar sua materialidade e evocar representações estaria incluído na condição de mediador cultural.

Já a “brincadeira” é compreendida como sendo a ação da criança, uma forma de interpretar os significados existentes num brinquedo, podendo, inclusive, como uma atividade livre, atribuir novos significados aos brinquedos.

Quanto ao “jogo”, Brougère (2006) trata como sendo um termo com sentidos múltiplos, de natureza polissêmica e determinado pela cultura. Para o autor a definição de “jogo” está relacionada ao que determinada sociedade e cultura denomina de “jogo”. Compreende-o de três formas. Primeiramente, como resultado de um sistema lingüístico que possibilita as formas de expressão entre as pessoas, influenciadas pelo contexto social. Aqui, o jogo refere-se ao uso cotidiano da língua, seguindo determinadas formas de construção. Assim, o uso de determinado termo faz parte de um grupo social, o qual o compreende, fala e pensa sobre ele de forma similar. Trata-se do jogo como palavra.

Em segundo lugar, Brougère denomina jogo um sistema de regras, postulando que cada jogo possui seu próprio sistema de regras. Para o autor, isto é o que distingue, por exemplo, jogar xadrez da atividade de jogar cartas de baralho, dama ou trilha. Para Brougère (2006) esta forma é reconhecida pelo fato que “seres jogam”, portanto existe uma atividade independente de sua definição, relativa ao jogo. Trata-se do jogo enquanto “prova” que existe uma atividade culturalmente assim reconhecida.

Em terceiro lugar, Brougère vê o jogo associado ao termo “brinquedo”, como um objeto de diferentes formatos, materializado nas peças fabricadas de determinado material, como por exemplo, no tabuleiro.

De um modo geral, Brougère (2006, p.12) esclarece que:

Aquilo que é chamado de jogo (jogos de sociedade, de construção, de habilidade, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo: trata-se da regra para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe, montagem) para as peças de um jogo de construção. Mesmo que para esses objetos a imagem seja essencial, e ela o é cada vez mais, a função justifica o objeto na sua própria existência como suporte de um jogo potencial.

Assim, enquanto o brinquedo é associado ao uso infantil e específico para infância, os jogos podem ser destinados para todas as idades. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados de jogos, sendo definidos a partir de sua função lúdica. Foi o reconhecimento da infância como fase diferenciada de desenvolvimento, com suas características e necessidades específicas, que possibilitou também o reconhecimento do brinquedo como objeto de uso infantil. Antes do século XIX o brinquedo era feito artesanalmente nas famílias e funcionava como instrumento de ligação entre pais e filhos. As crianças participavam de atividades dos adultos não havendo diferenciação entre ambos.²Cada vez mais o discurso valorizando o jogo e a brincadeira nos meios educacionais tem aumentado, tendo a valorização do lúdico, basicamente sua origem a partir de uma influência ideológica e outra científica. Com relação à perspectiva ideológica, Brougère (2006) retoma ao início do século XIX sobre a concepção de criança e a noção de brincadeira. Antes a brincadeira era utilizada unicamente com a função de distração, futilidade. Com Rousseau, acontece uma mudança na imagem de criança e de natureza, levando a uma associação positiva às atividades espontâneas da criança. Segundo Brougère (2006, p. 92), “a brincadeira é percebida como a expressão direta da verdade na criança, que se deve incentivar”.

Em seu livro *Jogo e Educação* (1998), o autor apresenta três formas que são comumente utilizados para relacionar jogo e educação: na recreação, como artifício pedagógico e como objeto que permite conhecer a personalidade infantil. O jogo

² Informações disponíveis em [www. Tvebrasil.com.br/salto/boletins2003](http://www.Tvebrasil.com.br/salto/boletins2003). Curso: Jogos e Brincadeiras: desafios e descobertas.

utilizado na recreação apresenta um uso limitado, presente principalmente nos momentos de exercícios físicos e nas escolas “maternais” nos períodos de adaptação e entrada na escola. No jogo como artifício e com valor educativo as crianças acatam a proposta de jogo devido sua aparência atrativa. Sob a nomenclatura de jogo aproximam-se da condição de trabalho do adulto por não haver opção de escolha por parte das crianças. O jogo educativo está fora de controle da criança tendo em vista estar subordinado a um objetivo pedagógico. Jogar bem remete à idéia de desenvolver as “forças intelectuais”, é dar crédito ao discurso sobre a importância do jogo para a criança. O jogo como revelador da personalidade infantil permite revelar as características ou qualidades da criança e sua natureza psicológica.

Brougère (1998, 2006) destaca que a valorização da brincadeira é algo bastante antigo e faz críticas ao seu uso ligado ao ensino formal, afirmando que, embora a brincadeira seja usada para seduzir, envolver as crianças, o adulto está, na verdade, controlando a atividade de aprendizagem. Para o autor:

[...] ele [o jogo] se tornou, pela necessidade de propor um material pré-fabricado para facilitar o trabalho dos professores, um objeto completamente paradoxal: vendido como os brinquedos, propõe incluir aí elementos de ordem didática, suporte de uma aprendizagem em potencial. Mas o que tem um sentido quando o professor controla a fidelidade do uso do princípio, tornar-se, no âmbito de uma utilização livre, um objeto cujo valor educativo mais do que o valor lúdico não está assegurado. Programa mítico de uma conciliação entre jogo e educação programada, ele corre sempre o risco de destruir o que supostamente contém o jogo ou a aprendizagem.

Sobre a origem do jogo educativo o autor remete a uma pesquisa realizada por ele (1998, p.122) na escola francesa que funcionava num sistema único de ensino começando desde as escolas de maternal, diferente do sistema brasileiro de ensino. O jogo funcionaria para o adulto como um meio de alcançar os objetivos estabelecidos e para a criança seria um fim em si mesmo, todavia sem deixar a criança livre, entregue a si mesma:

[...] a expressão jogo educativo traduz esta conciliação, este acordo entre o respeito à criança e a necessidade de continuar a disciplinar o processo educativo. Era preciso que as professoras definissem com uma palavra clara os exercícios especiais.

Com este panorama há a construção de um discurso onde a importância do jogo é reconhecida e a presença dos “cantos dos jogos” na escola maternal tem a função de vitrine, para disseminar a imagem de uma escola “na qual se brinca”. Ao invés de deixar

a criança se dirigir sozinha ao jogo, o adulto determina um objeto que ela utilizará como quiser. Apesar desta imagem e deste discurso, Brougère (1998) acrescenta a este panorama a “marginalização do jogo” que consiste em utilizar recursos materiais com objetivos previamente estabelecidos perdendo a real característica do jogo – espontaneidade, prazer, que dá satisfação em si mesmo. Por isso o jogo encontra-se “marginalizado” dentro da escola por divergir quanto a sua própria natureza de não estar sendo controlado, ele está presente na escola como elemento atrativo com finalidades pedagógicas.

O autor entende, pois, que não é possível, a partir do uso de determinado jogo, determinar a natureza da aprendizagem do aluno e nem garantir que haja de fato a aprendizagem esperada e planejada pelo professor. Em suas palavras: “O domínio pertence ao adulto que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa” (Brougère, 2006, p. 96-97).

No livro *Brinquedos e Companhia*, Brougère (2004, p.199) destaca a concepção de jogo educativo:

[...] trata-se de uma construção social que se enraíza numa nova visão no fim do século XVIII e que levou a mudar a idéia que se fazia da criança. Essa idéia se desenvolve, mas segundo lógicas e complexidades variáveis, tanto em certos discursos científicos, em discursos práticos dos profissionais da educação, quanto nos dos pais e das mídias destinadas a elas .

Como já foi explicitado, Brougère (1998) identifica três formas de utilização do jogo: como recreação, como artifício e com valor educativo. Na recreação, os jogos são livres e utilizados principalmente para a adaptação da escola de educação infantil à idade das crianças. O jogo é reconhecido com um valor educativo sob a condição de não deixá-lo sob a espontaneidade da criança. O jogo tornar-se um fim em si mesmo para a criança e um meio para o adulto que dele se utiliza. Brougère (1998, p. 122) afirma que o jogo educativo se insere no contexto educacional com outros fins. Segundo o autor,

[...] seu papel é preparar a educação de suas faculdades físicas, intelectual e moral, convidando-as a exercícios que as agradem, que sejam uma alegria para elas, pelos quais tomem gosto, chegando assim a trabalhar sem o saber: o jogo é o trabalho da criança. O jogo utilizado como artifício tem como função tornar as lições divertidas, mas não substituí-las, dando um formato de jogo às lições previamente definidas.

Até os dias de hoje o uso do jogo no contexto escolar busca promover o desenvolvimento das habilidades motoras, perceptivas, intelectivas da criança visando

ao crescimento de um adulto produtivo, com várias habilidades desenvolvidas. A organização, a temática, o direcionamento das atividades lúdicas é dado pelo adulto vendo o jogo como um recurso didático.

Para Brougère (2004), o que caracteriza o jogo educativo são os temas abordados por eles, predominantemente os de animais e da natureza, evocando ao mesmo tempo conteúdos ligados à aprendizagem e à infância, como letras, alfabeto, números, objetos familiares.

Embora Brougère (2006) faça duras críticas ao uso do jogo pedagógico, o autor também afirma que não se pode evitar a brincadeira e que ela representa um espaço cultural de aprendizagem e um momento de confrontação da criança com a cultura. Para tanto, as crianças utilizam suportes materiais e imateriais que estão à sua disposição, isto é, os brinquedos e os significados que eles reportam na brincadeira. Neste sentido, o brinquedo traz conteúdos tanto para as brincadeiras, como para as relações delas com os adultos.

1.2. O jogo como espaço de aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico Cultural.

Vygotsky teve como pressuposto filosófico e epistemológico o materialismo histórico dialético de Karl Marx e Friedrich Engels e é com a dialética materialista que busca desenvolver um método para tentar explicar o desenvolvimento das funções superiores de comportamento, pois segundo a lógica que orientam a “natureza” também regem o movimento do pensamento humano.

Para estes autores (MARX & ENGELS) o pensamento é reflexo das condições de vida material e do desenvolvimento das relações sociais de trabalho:

[...] é precisamente a modificação da natureza pelos homens (e não unicamente a natureza como tal) o que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano; e é na medida em que o homem aprendeu a transformar a natureza que a sua inteligência foi crescendo. (1985, p.37)

Na perspectiva marxista o desenvolvimento das faculdades humanas está relacionado à evolução das necessidades e dos interesses culturais. É pelo trabalho que o ser humano busca satisfazer suas necessidades, construindo objetos e ao mesmo tempo

está aperfeiçoando sua inteligência. Através da prática social o pensamento vai evoluindo do pensamento concreto e prático para o pensamento abstrato, teórico.

Na perspectiva de Marx e Engels (1987), “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.”, logo para estudar o processo de desenvolvimento intelectual do homem não devemos partir do pensamento, mas de suas atividades reais no mundo. O desenvolvimento do pensamento é mediado pela linguagem que nasce da necessidade de intercâmbio entre os homens no processo de trabalho, sendo, portanto eminentemente social. A necessidade de comunicar-se em função da colaboração nas relações de trabalho criou uma aproximação através de mecanismos de comunicação, possibilitando o surgimento da linguagem como veículo de compreensão.

Baseado nessas teses do materialismo histórico, Vygotsky afirma que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser compreendida nas relações sociais que o sujeito estabelece com o mundo externo através da atividade.

Vygotsky introduziu a cultura na constituição da psiquê como sendo ao mesmo tempo produto da vida social e a própria atividade humana e instaura uma concepção inédita de desenvolvimento afirmando que as funções psicológicas superiores são de natureza cultural e originam-se no plano social. Tal concepção levou Vygotsky e seus colaboradores a pesquisarem as formas superiores de comportamento como linguagem, memória, atenção, pensamento e a compreendê-las partindo das relações que o indivíduo estabelece com o mundo. Inicialmente a herança biológica é bastante elementar para os primeiros meses de sobrevivência humana estando ligados aos reflexos e aos instintos, são reações diretas, contudo são insuficientes para a adaptação e “humanização”. A instauração dos processos psicológicos superiores derivam e mantêm relação com os processos naturais, todavia de forma intencional e consciente (linguagem, memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, formação de conceitos) e requerem uma mediação semiótica.

As funções psíquicas superiores estão intimamente ligadas à atividade e ao intercâmbio entre os homens. Esse intercâmbio se dá através da mediação social nas relações entre indivíduos e o mundo simbólico, perpassada pela cultura. A relação do ser humano com seu meio é, portanto indireta, mediada por instrumentos (modificam objetos externos) e por signos (direcionam-se ao psiquismo e ao comportamento). A linguagem é o signo mediador por excelência, pois traz em si os conceitos generalizados

e elaborados pela cultura humana e também funciona como organizadora das demais funções psicológicas superiores.

Especificamente, a proposta vygotskiana de desenvolvimento e aprendizagem (VYGOSTSKY, 1998) preconiza que a aprendizagem move e promove o desenvolvimento. Desta forma, o desenvolvimento acontece numa dimensão interpsicológica entre as pessoas, e, posteriormente em uma dimensão intrapsicológica. Ele explica essa relação de forma dialética de modo que os dois relacionam-se e ao mesmo tempo conservam a identidade de cada um. Não há uma determinação nem biológica nem social, o processo de desenvolvimento acontece ao longo da vida do sujeito. Essa é a lei genética do desenvolvimento cultural, toda função psicológica aparece duas vezes, a primeira numa dimensão interpsicológica e depois numa dimensão intrapsicológica.

Nessa perspectiva haveria uma primazia cada vez maior dos elementos culturais ligados aos processos de socialização e aculturação, destacando-se aqui a educação e o ensino. O homem é a única espécie que transmite às gerações posteriores suas aprendizagens sob formato de um legado cultural. Isso traz uma grande responsabilidade para a escola, instituição socialmente responsável pelo compartilhamento do conhecimento humano já construído historicamente. Nesse contexto o jogo pode ser considerado uma atividade cultural que promove a aprendizagem e conseqüentemente, a instauração de zonas de desenvolvimento proximal por levar a criança a comportar-se para além da sua capacidade de ação atual, estabelecendo interações com o professor, com os colegas de classe, com o ambiente, com os assuntos, com as informações, com as estratégias necessárias para execução do jogo. O aluno vai gradualmente interiorizando as estratégias e o conhecimento envolvidos enquanto vai se tornando mais auto regulado na atividade ou na habilidade trabalhada no jogo.

Em seu livro *Psicologia Pedagógica*, Vygotsky (2004) explicita a relação desenvolvimento e aprendizagem que são processos não coincidentes, que o processo de desenvolvimento segue os processos de aprendizagem e é a aprendizagem a responsável em criar zonas de desenvolvimento imediato ou proximal. Como cada criança elabora estratégias de aprendizagem de forma diferente, cada uma apresenta um curso de aprendizagem singular, não sendo possível avaliar uma mesma turma de alunos com um único instrumento e da mesma forma. Vygotsky (2004, p.487) destaca que “ entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem se estabelecem dependências dinâmicas

as mais complexas, que não podem ser abrangidas por uma forma especulativa única e a priori.”

Na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP), que tem sido compreendido como sendo a diferença entre a capacidade do aprendiz agir sozinho e a capacidade de agir com auxílio de outra pessoa. Vygotsky questionava a forma e os limites de avaliação com os testes de quociente de inteligência. Uma nova concepção de zona de desenvolvimento proximal vem sendo divulgada e utilizada entre estudiosos e pesquisadores da teoria histórico cultural a partir das leituras do livro *A construção do pensamento e da linguagem* de Vygotsky (2000), como sendo um espaço simbólico de construção e que envolve diversos tipos de aprendizagens, conteudista, atitudinal, comunicacional, dentre outras.

A aprendizagem cria zonas de desenvolvimento na medida em que a criança interage com outras pessoas, com o ambiente, internalizando significados, valores, ativando processos de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Vygotsky propõe a mediação social como o fundamento da constituição subjetivo-humana e das funções psicológicas superiores, destacando-se, aqui, os mecanismos do processo de ensino e aprendizagem.

Cole e Scribner (1978, p.7) escrevendo no prefácio do livro *Mind in Society* sobre o conceito de mediação, remetem a influencia do materialismo histórico dialético na visão vygotskiana de interação entre o homem e o meio, o homem e seus pares³:

[...] Vygotsky ampliou o conceito de mediação no sistema de interação humano através dos signos comparando-os às ferramentas. Tal como os sistemas de ferramentas, o sistema de signos (linguagem, escrita, sistema numérico) são criados pelas sociedades ao longo da história humana e mudam de acordo com a forma de sociedade e o nível de desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização da cultura produz um sistema de signos que acarreta mudanças de comportamento e formas de “pontes” entre as formas de desenvolvimento individual primitivo e o atual. Tanto para Vygotsky como para a tradição de Marx e Engels o mecanismo do desenvolvimento individual está enraizado na sociedade e na cultura.

Na teoria Histórico Cultural, o conhecimento é construído como resultante da experiência pessoal e subjetiva de uma atividade. A atividade antecede o conhecimento e é mediada por ferramentas culturais (linguagem, utensílios, tecnologias, etc). À medida que esses signos se modificam, a atividade, a consciência dos participantes também muda num continuum que envolve ciclos de aprendizagem.

³ Tradução livre feita pela pesquisadora.

No processo de aprendizagem, o elemento central na teoria vigotskiana é a formação de conceitos pela criança (VYGOTSKY, 2000). O que a criança já sabe antes do seu ingresso na escola Vygotsky denomina de conceitos espontâneos, os quais vão interagir com novos conteúdos e aprendizagens resultando numa aprendizagem em que esses conceitos são ampliados e modificados, sendo denominados conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são adquiridos no contexto cotidiano da criança envolvendo a divisão de papéis (pai, mãe, irmão, etc), e a função dos objetos de uso doméstico (bola, cadeira, colher, etc) enquanto que os conceitos científicos são adquiridos através do contexto escolar abrangendo o conhecimento dos sistemas simbólicos e de representação como o alfabeto, sistema numérico, classes gramaticais ligados à compreensão da linguagem escrita.

A criança se utiliza dos conceitos espontâneos sem estar consciente deles, pois sua atenção está centrada no objeto ao qual o conceito se refere e não no próprio ato do pensamento. Com a aquisição dos conceitos científicos a criança passa a desenvolver a capacidade de definir os objetos através de palavras, processo que acontece no contexto escolar.

Por isso, a aprendizagem escolar tem um papel importante na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. A capacidade de desenvolver uma consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos e depois se transfere dos conceitos cotidianos.

Os processos de formação dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um único processo: [...] o desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo, e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade (VYGOTSKY, 2000, p. 323).

A formação de conceitos esta estreitamente ligada a sociogênese da espécie humana. Ao longo de sua história os homens criaram um sistema de símbolos e signos para representar, evocar coisas que estavam ausentes possibilitando uma separação da situação imediata, a troca de informações e a comunicação com outros. Ao mesmo tempo, esse sistema de signos tornou-se um meio pessoal de tomar consciência de si mesmo, de organizar idéias, de refletir e elaborar experiências. Dessa forma, a linguagem possibilita compartilhar significados com os outros, apropriar-se da cultura, produzindo-a e transformando-a. A linguagem escrita é um dos sistemas criados para compartilhar a construção de conhecimento acumulado ao longo dos anos, ao mesmo

tempo em que instaura processos de pensamento abstrato e a construção de subjetividades.

Essa concepção de desenvolvimento e aprendizagem socialmente construídos, a relação desenvolvimento e aprendizagem foram a base para a análise dos dados durante a pesquisa, compreendendo a complexa rede de interações que acontecem na sala de aula, as mediações presentes nas aulas de linguagem que se utilizava de jogos pedagógicos tendo em vista a questão de pesquisa: *Como os professores da educação infantil e do ensino fundamental concebem e utilizam jogos pedagógicos, especificamente no ensino da escrita.*

E a partir da questão central, outras questões foram levantadas ao longo das observações das aulas de linguagem nestes dois níveis de ensino:

Qual a compreensão por parte das professoras da educação infantil e do ensino fundamental sobre a teoria histórico cultural, em especial o desenvolvimento e a aprendizagem? O conceito de mediação faz parte do cotidiano de sala de aula? O jogo pedagógico é “visto” e utilizado como uma ferramenta de mediação no ensino da linguagem escrita?

CAPÍTULO 2

Desenvolvimento dos processos de escrita na criança e sua relação com o Jogo Pedagógico

Para Vygotsky, todo conhecimento primeiramente dá-se na interação interpessoal, o qual virá a ser intrapessoal. Em seu livro *A Formação Social da Mente* (1998), dedica um capítulo sobre a pré-história da linguagem escrita definindo tal linguagem como sendo: “um sistema particular de símbolos e signos cujo domínio prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOTSKY, 1998, p. 140).

O autor qualifica a linguagem escrita como um sistema de segunda ordem que gradualmente torna-se um simbolismo direto, isto é, de primeira ordem:

A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, este elo intermediário desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. (VYGOTSKY, 1998, p. 140).

A linguagem escrita é entendida como de segunda ordem (Vygotsky, 1988) porque a criança antes de chegar nesta linguagem utiliza os simbolismos de primeira ordem que são o gesto, o brinquedo, o desenho e a fala. Cada um destes elementos desempenha um papel fundamental na aquisição da linguagem escrita. O gesto, por exemplo, é o sinal visual inicial da futura escrita da criança. O gesto equivale a escrita “no ar” enquanto que os signos escritos correspondem aos “gestos fixados”. No brinquedo ou jogo há a união entre os gestos e a linguagem escrita, para as crianças uns objetos podem representar outros, substituindo e tornando-se signo. O movimento da criança é que atribui função de signo aos gestos e lhe dão significado. Através da brincadeira a criança desenvolve uma situação imaginária que gostaria de realizar, mas naquele momento ainda não lhe é possível como por exemplo tornar um cabo de vassoura em um cavalo. Mais adiante com o desenvolvimento da linguagem falada, as crianças começam a desenhar o que conhecem, coisas do seu cotidiano e que estejam associadas ao seu vocabulário. Nesta etapa, a escrita ainda não é utilizada como um instrumento a serviço da memória, funciona como uma espécie de desenhos

independentes da tarefa de recordar informações. Somente quando a criança percebe que cada palavra tem um ritmo e determinado registro é que se dá a primeira diferenciação rítmica na escrita. Ela começa a usar o desenho como meio de recordar e marca o processo de inserção na atividade intelectual complexa, uma primeira forma de escrita diferenciada. Nesse sentido, a brincadeira transforma-se numa escrita preliminar dando espaço para a escrita alfabética simbólica. A escrita passa a ter um significado simbólico e a criança passa a pensar antes de fazer seu registro transformando a escrita num significado funcional. Daí a importância de se conhecer o processo de aquisição da linguagem escrita e a relação entre pensamento e linguagem para uma atuação pedagógica na zona de desenvolvimento proximal.

Inicialmente as raízes do pensamento e linguagem encontram-se separadas no primeiro ano de vida caracterizando o que Vygotsky (1988) chamou de linguagem social, etapa em que as crianças utilizam o choro e gestos para comunicar-se com os outros. A criança é capaz de resolver problemas através da ação, essa modalidade de ação da criança sobre o meio denomina-se “inteligência prática”. Esse tipo de linguagem e de inteligência também é encontrada nos animais que emitem sons e se comunicam em situações de alerta e quando estão diante de situações problema com elementos no seu campo perceptual.

Com a aquisição da linguagem falada por volta dos três anos, a criança começa utilizar a fala para si ao mesmo tempo em que desenvolve atividades. Essa linguagem denomina-se fala egocêntrica e caracteriza-se por ser expressa em voz alta e em situações de conflito cognitivo. O ato de falar para si possibilita a reorganização das outras funções psicológicas superiores como memória, atenção, dentre outras. Nessa etapa já existe uma articulação entre pensamento e linguagem, contudo ainda não há um controle intencional e diretivo pela criança no uso da fala, a fala funciona como reorganizadora do pensamento em situações problema.

E a última fase da relação entre pensamento e linguagem é a fala interior que corresponde à fala interiorizada ou pensamento. Indica uma forma particular de uso da linguagem, uma espécie de “dialeto pessoal” em que a criança torna as estruturas da fala em estruturas de seu pensamento. O pensamento é um processo interno mediado, uma fala interna.

A passagem da fala interior para a linguagem escrita exige controle e consciência e dependem dos significados culturais, assim a criança passa a refletir sobre o que deve anotar de forma consciente, deliberada, regulando suas atividades de escrita.

Vygotsky (1998, p. 152) demonstrou em suas pesquisas que no desenvolvimento da escrita nas crianças acontece o deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras: “[...] gradualmente as crianças transformam esses traços indiferenciados. Simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos”.

Especificamente sobre a aprendizagem da escrita, Vygotsky (2000) elabora uma análise sobre o emprego e a assimilação deste tipo de linguagem. O autor afirma que a escrita requer da criança uma dupla abstração, tanto do ponto de vista sonoro da linguagem como do ponto de vista do interlocutor. Chega a fazer a comparação que a linguagem escrita corresponde à álgebra da linguagem por introduzir a criança num patamar mais abstrato, mais elaborado, reconstruindo inclusive o sistema da linguagem falada anteriormente.

Explicando essa dupla abstração, Vygotsky argumenta que na linguagem falada, as palavras são pronunciadas automaticamente, com representação de seus sons particulares, mas a criança não se apercebe dos sons emitidos nem da operação de pronunciar cada som separadamente. Na linguagem escrita, a criança precisa ter consciência da estrutura sonora da palavra, subdividi-la e voltar a compor a palavra usando os sinais escritos. A criança precisa lidar de forma voluntária e intencional com os significados das palavras, a seqüência dessas palavras, com a sintaxe e a fonética. Por ser desprovida da fala e ser uma linguagem essencialmente pensada e representacional, gera dificuldades na sua aprendizagem pela criança. Todavia, a gramática e a escrita projetam a criança a um nível superior no desenvolvimento da linguagem por exigir arbitrariedade, abstração e outras funções que ainda não se encontram amadurecidas no aluno, levando a criança a agir de forma voluntária com suas habilidades que se transferem de um campo inconsciente para um campo intencional e consciente.

Até o momento de ingresso na escola a necessidade da escrita é imatura para a criança que faz uso freqüente de gestos, da linguagem falada para expressar seus desejos e comunicar-se com os outros. Tanto a linguagem falada, como a escrita, são reguladas pela interação e pela troca entre seus interlocutores e ambas necessitam de uma representação mental. No entanto, na passagem do domínio de uma a outra, faz-se necessário uma relação cada vez mais independente e arbitrária da situação de interação. Isto porque o destinatário da mensagem escrita está ausente e não entra em contato direto com a pessoa que escreve. É, portanto, necessário uma explicitação que torna a

escrita mais distanciada do contexto e mais estruturada gramaticamente, daí a complexidade que envolve o processo de aprendizagem dessa forma de linguagem.

O processo de ensino da linguagem escrita requer ambientes ricos em textos e portadores de textos e intervenções dentro e fora da escola que contenham um uso significativo e freqüente da escrita:

[...] não negamos a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; [...]. No entanto o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo que a criança necessite [...] uma atividade cultural complexa (VYGOTSKY, 1988, p.155-156)

Para Vygotsky (2000) aprender a escrever, alfabetizar-se significa mais que aprender a grafar sons ou simbolizar graficamente, significa construir uma forma de inserção cultural e aprender novos modos de se relacionar com os interlocutores, selecionando o tema e os gêneros discursivos de acordo com o contexto. Não se trata de um deslocamento da fala para a atividade abstrata mas de uma inter-relação entre esses dois sistemas que transforma e modifica um e outro.

Ferreiro e Teberosky (1999), partindo de pressupostos piagetianos tentando compreender o aprendizado da escrita como uma construção conceitual complexa ampliaram a investigação no campo da aquisição da lecto-escrita, realizando pesquisas sobre o processo de alfabetização visando descobrir como a criança consegue interpretar e produzir escritas muito antes de chegar a escrever ou ler convencionalmente. As autoras compreendem que esse processo não é uma mera interpretação de códigos lingüísticos e não depende apenas de uma suposta “prontidão” cognitivo-motora, mas se trata de uma conquista conceitual. O ponto de partida da aprendizagem é o próprio sujeito considerado ativo e portanto capaz de categorizar, ordenar, formular hipóteses, reformular ou comprovar suas hipóteses através de ações efetivas ou através do pensamento. O método de ensino, enquanto ação do meio, pode facilitar ou dificultar, mas não pode criar a aprendizagem. Segundo as autoras, o sujeito é responsável pela aquisição do conhecimento. Para melhor esclarecer esses pressupostos, Ferreiro e Teberosky (1999) criaram situações experimentais utilizando ditado individual com quatro palavras (uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba) e

uma frase, de modo a detectar o nível de conceitualização da criança e chegaram às seguintes hipóteses do processo evolutivo da aprendizagem da leitura e escrita: hipótese pré-silábico (a criança elabora a hipótese de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto ou ter uma relação direta com a coisa a que está se referindo), hipótese silábico (cada grafia traçada corresponde a uma sílaba pronunciada, podendo ser usadas letras ou outro tipo de grafia); hipótese silábico-alfabética ou intermediária (começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente), hipótese alfabética (percebe que a cada um dos caracteres da escrita correspondem valores menores que a sílaba). Esses níveis não são estanques podendo haver momentos em que apareçam níveis diferentes ao mesmo tempo. A mudança de um nível para outro só acontece quando a criança se depara com questões que o nível que se encontra não puder explicar, daí ela irá elaborar novas suposições. Isso significa que o processo de assimilação de conceitos é gradativo, o que não exclui avanços e retornos entre os níveis.

Emilia Ferreiro (1985) levanta uma questão polêmica ao falar da alfabetização, advoga que a solução real para o problema do analfabetismo não é apenas garantir o acesso à alfabetização inicial. Essa iniciação no “mundo das letras” é geralmente associada à idéia de prontidão e ao estado de maturidade da criança. A sua concepção de alfabetização difere e, a partir disso, também diferem as práticas de alfabetização. A escrita pode ser concebida, como um sistema de representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. A diferença está na concepção que o educador alfabetizador tem acerca desse processo. Conceber a alfabetização como codificação implica existir relações pré-determinadas mas no caso de conceber como uma “criação” faz-se possível encontrar novas relações entre os elementos e as representações. A escrita é um processo de construção social, corroborando para a concepção de Vygotsky (1988) de que a relação dos seres humanos é indireta, mediada por signos e instrumentos, dentre eles o sistema de escrita em suas diversas configurações diante do avanço tecnológico e utilização virtual de comunicação.

Sendo o sistema de escrita um sistema construído historicamente poderia se pensar que os novos aprendentes utilizariam a codificação do sistema de representação, mas as crianças fazem uso dos elementos presentes nesse sistema para reinventarem a escrita, se servem das letras para tentar compreender o processo de produção e suas regras de produção. No caso da linguagem escrita, a natureza do signo lingüístico é complexa, e está impregnada da idéia fixa saussureana de um significante com um único

significado. Se a escrita é entendida como um código de transcrição sua aprendizagem corresponde à aquisição de uma técnica enquanto que se a escrita é concebida como um sistema de representação há espaço para a aprendizagem de um novo objeto.

Ferreiro (1985) aponta um desafio na prática pedagógica e na formação de professores ao afirmar que enfrentar o problema da alfabetização inicial não se resolve apenas com novos testes de avaliação do aluno, novos livros didáticos, novos métodos de ensino. Faz-se necessário levar os educadores a refletirem e repensarem suas práticas retomando a alfabetização e seu ensino como um sistema de representação da linguagem.

A perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky indica que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento, e, que os processos de aprendizagem geram a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Neste sentido, os jogos pedagógicos promoveriam a aprendizagem como processo mediacional, bem como a emergência de novas zonas de desenvolvimento proximal, pois promoveriam situações desafiadoras em que o aluno, durante o jogo, construiria e reelaboraria estratégias, conquistando estágios mais elaborados de raciocínio. A interação com os colegas e com o professor provocaria intervenções no desenvolvimento das crianças havendo troca de conhecimento em diversas áreas. No jogo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado.

Em relação à aprendizagem da escrita, Vygotsky (1998) sugere um desenvolvimento mediado tanto pela linguagem falada como pelos processos de imaginação, partindo do predomínio das relações mediadas em relação às ações diretas, promovidas pela experiência interativa na ZDP, entendendo-se que os jogos desenvolvem a criança na medida em que promovem tanto a imaginação, como a interação, com todos os seus aspectos implícitos de fala em contexto lúdico.

Ferreiro e Teberosky (1999), por sua vez, analisam a relação entre as capacidades lingüísticas da criança e os elementos e processos de decodificação dos códigos lingüísticos, estabelecendo concepções específicas da criança a respeito do sistema de escrita. A autora parte de uma re-criação processual de sistemas simbólicos próprios, catalisada pela elaboração de hipóteses pela criança.

Assim, a simbolização e a construção semiótica são fundamentais para a construção da língua escrita, “arbitrariamente criada para transmissão dos significados do homem sobre o mundo” (PORTO; CRUZ, 2002, p. 158). Então, a criança necessita

estabelecer, nesta fase, sua ação semiótica em um mundo codificado. Para tanto, precisa relacionar-se com este mundo e com os seus signos.

O jogo implicaria em promover o seu uso lúdico e imaginativo na constituição, tanto deste mundo de códigos, como da criança, percebendo-se como ser histórico capaz de atribuir significados aos objetos, possibilitando à criança transpor o mundo imediato, reconstruir o significado e atribuir características e funções distintas das do mundo concreto.

Como sugere Brougère (1998, p.30) o jogo é um lugar de construção de uma cultura lúdica: “Existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir”. O jogo é produto de múltiplas interações sociais, não é uma expressão livre de uma subjetividade mas requer a presença do social, das significações, de diferentes possibilidades de interpretação e portanto, da cultura.

Assim, o brincar, a imitação, a re-criação, a interação, a experimentação são características da ação infantil para compreender, transformar e se inserir no mundo ao seu redor. Neste contexto, as possibilidades de aprender e se desenvolver relacionam-se às experiências e às interações que as crianças vivenciam. Os espaços educativos desempenham um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem e os profissionais vinculados a estes espaços precisam conhecer as especificidades e necessidades que emergem no processo e ter clareza das concepções que norteiam suas práticas pedagógicas.

Desta forma, estabelecem-se para esta pesquisa questões de base, tanto relacionais, como simbólicas, entendendo-se que os jogos pedagógicos aplicados no ensino da escrita, nas séries iniciais, promoveriam a elaboração de novas suposições da criança na sua relação com sistema de escrita, através da re-criação processual de sistemas simbólicos próprios.

Do exposto pelos teóricos, interroga-se sobre a relação dos jogos pedagógicos aplicados no campo da escrita, e sobre a sua função de facilitadores, mediadores, nas experiências de transição e de passagem vivenciadas nos processos de aprendizagem. Faz-se necessário que os jogos pedagógicos sejam discutidos em relação às transformações da criança frente ao seu contexto relacional e simbólico. A presente pesquisa abordou questões nestas áreas estabelecidas na base do uso de jogos, tal como os professores as descreviam e as utilizavam, no contexto de suas práticas.

CAPÍTULO 3

OS CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa tendo que o objeto das ciências sociais é histórico, construído em determinado contexto histórico e cultural. Rey (2002, p. xii) caracteriza a pesquisa qualitativa, indicando que ela.

[...] se baseia na produção de sentido desenvolvida num processo constante no relacionamento mantido entre pesquisador e pesquisados. Considera-se importante não só o que o sujeito fala como o sentido da fala, o envolvimento do sujeito, o que lhe permite uma produção complexa, condição essencial para construir a complexidade dos problemas abordados a partir desta perspectiva.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso que se caracteriza por buscar conhecer as particularidades de um determinado fenômeno buscando compreendê-lo em seu contexto real. Segundo Stake (1999, p.11):

[...] de um estudo de caso se espera que abarque a complexidade de um caso particular. Uma determinada folha, inclusive um único palito, tem uma complexidade única. [...] buscamos o detalhe da interação com seu contexto. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes.

A escolha por essa metodologia decorreu do fato de ter sido escolhido um caso (uma instituição escolar) para analisar o modo como os participantes da pesquisa (professores) fazem uso de jogos pedagógicos em sala de aula, descrevendo as ações dos sujeitos nas suas práticas pedagógicas. Nesta pesquisa, o estudo de caso buscou analisar as práticas de ensino de língua escrita pelos professores da educação infantil e ensino fundamental que utilizavam jogos pedagógicos nas aulas de linguagem numa determinada escola pública de Fortaleza e sua implicação com a aprendizagem da linguagem escrita.

A pesquisa teve como suporte teórico a concepção de desenvolvimento e aprendizagem da teoria histórico cultural de Vygotsky e a abordagem sócio antropológica de jogo de Brougère. Buscou enfatizar a investigação sobre como os

professores da educação infantil e ensino fundamental I concebem e usam jogos pedagógicos no ensino da linguagem escrita.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram observações em sala durante as aulas de linguagem e posteriormente realização de entrevistas com professores de turmas de jardim II (nomenclatura utilizada pela Secretaria Municipal de Ensino de Fortaleza - SME) e primeiro ano do Ensino Fundamental.⁴

A escolha dessas séries escolares deu-se pela indicação dos referenciais e parâmetros curriculares, havendo neste momento da vida escolar uma maior ênfase no planejamento pedagógico com atividades específicas com o uso de jogos e em referência à aprendizagem da linguagem escrita. A pesquisa foi realizada na rede pública de ensino de Fortaleza por ser a rede municipal a responsável por estes níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental)⁵.

A escolha da escola partiu da indicação da Secretaria Municipal de Educação de uma instituição considerada “modelo” em seus indicadores de aprovação e de não abandono. Outro critério para a escolha da escola foi a abertura desta à realização da pesquisa e da disponibilidade dos professores envolvidos em participar da mesma, sendo feitos contatos preliminares com o núcleo gestor da escola para a apresentação do projeto de pesquisa. Em conversa com a vice-diretora ela explicou que a escola atende desde a educação infantil ao ensino fundamental II e E.J.A (Ensino de Jovens e Adultos), funcionando nos três turnos, sendo administrada pelo núcleo gestor composto por direção, vice direção e duas supervisoras pedagógicas. O corpo de profissionais é composto por uma psicopedagoga, professoras da sala de apoio, professoras polivalentes, cozinheiras, vigilantes e secretaria escolar. A escola trabalha com livros didáticos e programa didático orientado pela Secretaria Municipal de Ensino e também desenvolve projetos pedagógicos específicos de acordo com a necessidade e série.

A escola tem a prática de valorizar o uso de jogos, sugerindo seu uso pelo menos uma vez por semana aos educadores. Possui um acervo de setenta e um jogos, com pelo menos um exemplar de cada um, guardados na sala da direção. Os jogos estão dispostos em prateleiras, sendo de fácil requisição pelas professoras, sendo necessário a

⁴ A nomenclatura utilizada na escola foi retirada do site da secretaria municipal de educação www.sme.fortaleza.ce.gov.br

⁵ Segundo palestra proferida pela secretária municipal de educação, Ana Maria Fontenele (2007), Fortaleza é a terceira maior rede municipal de ensino do País, com 252 mil alunos, sendo também a vigésima segunda em termos de resultados: De cada cem alunos, dez abandonam a sala de aula, e, nas séries iniciais, esse número representa 22% dos matriculados (III Café com Educação, em agosto de 2007, no site www.salmito.com.br/downloads/dados.pdf).

solicitação e devolução à direção. As professoras da escola recebem um calendário do ano letivo com dias de aulas, planejamentos, datas das avaliações. Há em anexo ao calendário, uma lista dos jogos pedagógicos com sua denominação e numeração, contendo também quantas unidades há de cada jogo.

Antes da coleta de dados, participei do planejamento pedagógico para apresentar-se ao corpo docente e também expor a proposta da pesquisa. Houve na ocasião a oportunidade de conversar com as professoras do jardim II e primeiro ano para assinatura do termo de consentimento e agendamento do calendário de observação em sala de aula de acordo com o planejamento das professoras. Foi acordado que no primeiro dia de observação, a pesquisadora iria também apresentar-se para os alunos, explicando que iria assistir às aulas, mas que não iria propor atividades, mas ver como eles estudavam e aprendiam a escrever. Nesta escola havia somente uma turma de jardim II e três turmas de primeiro ano (uma turma pela manhã e duas turmas à tarde) no ano letivo de 2008.

Como procedimento de coleta de dados foi realizado inicialmente observação em sala de aula identificando atividades desenvolvidas nas aulas de linguagem, o tipo de jogo pedagógico, como a professora propunha o jogo (como tarefa ou como brincadeira) e o envolvimento dos alunos durante a utilização dos jogos registrando em diário de campo durante e após as aulas.

Foram feitas observações durante as aulas de linguagem tanto na turma de jardim II como nas turmas de primeiro ano durante os meses de janeiro e fevereiro de 2009, devido à alteração no calendário escolar por causa da greve dos professores. Essas observações duravam em média uma hora e foram feitas em sala de aula e no espaço do pátio interno da escola, local do recreio destes alunos.

Para facilitar a compreensão dos momentos de observação, segue abaixo quadro com informações específicas de cada turma:

Turma	Número de observações	Jogos utilizados nas aulas de linguagem
Jardim II	06	Jogo da memória com rótulos, alfabeto ilustrado, alfabeto com rótulos, bingo de letras, brincadeira da “forca”, varal com os rótulos, alfabeto divertido.
Primeiro Ano A - manhã	04	Cartelas do PAIC, jogo loto leitura, lista de animais, jogo lendo e escrevendo.
Primeiro Ano	03	Bingo de palavras, bingo de animais, jogo loto leitura, bingo de letras, alfabeto ilustrado, cartelas

A - tarde		do PAIC, fichas com sílabas confeccionada pela
		professora,
Primeiro Ano	02	Bingo de palavras, jogo loto leitura,
B - tarde		

Num segundo momento foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individualizadas com as professoras de cada turma (ver roteiro de entrevista no Apêndice), abordando os seguintes aspectos: a formação do professor, aspectos relativos à prática pedagógica em geral, suas bases teóricas e metodológicas sobre a concepção do jogo em sua prática, a relação entre o jogo e a aprendizagem da língua escrita utilizando gravação em data e local escolhidos pelas professoras dentro da própria escola. A forma de registro foi tanto o escrito como gravação em áudio. A primeira forma de registro foi feita com a finalidade de explicitar tanto para a entrevistadora como para as entrevistadas a construção das idéias durante a entrevista, e a segunda com a finalidade de se ter acesso ao registro fiel dos dados coletados.

Segundo Minayo (2007), a entrevista semi-estruturada caracteriza-se por combinar perguntas abertas e fechadas sobre determinado assunto e oportuniza ao entrevistado discorrer sobre um determinado tema. A entrevista individual adequou-se a presente pesquisa por buscar os diferentes pontos de vista sobre o uso dos jogos pedagógicos como recurso didático no ensino da língua portuguesa. As entrevistas foram realizadas num único encontro com cada dia e horário escolhido pelas educadoras.

Na turma de jardim II, as aulas de linguagem aconteciam às segundas e quartas feiras, no período do primeiro tempo (de sete horas às oito horas, até a chegada do lanche). Não havia possibilidade de realizar um rodízio nas observações devido à delimitação do planejamento pedagógico. Havia uma particularidade de que nos dias de segunda e quarta feiras, não havia recreio para todos os alunos, o horário das aulas ia de sete horas às dez e meia. O motivo alegado pela escola era que estava havendo muitas brigas e acidentes no horário do recreio, o objetivo era diminuir esses incidentes. Por isso as atividades de linguagem eram feitas no primeiro tempo em que os alunos estavam concentrados.

Foram feitos seis momentos de observação das aulas de linguagem na turma de jardim II do Projeto Rótulos⁶ que tinha como objetivo trabalhar a leitura global dos

⁶ O projeto Rótulo foi elaborado pela professora do jardim II com o objetivo de se trabalhar diferentes tipos de letras, diversos tipos de grafia, a leitura global e trazendo vivências do dia a dia dos alunos.

alunos, apresentando diferentes tipos de letras. As atividades desenvolvidas pela professora envolveram: jogo da memória com rótulos; brincadeira com o “Lego”, atividade com “alfabeto ilustrado” feito com os rótulos colados em quadrados de papel; atividade “alfabeto com rótulos” para identificar a letra inicial das embalagens, atividade com o jogo “bingo de letras” com cartelas em E.V.A e tampinhas de refrigerante; atividade “Bingo de Letra” em que os alunos escolhiam oito marcas dentre todos os rótulos expostos no “varal” da sala; “jogo da força” em que os alunos precisavam “descobrir” uma palavra; lista de rótulos que a professora pedia a leitura do nome dos rótulos de diferentes formas, jogo “alfabeto divertido” com letras cursiva e no verso letra de forma para que os alunos “formassem” os nomes dos rótulos.

As estratégias de mediação utilizadas pela professora do jardim II durante os jogos pedagógicos nas aulas de linguagem consistiram em: descrever a atividade antes de executá-la, propor atividades vinculadas para trabalhar o conteúdo proposto adaptando ao ritmo da turma; realizar atividade em pequenos grupos, estimular a participação dos alunos realizando a atividade junto com eles, valorizar a contribuição dos alunos, repetir o que foi dito pelas crianças. Fazer perguntas para que a criança explique ou apresente suas hipóteses com relação à escrita. Apresentar flexibilidade no planejamento, incorporando novas atividades na rotina quando as crianças fazem perguntas ou têm curiosidades.

Na turma de jardim II, percebeu-se que a utilização do lúdico e de jogos pedagógicos é mais freqüente devido à flexibilidade do planejamento, bem como devido à compreensão por parte das professoras de que a brincadeira é o modo mais freqüente de aprendizagem das crianças entre cinco e seis anos.

Nas turmas de primeiro ano percebeu-se uma menor utilização de jogos pedagógicos durante as aulas de linguagem devido à particularidade de fazerem parte do programa PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa. Este programa é do governo do Estado ⁷que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino nos primeiros anos de escolaridade apresentando uma sugestão de rotina didática

⁷ O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é de iniciativa do governo do Estado do Ceará e tem como meta alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino até os sete anos de idade na gestão 2007 a 2010. O programa presta assessoria técnica aos municípios através de capacitações para os educadores, supervisores de escolas, fornecendo material didático e diretrizes para avaliação dos alunos do primeiro e segundo ano do ensino fundamental visando modificar os baixos indicadores de aprendizagem na leitura e escrita. O PAIC está incluindo as professoras da educação infantil nos encontros de capacitação, de forma a fazer um trabalho integrado entre esses dois níveis de ensino com relação à alfabetização. Outras informações no site www.idadecerta.seduc.ce.gov.br

para as professoras de primeiro e segundo ano. Cada aluno recebe pelo PAIC um livro de leitura com várias histórias, um caderno de atividades, 19 conjuntos de fichas didáticas e cartelas para análise fonológica e estrutural das palavras. As professoras do primeiro e segundo ano recebem o livro didático, material de apoio e formação continuada quinzenalmente aos sábados, essas formações são ministradas pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e por profissionais da empresa de assessoria escolar – Aprender.

Nas diretrizes do Projeto PAIC, existem quatro marcos teóricos que fundamentam e caracterizam essa proposta didática de alfabetização: teoria epistemológica com referencial sócio-interacionista considerando o aluno protagonista da sua aprendizagem, a teoria psicolinguística que concebe a aprendizagem da escrita através de levantamento de hipóteses dos alunos no processo de apropriação da escrita. Também tem como referência os estudos realizados pelos núcleos de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita - CEALE), da Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL), Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação; além da concepção da didática como práxis pedagógica.

O período de observação em sala coincidiu com a realização das avaliações do nível de leitura e escrita dos alunos do primeiro ano que fazem parte do Programa PAIC e das provas bimestrais da própria escola, havendo pouca utilização de jogos pedagógicos pelas professoras. O período de presença na escola correspondeu a terceira e quarta semanas de janeiro e às duas primeiras semanas de fevereiro. Só foi possível realizar efetivamente as observações em sala de aula na segunda semana de janeiro e na terceira semana de fevereiro. No final do mês de fevereiro o grupo de alunos já não era o mesmo, pois ficaram nesse período apenas os alunos que estavam em recuperação. Na turma do primeiro ano da manhã foram feitos quatro momentos de observação. Na classe de primeiro ano da tarde, turma A, foram feitos três momentos de observação e a classe de primeiro ano, da tarde, turma B foram realizados dois momentos de observação.

A turma do primeiro ano da manhã tinha a particularidade de estar sendo acompanhada por uma professora substituta desde novembro de 2008, a professora efetiva pediu licença médica. Pela manhã não havia profissionais que atuassem na sala de apoio para alunos com dificuldade de aprendizagem. No corpo de técnicos da escola há uma psicopedagoga que atua somente com alunos com necessidades educativas

especiais. Segundo opinião da direção e da professora substituta, essa turma de primeiro ano estava com o rendimento mais “atrasado” em relação às outras turmas. Em novembro de 2008, as crianças só conheciam a letra de forma ou bastão.

Os jogos utilizados nas turmas de primeiro ano da manhã foram apresentados como atividade: loto leitura (jogo com tabuleiros de madeira contendo gravuras e blocos com letras móveis), bingo de palavras (cada aluno recebia quadrados com sílabas para formarem palavras na lousa), bingo de letras (com tabuleiro em EVA contendo várias letras para serem “marcadas” com tampinhas de refrigerante à medida que iam sendo sorteadas pela professora), alfabeto ilustrado contendo três peças móveis (gravura, letra inicial e a palavra completa).

As estratégias utilizadas variavam em função da metodologia da professora e do nível da turma. Na turma da manhã que estava mais defasada em relação à leitura e escrita predominava a utilização do material do PAIC. As estratégias utilizadas pela professora desta turma foram: associar a atividade com jogo pedagógico com a atividade anterior, realizar a atividade com jogos fora da sala de aula, fazer adaptação no uso dos jogos devido ao planejamento do PAIC e ao ritmo da turma, que era mais lento, fazer subgrupos de alunos ao utilizar jogos, deixar os alunos tentarem num primeiro momento montar as palavras sozinhas, passar em cada subgrupo tirando dúvidas dos alunos.

As professoras das turmas do primeiro ano da tarde costumam utilizar jogos uma vez por semana e trabalham em parceria. No início do quarto bimestre as professoras avaliam o nível de leitura e escrita dos alunos e duas vezes por semana agrupam os alunos “pré-silábicos” e noutra turma os “silábicos”. O objetivo é propor atividades adequadas ao nível de leitura e escrita dos educandos e diminuir os índices de reprovação e de recuperação do primeiro ano. Na avaliação das professoras, esse trabalho tem conseguido obter melhores índices na alfabetização dos alunos nos últimos dois anos.

A professora da turma de primeiro ano “A” tarde, costuma utilizar-se de jogos pedagógicos nas aulas de linguagem nas quintas-feiras, relacionando com outras atividades como o uso de músicas, ciranda de leitura, etc.

A professora da turma de primeiro ano “B” tarde, costuma utilizar-se de jogos pedagógicos nas quartas-feiras. Existe a particularidade de que foi feita apenas a observação de duas aulas e uma delas foi utilizado jogo pedagógico. Esta sala de aula é pequena e muito quente no turno da tarde, dificultando a concentração dos alunos

durante as atividades. Nas segundas e quartas feiras as aulas não possuem intervalo para o recreio, havendo a liberação dos alunos trinta minutos mais cedo.

As estratégias utilizadas pelas professoras da tarde observadas durante as aulas de linguagem foram: explicar a regra do jogo antes de iniciar, realizar perguntas aos alunos, utilizar espaço do pátio interno da escola com subgrupos de alunos. Durante o jogo a professora passa entre os grupos fazendo perguntas para ajudá-los a formar palavras, estimular a expressão de opinião e sentimentos dos alunos, levar os alunos a refletirem sobre suas atitudes no jogo, trocar de atividade em média a cada meia hora.

Percebe-se que tanto no jardim II como no primeiro ano faz-se uso de jogos pedagógicos nas aulas de linguagem, contudo o calendário escolar e a necessidade de realizar as avaliações do PAIC e as avaliações do quarto bimestre alteraram a rotina didática das professoras do primeiro ano. O que foi descrito contempla os dados coletados durante os meses de janeiro e fevereiro de 2009.

Tais dados foram analisados numa perspectiva interpretativa que busca analisar os dados de forma inter-relacionada através da leitura do material coletado, identificação e agrupamento de categorias. Na análise buscou-se relacionar o todo e as partes, em que o todo e as partes se esclarecem por interpretação dialética. Os dados de cada participante da pesquisa foram focalizados e depois relacionados com o conjunto de participantes. Na análise procurou-se assegurar que os dados obtidos fossem interpretados no contexto do todo das observações e das entrevistas realizadas na fase de pesquisa de campo sobre as estratégias de mediação pedagógicas com uso de jogos nas séries mencionadas.

A análise dos dados foi baseada na análise de conteúdo temático (CHIZZOTTI, 2001), buscando-se compreender o conteúdo das entrevistas como significações explícitas acerca do jogo. Bardin (1977) conceitua a análise de conteúdo como sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens. Esta técnica é considerada mais adequada à pesquisa por identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema, sendo composta de três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. A primeira etapa é uma fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, redefinição de hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa, os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa se faz a

categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

Após a coleta de dados foi feita leitura dos dados, buscando identificar semelhanças e diferenças no que se referem a concepção e o uso de jogos pedagógicos pelas professoras participantes da pesquisa. Os trechos mais significativos foram marcados e analisados frente aos objetivos propostos: identificar situações de mediação pedagógica pelo professor com uso de jogos, observar situações de mediação pedagógica pelo professor com uso de jogos, compreender a concepção e utilização dos jogos pedagógicos apresentada pelos professores da educação infantil e ensino fundamental.

As categorias de análise empírica - o que pensam e fazem as professoras da educação infantil e ensino fundamental, utilizando jogos pedagógicos na aprendizagem da linguagem escrita, estão relacionadas a três eixos – sobre a formação das professoras que traz informações sobre cursos de graduação e pós-graduação, o segundo eixo é sobre a compreensão das professoras do uso dos jogos na educação, o terceiro eixo é acerca do jogo como mediador no processo de aprendizagem e o quarto eixo sobre que relação às professoras estabelece entre jogo e aprendizagem. Esses eixos buscam caracterizar como cada professora concebe e faz uso dos jogos pedagógicos nas aulas de linguagem.

CAPÍTULO 4

O JOGO NA ESCOLA - DISCUSSÃO A PARTIR DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

Este capítulo aborda questões ligadas às estratégias de mediação pedagógica com uso de jogos utilizadas pelas professoras de educação infantil e ensino fundamental que aparecem implicadas na aprendizagem da linguagem escrita, tomando as informações obtidas durante as observações em sala de aula e as entrevistas com as professoras. Essas informações foram fundamentais para tentar compreender o que “pensam” e o que “fazem” professoras da educação infantil e ensino fundamental utilizando jogos pedagógicos no ensino da linguagem escrita. As categorias de análise estão relacionadas três eixos: sobre a formação das professoras, envolvendo graduação e pós-graduação; o segundo eixo trabalha a compreensão das professoras sobre o uso dos jogos na educação; o terceiro eixo refere-se ao jogo como mediador no processo de aprendizagem. Esses eixos buscam compreender as concepções e o uso de jogos pedagógicos na aprendizagem da escrita utilizadas por estas professoras do jardim II e do primeiro ano de uma escola pública considerada modelo pela Secretaria Municipal de Educação nos índices de aprovação e não evasão escolar.

Estou denominando “estratégias de mediação” tomando este conceito de Colaço (2007), que implica a utilização de recursos materiais e simbólicos para mediar atividades englobando a interação com outras pessoas e o meio. Especificamente no estudo que realizei o termo “mediação pedagógica” refere-se à atuação do professor em sua prática pedagógica.

Tendo em vista essa compreensão de “estratégias de mediação”, busquei conhecer a forma particular da atuação em sala de aula pela professora do jardim II e professoras do primeiro ano do ensino fundamental através da observação do cotidiano da escola e de entrevistas individuais com as educadoras.

Para Vygotsky (1998), o conceito de mediação é descrito de forma geral e é compreendido como sendo inerente às relações humanas através de signos e instrumentos. Em seu livro *Formação Social da Mente* (1998) fala que a interação do ser

humano com o meio e com os outros é indireto, há uma mediação simbólica que precisa dos signos (sistemas simbólicos como a linguagem, os números, a escrita, o desenho) e dos instrumentos (objetos e recursos materiais manipuláveis que podem funcionar como signo na medida em que colaboram para constituição de representação mental). O signo é dirigido para o psiquismo humano enquanto que o instrumento pode funcionar como signo, como uma representação mental que pode influenciar o comportamento de si e das outras pessoas. A aprendizagem pode ser considerada um aspecto necessário e fundamental para que as funções psicológicas superiores desenvolvam-se e para o processo de humanização. A aprendizagem também é mediada por signos e instrumentos, numa dinâmica interativa entre professor, alunos e conteúdo didático.

No contexto de sala de aula, várias mediações estão acontecendo simultaneamente entre professor e aluno, entre os próprios alunos tanto no que se refere ao uso de recursos instrumentais como simbólicos. Colaço (2007), ao realizar a pesquisa junto a alunos de quarto ano durante resolução de tarefas escolares, enfocou os tipos de estratégias de mediação que os alunos desenvolviam durante a resolução das atividades, chegando a identificar que durante as tarefas os alunos recorriam a diferentes estratégias para melhor solucionar os problemas, possibilitando a emergência de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Meira (2001), constitui-se num processo de intersubjetivação envolvendo indivíduos em interação utilizando a linguagem. A zona de desenvolvimento proximal possibilita identificar as habilidades já consolidadas e outras habilidades que estão em vias de emergir. O foco da pesquisa elaborada por Colaço (2007) é voltada para investigar as estratégias de mediação entre os alunos em situações de atividades escolares de português e matemática.

Pesquisar processos de aprendizagem envolve a capacidade de identificar e relacionar os elementos presentes na dinâmica da sala de aula ou fora dela. Na presente pesquisa busca-se compreender **como os professores da educação infantil e do ensino fundamental concebem e utilizam jogos pedagógicos, especificamente no ensino da escrita?**

Esta pergunta de pesquisa tem estreita relação com os conceitos descritos anteriormente da Teoria Histórico Cultural de Vygotsky (desenvolvimento, aprendizagem, zona de desenvolvimento proximal). Tratar do processo de aprendizagem da escrita é propor discorrer sobre a complexidade da aquisição desta

modalidade de linguagem que pode ser considerada como uma prática cultural específica. Aprender a escrever demarca o avanço que acontece com cada pessoa que ingressa na escola e aprende a utilizar o instrumento principal (a escrita) que compartilha o legado de conhecimento construído pela humanidade ao longo do tempo.

No período de inserção em campo, tive conversas informais com a vice-diretora a qual informou que a escola sugeria que as professoras utilizassem jogos pedagógicos em sala independente da série escolar e que estivessem relacionados com o conteúdo ministrado. Havia um acervo com setenta e um tipos de jogos, com pelo menos um exemplar de cada na sala da direção. Percebe-se uma grande valorização do uso de jogos pedagógicos por parte da escola nas práticas pedagógicas, havendo o estabelecimento “do dia do jogo” para todas as séries. Na Proposta do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), programa da Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) para as turmas regulares de primeiro e segundo ano do ensino fundamental, há sugestões de jogos e atividades didáticas para o professor trabalhar a questão da aprendizagem da linguagem escrita. Há uma consonância entre a política educacional do Estado (Ceará) e a proposta pedagógica da escola na valorização de recursos lúdicos, especialmente de jogos pedagógicos.

Passarei a partir de então a discutir os eixos analíticos trabalhados na pesquisa. Para facilitar a identificação das professoras, durante a análise, seguirei a seguinte codificação: professora do jardim II (J 2), professora do primeiro ano A manhã (1º A M), professora do primeiro ano A tarde (1º A T) e a professora do primeiro B tarde (1º B T).

1. Caracterização das participantes da pesquisa:

Na primeira parte deste capítulo, caracterizo as professoras, situando sua formação e que bases teóricas adotam em suas práticas.

A partir das entrevistas individuais com as professoras do jardim II e do primeiro ano observou-se que todas têm nível superior e buscam atualização em conhecimentos ligados à prática docente através de formação continuada da própria escola, através de especializações e capacitações ministradas pela Secretaria Municipal de Educação.

A professora do jardim II (J 2) formou-se em pedagogia, desenvolvendo atividades como bolsista durante a graduação. Fez especialização em Gestão Escolar devido, na época em que concluiu seu curso de graduação, estar exercendo cargo de

coordenadora pedagógica numa escola do setor industrial. Participou de capacitações sobre “Referenciais Curriculares para Educação Infantil”, “Programa de Formação para Professores Alfabetizadores (PROFA)”, “Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)”, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Também participou de reuniões do Projeto Criação para elaboração da Proposta Política e Curricular da Educação Infantil de Fortaleza, representando a escola em que trabalha. Atua na rede municipal há oito anos, o mesmo período que tem de graduada.

A professora menciona como base teórica adotada em sua prática a abordagem construtivista, referindo-se aos autores Piaget, Wallon e Vygotsky. Demonstra conhecer os principais conceitos destes autores pela forma como explica tais conceitos e relaciona com o processo de desenvolvimento de aprendizagem infantil, todavia a professora identifica de forma superficial as contribuições específicas de cada autor:

É resumidamente, é você conhecer todas as fases da criança, como a criança aprende, como ela interage com os objetos, né, [...] que Piaget tem isso muito forte, como ela interage com os objetos essa é a contribuição de Piaget. Como ela interage com o outro, que é a contribuição de Vygotsky. Como é que ela aprende, né, um com o outro, que ele fala até da zona de desenvolvimento proximal, né, essa é a contribuição mais importante dele. A criança aprender com a outra, a criança menor aprender com a maior, né, elas aprenderem com a professora, né, e a gente aprender com elas. E o Wallon, né. Aí o Wallon chega pra complementar isso aí tudo, né, porque ele vai chegar com a afetividade, né, com a emoção, né, com o movimento. Piaget – fala do desenvolvimento. Assim, os nomes que falam a questão do desenvolvimento. Wallon – a questão da afetividade. São os pilares, tem que existir na formação. Vygotsky – a questão da socialização, da interação. (profª J 2)

Possivelmente, a experiência em participar como bolsista de grupo de pesquisa durante a graduação, a participação de cursos específicos e sua participação na construção da política educacional local na educação infantil, possibilitou um aprofundamento de leituras específicas destes autores e da forma de “aprender” da criança.

A professora do primeiro ano A, manhã (1º A M), cursou inicialmente pedagogia trancando o curso após dois anos, depois fez graduação com habilitação em Educação Infantil, seguido de especialização em Psicopedagogia. Busca outros conhecimentos fazendo cursos de formação sobre “Diagnóstico da dificuldade da leitura e escrita nas séries iniciais”, “Inclusão Social” por iniciativa própria e também participa das capacitações quinzenais do “Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)” oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Especificamente, essa professora estava substituindo a professora efetiva, devido licença de saúde, entre novembro de

2008 e fevereiro de 2009. Ela atua em turmas de alfabetização há cinco anos, tendo oito anos de atuação nas séries iniciais. Não recordou durante a entrevista quanto tempo havia se formado. Esta professora ao falar das bases teóricas adotadas o faz de forma resumida sobre os principais conceitos de Piaget, Vygotsky e Wallon. Nas palavras da professora: “*Piaget fala do desenvolvimento, [...]Wallon a questão da afetividade, [...]Vygotsky a questão da socialização, da interação*”. Ela não ampliou nem explicou os conceitos destes teóricos nem relacionou com sua prática.

A professora do primeiro ano A tarde (1º A T), fez inicialmente o curso Pedagógico, graduação em Pedagogia depois especialização em Psicopedagogia. Fez o curso Pedagógico há mais de dez anos, graduou-se em Pedagogia há oito anos e já atuava como professora antes de fazer a faculdade. Estava cursando a especialização em Psicopedagogia durante o período da pesquisa. Não precisou o tempo de atuação como professora. Tem participado das capacitações do PAIC e outrora dos cursos Pró-Letramento e PROFA voltados para a alfabetização de crianças. Com relação às bases teóricas adotadas, esta professora faz menção somente a Piaget dentre os autores sócio-construtivistas e não detalha os conceitos específicos: “*Piaget, você coloca que o aluno é compreendido como um todo. Isso, ele aborda que o aluno é um todo. Ele não é fragmentado*”. Apesar de não ter explicitado com mais detalhes os conceitos-chave dos teóricos sócio-construtivistas, percebe-se pelas observações que a professora do primeiro ano tarde faz uso dos princípios construtivistas, na medida em que organiza momentos de atividades em pequenos grupos, fazendo perguntas para gerar discussões e o compartilhamento de opiniões, sentimentos e hipóteses de construção de conhecimento pelos alunos.

Esta professora enfatiza bastante a proposta construtivista e tem sido uma incentivadora do planejamento pedagógico com uso de jogos na escola:

*O jogo vem trazer essa questão como a criança aprende na interação com o jogo. E eu confesso que sou apaixonada com essa questão do jogo.
[...] O planejamento com o jogo, ele é assim, a gente tem um planejamento mensal e dentro deste planejamento mensal a gente determina os conteúdos específicos pra aquela etapa, no caso que seria um mês. E dentro destes conteúdos a gente vai jogando, colocando o jogo que mais se apropria pra aquele momento. Digamos, você vai trabalhar um aluno silábico, o mais apropriado pra ele é trabalhar o alfabeto móvel, que vai dar o primeiro conhecimento de letra, sonorização.(profª 1º A T)*

A professora do primeiro ano B tarde (1º B T) graduou-se em Pedagogia, fez especialização em Educação Emocional e Ecologia Humana e também fez Habilitação Escolar. Participa das capacitações quinzenais do “Programa Alfabetização na Idade

Certa (PAIC)” oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Já participou da capacitação Pró – Letramento. Graduou-se em pedagogia há quatorze anos, não especificando o tempo de atuação como professora.

Ainda com relação à formação das professoras, percebe-se que a professora do primeiro ano B tarde, demonstrou certa dificuldade para compreender e responder as perguntas da entrevista, quando era solicitado explicações, dando respostas evasivas e sucintas. Infelizmente o equipamento de áudio-gravação descarregou e a entrevista desta professora não foi gravada, sendo feito somente registro escrito de forma sintética sobre as bases teóricas adotadas: *Piaget – fases da criança (não lembra), Vygotsky – você é fruto do meio, Wallon – vê o indivíduo como um todo cognitivo, afetivo, corporal*. Possivelmente o contexto em que foi feita a entrevista pode ter influenciado o teor das respostas da professora que estava demonstrando necessidade de organizar todo material didático, como já comentei.

Percebe-se que neste primeiro eixo de há diferenças na formação das mesmas e nas motivações que as levaram a buscar uma pós-graduação; a do jardim II teve oportunidade de desenvolver pesquisas durante a graduação como bolsista e teve experiência em reger sala no final da graduação, a professora do primeiro ano manhã foi a única que fez graduação com habilitação em educação infantil e teve maior tempo de experiência com turmas de “alfabetização”. A professora do primeiro ano A tarde buscou mais informações a partir de uma dificuldade pessoal (dislexia) identificada por uma professora dela num primeiro curso na área da docência. A professora do primeiro ano B tarde, exerceu cargos administrativos (secretária, diretora, coordenadora) antes de lecionar em sala de aula. Todas as professoras entrevistadas buscam se atualizar através de cursos de especialização e indicam certa deficiência na formação inicial na área da docência.

Quando questionadas sobre as bases teóricas adotadas, as professoras identificaram uma abordagem construtivista mencionando Piaget, Vygotsky e Wallon como autores citados em comum. Um explicavam com mais detalhes conceitos específicos destes autores, outras falavam uma frase ou um conceito de forma sintética. A professora do jardim II manhã menciona os principais autores estudados na graduação: “*A teoria sócio-interacionista, tem como base Piaget, Vygotsky e Wallon, essas são as principais teorias que embasam nossa formação, como nós saímos da universidade*” (profa. J 2).

As teorias interacionistas caracterizam-se em explicar que o processo de aprendizagem dá-se mediante uma participação tanto dos objetos de conhecimentos como do sujeito, resultando na construção interativa da aprendizagem com esses dois elementos e também na construção de estruturas no sujeito. Seus principais representantes são Piaget, Vygotsky e Wallon.

4.2. O que pensam as professoras sobre o uso de jogos pedagógicos na aprendizagem da linguagem escrita:

A pesquisa enfoca como os professores pensam e usam jogos pedagógicos no ensino da escrita. Qual a compreensão das professoras acerca do jogo? Como fazem uso dos jogos pedagógicos em sala de aula?

Além de estar presente no discurso pedagógico a utilização de recursos lúdicos, o jogo na educação infantil é algo preconizado pelos Referenciais Curriculares (1998), baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei 9394/96), norteando a prática pedagógica de creches e instituições de educação, onde se encontra a recomendação desses recursos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças:

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 29)

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) foi elaborado quando pela primeira vez no Brasil se considerou essa fase como sendo a primeira etapa da educação básica. Ele é o instrumento norteador acerca dos objetivos, conteúdos, orientações didáticas para instituições e profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos, respeitando os estilos pedagógicos e as diferenças regionais brasileiras, sugerindo ações que integrem atividades educativas, cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras. A brincadeira é considerada uma linguagem infantil, uma ação que ocorre no plano da imaginação e, portanto, propicia um espaço para as crianças experimentarem o mundo e poderem internalizar de forma particular as pessoas, os sentimentos e os conhecimentos diversos.

Também há no RCNEI um destaque para a importância do lúdico para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e uma diferenciação entre atividade lúdica livre e atividade lúdica com fins didáticos que englobaria os jogos pedagógicos:

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 29)

Pela falas das professoras, percebe-se que há um conhecimento dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, mencionando que é utilizado durante a semana pedagógica, sendo considerado pelas educadoras como um avanço na educação por possibilitar um instrumento para fazerem seus planejamentos. Apenas a professora (1º B T) diz não ter lido os Referenciais, as demais mencionam o seu uso na semana pedagógica e como fonte de pesquisa e avaliação da própria prática. A professora (1º A M) faz um contra ponto dizendo que existem muitas dificuldades para se trabalhar com os Referenciais Curriculares: “[...] a questão de espaço mesmo de sala de aula, a quantidade de alunos ultrapassa o permitido para se trabalhar naquele espaço, os recursos pedagógicos [...]”

Como a pesquisa envolveu também o primeiro ano do ensino fundamental, é importante falar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). Os PCN’s foram elaborados com as diretrizes para turmas da primeira a oitava série do ensino fundamental⁸ (1997) e enfatizam que o domínio da língua é fundamental para que cada criança ou adolescente possa participar socialmente de forma efetiva e tenha acesso às informações que necessita, possa expressar e defender seu ponto de vista e produzir conhecimento. Corroborando para as normatizações dos Parâmetros Curriculares, o governo federal tem investido nas capacitações de professores das séries iniciais através de parcerias com Universidades que integram a Rede de Formação Continuada através do programa Pró Letramento⁹.

⁸Os termos “primeira a oitava série” seguem a nomenclatura existente no texto do volume “Introdução para os Parâmetros Curriculares Nacionais” de 1997.

⁹ O Programa Pró Letramento (2007) é voltado para a capacitação continuada de professores da rede pública de ensino. Os temas que são trabalhados na formação contemplam os seguintes assuntos: capacidades lingüísticas da alfabetização e a avaliação, alfabetização e letramento, a organização do tempo pedagógico e planejamento, organização da biblioteca escolar, o lúdico em sala de aula (projetos e jogos), reflexões sobre o livro didático em sala de aula, modos de falar e modos de escrever.

No livro “Guia Geral Pró Letramento” há a indicação da continuação do uso de recursos lúdicos nas séries iniciais:

No cotidiano da sala de aula, professores e professoras buscam formas de tornar o ensino mais eficaz e também mais estimulante. Uma das alternativas é aliar o prazer e o divertimento à aprendizagem. Porém nem sempre isso é fácil, mesmo porque os interesses e as solicitações das crianças são bem diversos, e não são todas as situações de ensino-aprendizagem que possibilitam um trabalho com a dimensão lúdica na escola. No caso específico de jogos e brincadeiras, no entanto, quando direcionados para a alfabetização e o ensino de língua materna, isso é perfeitamente possível. Por meio deles integram-se o prazer e o aprender, sabor e saber. (PRO LETRAMENTO, BRASIL, 2007, p. 186)

Sobre a compreensão das professoras acerca o uso de jogos na educação, há diferentes concepções sobre esse recurso. A professora do jardim II (J 2) definiu jogo como sendo: “[...] *um recurso pedagógico onde você pode trabalhar o lúdico, trabalha brincando vários conteúdos com a criança. As crianças se identificam muito com ele*”.

Para ela, o jogo é um recurso didático motivador que é utilizado com finalidade de trabalhar conteúdos específicos e que desperta interesse nas crianças. Nos momentos de observação percebeu-se que os jogos ficam guardados no armário da professora, mas são utilizados nas aulas de linguagem. Havia jogos confeccionados pela professora e jogos do acervo da escola. Segundo a professora, o planejamento de atividades com jogos parte da necessidade dos alunos, ela diz que não segue um planejamento baseado em datas comemorativas.

Os jogos utilizados pela professora do jardim II foram: jogo da força, jogo da memória, alfabeto ilustrado, bingo de letras, alfabeto divertido. Eram usados sempre no primeiro tempo (entre sete e meia e nove horas da manhã), pois, segundo a professora, os alunos estão mais atentos. A professora destaca que usar jogos apresenta as características inerentes de uma atividade lúdica - imprevisibilidade, espontaneidade e criatividade de quem joga:

[...] eu coloco a situação, eles estão brincando né, eles estão jogando, estão construindo letrinhas com as letrinhas móveis, mas depois eu vejo que aquele objeto de madeira depois ele passa a ser é outra coisa, (risos) , né, já passa a ser um robô, né, um prédio, que você também presenciou, né, então a outra possibilidade que você dá que depois que a criança explora aquilo que a professora solicitou, né, aí ele vai dar outro sentido pro jogo. Eles montam tanto brinquedo, as meninas é “sofazinho” com as madeiras, “sofazinho”, “caminha”, essas é,..., eles dão outro sentido também, depois que eles é,... , é como eles dissessem: “tia agora eu quero fazer a minha utilização, eu quero utilizar também da maneira também que eu quero”, eu acho que eles fazem muito isso.

Percebe-se através dessa ilustração que as crianças fazem distinção entre o momento da atividade pedagógica e o momento lúdico. O momento lúdico não é delimitado pelo espaço físico, pelo material utilizado, mas é de ordem simbólica quando a criança dá outro sentido e faz sua própria utilização. Costa (2004) faz a distinção entre as atividades pedagógicas e as atividades lúdicas em sua pesquisa sobre jogo simbólico, discurso e escola numa instituição de educação infantil. Denomina atividade pedagógica aquela que é definida pela oferta de significações culturais em formato de currículo, com objetivos específicos para esta atividade que é a produção do saber dentro de uma sistematicidade, de uma seqüência, utilizando recursos didáticos. O exercício de papéis está pré-estabelecido de forma complementar e assimétrica entre adulto e criança. Na brincadeira não há objetivos prévios a atividade, mas são definidos em função dos desejos dos participantes mesmo que seja uma brincadeira conhecida ou proposta por alguém. Há reversibilidade de papéis entre os brincantes e simetria, pois é desenvolvida entre as crianças criando situações imaginárias a partir de brinquedos ou outros suportes materiais.

Durante o mês de janeiro de 2009, os jogos usados nas aulas de linguagem da turma do jardim II, predominaram nas atividades com rótulos de embalagens, devido ao Projeto com Rótulos que tinha como objetivo levar os alunos a familiarizarem-se com a escrita através do manuseio de livros, rótulos, listas, diversos tipos de texto, identificando personagens, letras, figuras e símbolos. A professora utilizou jogos que trabalhavam a leitura e a escrita durante as aulas de linguagem: jogo da memória, alfabeto ilustrado, bingo de letras, alfabeto divertido. Para esta educadora o jogo é um recurso didático motivador que consegue envolver os alunos e trabalha muitas habilidades como a concentração, internalização de regras, aprendizagem da linguagem, colaborando para o processo de alfabetização e das hipóteses dos alunos sobre a escrita.

A professora (J 2) destaca que o jogo também favorece a participação e a inclusão de todos os alunos, ‘até o mais tímido’:

[...] o jogo ele tem essa possibilidade de abarcar todo mundo, né, todo mundo sabe jogar, todo mundo quer jogar, né, todo mundo quer participar, ninguém fica de fora, as vezes até na hora da oralidade, na hora da roda alguns querem ficar de fora porque as vezes alguns não estão a fim, tão com preguiça ou não tão a fim de falar, mas no jogo não, você vê que todos querem, você vê que todos pedem [...]

Na turma do primeiro ano manhã que estava sob a regência da professora substituta, percebe-se na entrevista que ela fez uma diferenciação de jogo didático e jogo livre:

Brincadeira espontânea onde a criança vai ver a questão das regras sociais, respeitar regras e limites, onde é trabalhado entre eles ali, ser aceito ou não no grupo. Quando se trata de jogos educativos onde é voltado, ou seja, tem um objetivo, já é diferente, já tem todo um planejamento”. (profª 1º A M)

A definição de jogo pela Profª 1º A M encontra ressonância com contribuição de Wajskop (2007) ao pesquisar sobre as brincadeiras na pré-escola. A autora observou que o brincar era utilizado ora como recurso didático ora como instrumento de sedução que não combinavam com as características da atividade lúdica infantil que é aleatória e indeterminada. Tal característica também foi comentada e ilustrada com uma situação pela professora (J II):

[...] que eu coloco a situação, eles estão brincando né, eles estão jogando, estão construindo letrinhas com as letrinhas móveis, mas depois eu vejo que aquele objeto de madeira depois ele passa a ser é outra coisa, (risos) , né, já passa a ser um robô, né, um prédio, que você também presenciou, né, então a outra possibilidade que você dá que depois que a criança explora aquilo que a professora solicitou, né, aí ele vai dar outro sentido pro jogo, ele vai dar outro sentido pro jogo. Eles acabam dando, eles fazem letrinhas, montam letrinhas, que mais? Eles montam tanto brinquedo, as meninas é “sofazinho” com as madeiras, “sofazinho”, “caminha”, essas é,..., eles dão outro sentido também, depois que eles é,... , é como eles dissessem: “tia agora eu quero fazer a minha utilização, eu quero utilizar também da maneira também que eu quero”, eu acho que eles fazem muito isso.

Durante o momento da observação, identificou-se a presença de jogos na sala do primeiro ano, manhã. Os jogos da sala estavam incompletos ou quebrados, havia tabuleiros de madeira com peças soltas com temáticas diferentes, dominó “associação de idéias”, quebra cabeça, peças que formavam uma história seqüenciada, jogos “de enfiagem” para o aluno trabalhar percepção, concentração, coordenação motora. A professora comentou que estes jogos não eram utilizados, faz-se uso do material do PAIC e do acervo de jogos da escola e de jogos confeccionados por ela.

Especificamente esta turma de primeiro ano, apesar da professora demonstrar em seu discurso uma diferenciação entre o lúdico livre e o lúdico didático, tinha a particularidade de ter poucos momentos de utilização de jogos durante as aulas de linguagem, devido à defasagem dos alunos em relação ao conhecimento dos tipos de letras e a capacidade de leitura e escrita, e também por coincidir com o período de avaliação final do PAIC, composto por quatro atividades de linguagem (leitura, ditado, reconto oral e reconto escrito). Essa defasagem foi identificada por ocasião da avaliação de leitura e escrita em novembro de 2008, período em que a professora substituta assumiu esta turma. Existe uma matriz de referência que é enviada pela Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) para as escolas públicas com critérios de avaliação

da apropriação do sistema de escrita e da leitura para os alunos do primeiro e segundo ano do ensino fundamental denominada “descritores” (ver em anexo). Os descritores indicam para os professores quais as habilidades a serem trabalhadas durante o ano letivo com relação à leitura e escrita, e os critérios de avaliação para a aprovação do aluno para a série seguinte.

Durante entrevista, a professora mencionou o nome de jogos relacionados à escrita: alfabeto móvel, ditado visual. O alfabeto móvel também foi utilizado no jardim II contendo peças móveis com letras do alfabeto. O ditado visual foi mencionado e utilizado somente na turma de primeiro ano.

No primeiro ano A, tarde, aconteceram poucos momentos de observação com uso de jogos pedagógicos pelos motivos já explicados anteriormente. Foram feitos quatro momentos de observação das aulas de linguagem englobando o período de aula regular e das aulas de recuperação. Os jogos utilizados por esta turma foram: jogo loto leitura, bingo de palavras, bingo de letras, alfabeto ilustrado, cartelas do material do PAIC.

Para a professora desta turma, o jogo é um recurso indispensável e que permite uma avaliação ampliada sobre os alunos nos aspectos cognitivo, afetivo e motor: *“o jogo é uma ferramenta indispensável na prática pedagógica. Por quê? Porque ele te dá subsídio em todos os seus parâmetros, em todos os seus aspectos: é afetivo, é motor, é cognitivo. Eu considero uma ferramenta completa.”* (Profª 1º A T)

A professora comentou comigo que ao se utilizar jogos percebe a dificuldade dos alunos para dividir o material, egocentrismo, os alunos que tendem a se isolar do grupo. Para ela, o jogo funciona como um instrumento de “leitura do grupo” de alunos, permitindo perceber a socialização, compartilhamento de idéias, negociações de posições e de saber coadunando com pesquisa de Colaço (2004) sobre produções discursivas no contexto escolar, no qual há um jogo de papéis entre crianças e colegas, ao mesmo tempo em que um conteúdo escolar está sendo compartilhado, bem como o trabalho de Costa (2001) sobre o jogo como prática discursiva.

Quando perguntado o conceito de jogo, a professora (Profª 1º B T) respondeu que: *“[...] jogo trabalha com o concreto. Exemplo canudo, tampas, bingo de letras”*. O planejamento das atividades eram direcionadas pelos objetivos a serem alcançados nas aulas de linguagem, a professora diz que *“gosta de usar jogos uma vez por semana na quarta-feira no primeiro tempo”*. Não havia um aprofundamento das respostas dela, de

sua compreensão e posicionamento sobre o uso de jogos pedagógicos em sala de aula, demonstrando uma visão equivocada do construtivismo.

O dia de quinta-feira é denominado “o dia do jogo” em que a professora propunha várias atividades utilizando jogos para trabalhar a linguagem. Depois da acolhida, a professora da turma do primeiro ano A juntamente com a professora da turma do primeiro ano B, subdividem os alunos de acordo com o nível de escrita. A professora (1º B T) realizava atividades com alunos silábicos e silábicos – alfabéticos, enquanto que a professora (1ºA T) realizava atividades com alunos alfabéticos. Inicialmente a professora (1ºA T) “combina” junto com os alunos as “regras do dia” que foram anotadas na lousa e os próprios alunos “escolhem” as “punições” para quem não cumprir essas regras combinadas pelos alunos da turma.

Os jogos pedagógicos, portanto, faziam parte dos materiais existentes nas salas de aulas assim como do cotidiano pedagógico da escola no planejamento, incluindo: aulas de diversos conteúdos, disposição de acervo com vários jogos, trabalho direcionado com jogos no início do quarto bimestre, a fim de evitar repetência e evasão escolar nas turmas do primeiro ano à tarde. Esse trabalho em conjunto entre as professoras é específico do turno da tarde tal como foi explicitado nas entrevistas e observações em sala.

4.3. O que “fazem” as professoras usando jogos pedagógicos na aprendizagem da linguagem escrita.

No capítulo sobre o jogo infantil, discorri sobre as diversas concepções de jogo. Brougère (1995, p.32) busca compreender e definir o jogo como um fato social:

[...] a criança está inserida desde o nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado pelo seu meio, para adaptar as suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar.

Sabe-se que a idéia de jogo acompanha a concepção de infância e que a relação entre jogo e educação é um ponto de discussão e divergência entre os estudiosos do lúdico.

Apesar da polêmica e da divergência entre estudiosos sobre o lúdico, o jogo se faz presente no discurso, na prática pedagógica e nos livros de referência para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil.

Retomando a perspectiva sócio-antropológica de Brougère, a brincadeira é uma atividade social, que supõe um contexto cultural a partir do qual a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos.

Vygotsky, através da teoria histórico-cultural, considera que a aprendizagem leva ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores através da apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação. Essa interação do indivíduo com o mundo é indireta, mediada por objetos socialmente construídos.

Kozulin (2000) afirma que o processo de aprendizagem aparece em primeiro lugar como um processo de apropriação por parte da criança num dado contexto cultural e histórico. Para haver aprendizagem faz-se necessário instrumentos simbólicos num contexto de aprendizagem mediada. É o sujeito mais experiente que desempenha o papel de mediador selecionando, modificando, ampliando e interpretando os objetos e processos para a criança. A partir da dimensão cultural há uma constante interação com o desenvolvimento, relacionando-se e transformando-se.

Para o ensino da linguagem escrita é imprescindível que os professores conheçam a psicogênese desta forma de linguagem, ou seja, compreender como os alunos se apropriam da língua escrita, quais indícios, que caminhos fazem uso neste processo.

Kozulin (1998), ao tratar da caracterização da aprendizagem mediada e dos instrumentos psicológicos, destaca que Vygotsky centrou sua atenção na mediação sócio-cultural do processo de aprendizagem. Para Vygotsky (2000), o processo de aprendizagem aparece como um processo de apropriação por parte da criança através dos instrumentos simbólicos numa dada cultura. Entre os instrumentos psicológicos estão os estímulos artificiais, objetos materiais e também os mediadores de ordem superior que abrangem a linguagem natural e artificial de qualquer época ou país.

Apesar de Vygotsky não mencionar explicitamente o termo jogo pedagógico, pela compreensão do conceito de mediação, pode-se inferir que o uso de jogos no

contexto de sala de aula pode funcionar como um mediador no processo de aprendizagem da linguagem escrita e de outros conteúdos.

Kozulin (1988, p.83) afirma que nem todas as interações entre a criança e o adulto são situações de aprendizagem mediada, mas aquelas que têm:

[...] um elemento essencial da aprendizagem é a mediação de um adulto que aponta objetos, explica seus significados, criando uma vacina psicológica. O objetivo final da aprendizagem mediada é fazer com que a criança seja sensível à aprendizagem por meio de uma exposição direta aos estímulos e conseguir que se desenvolvam os requisitos cognitivos para a aprendizagem direta.

Kozulin (1988) destaca que a situação interativa é intencional: o adulto deixa de ser a fonte das informações, do conhecimento e funciona como fonte de pistas para a compreensão da criança. O adulto precisa centrar-se nas estratégias de solução de problemas da criança, seus erros, acertos, para auxiliá-la no processo de aprendizagem. Nesta interação a criança experimenta uma situação de aprendizagem mediada e o adulto participa como mediador dessa experiência.

A partir das observações das aulas de linguagem, caracterizei como cada professora utiliza o jogo pedagógico, havendo um momento de “ambientar” os alunos para a utilização deste recurso lúdico.

Brougère (1998, p.58) afirma que o jogo não é educativo em si mesmo, somente sob o “olhar” do educador: “o jogo não é educativo em si mesmo, é um dado da natureza infantil que deve ser utilizado para aprimorar a eficácia pedagógica do professor”.

A professora desta turma (primeiro ano A tarde) utiliza como estratégias “preparar” os alunos para a execução dos jogos: explicava as regras, “apresentava” os jogos antes de utilizá-los. Na concepção desta professora, jogo era um recurso pedagógico indispensável e que possibilitava a avaliação dos alunos nos aspectos cognitivos, emocionais, motor. Atentei que a professora assumia uma posição de “observadora” durante a atividade, permitindo que as interações entre alunos fossem reguladoras da utilização do jogo. A professora passava pelos subgrupos fazendo perguntas para ajudar os alunos formarem palavras baseadas nas gravuras e nas letras já dispostas por eles. Suas intervenções estavam relacionadas à disciplina e organização dos alunos em torno da atividade. Após o jogo, a professora dava a oportunidade aos alunos à expressão de opinião e sentimentos presentes durante a atividade. Também discutia com os alunos posturas deles durante o jogo como cooperação, exclusão, dificuldade em compartilhar o material, egocentrismo, etc. A professora demonstrava

atenção ao ouvir os alunos, estimulando que eles mesmos propusessem soluções diante das situações enfrentadas e levando os alunos a refletirem sobre suas atitudes durante a partida.

Observei que na turma do primeiro ano A tarde, os jogos “loto leitura” e “bingo de letras” eram apresentados como instrumento didático, com finalidades, objetivos estabelecidos, com o conteúdo muito ligado ao Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Além desses jogos, houve a utilização do jogo “alfabeto ilustrado” e das cartelas com letras do material do PAIC.

Dando continuidade à aula, a professora (1º A T)colou cartaz na lousa com a música “Fui ao mercado”, começou a cantar e, espontaneamente, os alunos começaram a cantar e fazer gestos com o corpo (pé, coxa, mão, bumbum), seguindo a letra da música escolhida.

Os alunos participavam da atividade demonstrando prazer, interesse, fazendo movimentos com o corpo. Essa atividade com música parece ter uma grande receptividade por parte dos alunos, remete à visão de corpo vivido e à importância de trabalhar o esquema corporal relatado na entrevista por esta professora:

Por que trabalhar o esquema corporal? O que tem a ver com a leitura e a escrita? Porque, primeiro a criança tem que se apropriar do corpo vivido, que é a partir do corpo vivido que vai trabalhar análise e síntese, esquema corporal, direita e esquerda, aí ele vai estar quando ele chegar nessa parte de junção, juntar sílabas, juntar letras pra formar palavras, se ele tiver esse domínio corporal bem trabalhado, rapidinho ele lê. Vai partir de uma coisa interna pro externo. (Profa. 1º A T)

Ao final do jogo “alfabeto ilustrado”, a professora conversou com os alunos sobre o comportamento deles, destacando que eles estavam “brincando de aprender”. Falou dos alunos que se envolveram em conflitos na sala durante a atividade com empurrões, chutes, alunos que se isolaram dos demais. E perguntou aos alunos: “*E vocês o que tem a dizer?*”

Os alunos ficaram calados a respeito dos comentários sobre o comportamento deles durante o jogo. A seguir, a professora pediu aos alunos para rememorar as atividades desenvolvidas naquele dia. Segundo a professora, era um exercício de memória e seqüência. Um aluno falava uma atividade realizada e a professora checava se o restante do grupo concordava.

Uma criança perguntou: “*o recreio é um jogo?*”

A professora respondeu: “*é o momento de você brincar*”. A seguir anunciou o que eles iam fazer: agenda, tarefa de casa, leitura.

Esse questionamento do aluno e a resposta da professora denotam a separação que acontece entre brincar e aprender, que no recreio é o momento de brincar e na sala é o momento de aprender, mesmo que a professora esteja apresentando os jogos pedagógicos para os alunos como instrumento didático e tenha comentado que eles estão “*aprendendo brincando*”.

Depreende-se das observações que a professora do primeiro ano A tarde utiliza-se de estratégias para conduzir atividades de linguagem fazendo uso de jogos: explica as regras do jogo antes de iniciar, faz subgrupos com os alunos, utiliza o chão, pátio interno da escola durante o jogo, passa pelos subgrupos fazendo perguntas para ajudar os alunos a formarem palavras, estimula a expressão de opinião e sentimentos dos alunos. Questiona atitudes de exclusão entre alunos durante a aula, leva os alunos a refletirem sobre suas atitudes após o final do jogo, realizando uma conversa sobre o que aconteceu, troca de atividade em média a cada meia hora. Tal como a professora do jardim II, a professora do primeiro ano tarde também utiliza estratégias em comum ao utilizar jogos nas aulas de linguagem: em síntese, ela descreve as atividades antes de executá-las, propõe as atividades de forma vinculada uma a outra, adapta a atividade ao ritmo de execução da turma, propõe atividades em pequenos grupos, estimula a participação dos alunos realizando a atividade junto com eles, valoriza a “fala” dos alunos.

Durante a entrevista a professora não definiu diretamente “*mediação*” mas caracterizou o “professor mediador” como sendo:

[...] o professor mediador é aquele que rompe as barreiras do que ele conhece, é aquele professor que está lado a lado do aluno, chegar junto mesmo, fazer as intervenções indo de encontro aos alunos, você contribuiu com o aprendizado desse aluno. Por exemplo, sempre tem aqueles alunos que são quietos, que não têm interação com o grupo. Eu vejo o professor mediador nesse caso, quando ele chega junto, levanta a auto estima desse aluno, você aposta nesse aluno e você faz com que esse aluno confie nele mesmo. E assim a questão da baixa estima, quando você consegue levantar a auto-estima do aluno, ele vem.

A professora (1º A T), pelo modo de dizer e pelo modo de fazer indica uma ativa participação do professor durante atividades que utilizam jogos pedagógicos, apresenta os jogos pedagógicos como um recurso didático, enfatizando para a participação dos alunos, um instrumento para trabalhar o emocional e a auto-estima deles e que influencia a aprendizagem, na opinião da professora.

No primeiro ano B tarde, houve dois momentos de observação pelos mesmos motivos das outras turmas desta série, o período de avaliações do Programa

Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e das avaliações do quarto bimestre da escola. A sala do primeiro ano B tarde era a mesma utilizada pelo jardim II da manhã, o espaço físico era pequeno para o número de alunos matriculados (vinte e cinco), a média de frequência às aulas era de dezoito alunos. Especificamente nesta turma, foi feita somente uma observação na qual a professora fez uso de jogos pedagógicos nas aulas de linguagem e durante a entrevista o aparelho de áudio descarregou impossibilitando o registro da entrevista na íntegra. Ressalto esta particularidade pelas limitações de elementos percebidos para a questão de pesquisa: como os professores da educação infantil e do ensino fundamental concebem e utilizam jogos pedagógicos, especificamente no ensino da escrita?

Por ocasião da entrevista percebi que a professora demonstrava pouco conhecimento sobre os teóricos da teoria sócio-construtivista, sobre os fundamentos do uso dos jogos pedagógicos e dos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental, que podem ser exemplificado com o registro escrito de trechos da entrevista.

Os jogos utilizados nesta turma (primeiro ano B tarde) foram “Bingo de Palavras” e “Jogo Loto Leitura”, jogos específicos para alunos de primeiro ano porque requerem a capacidade de leitura global, segmentação das palavras, identificação e montagem de sílabas para compor palavras. Houve a participação dos alunos com interesse, atenção atingindo os objetivos propostos pelos jogos pedagógicos.

As estratégias de mediação desta professora (1º B T) ao utilizar jogos na aula de linguagem consistiram em explicar as atividades antes de executá-las, estimular a participação dos alunos durante o jogo, pedir que os alunos lessem as sílabas para identificar as letras que compõem as palavras, passava entre as mesas dos alunos fazendo perguntas para aqueles que estavam com dificuldade.

Ressalto que, nesta turma de primeiro ano tive poucos elementos para explorar mais a questão do uso do jogo em sala de aula.

Percebe-se um empenho das professoras da tarde em trabalhar em conjunto para evitar grandes índices de reprovação e de recuperação nesta série de transição para o ensino fundamental. Pelo turno da manhã, estas mesmas professoras lecionam nas turmas de segundo ano, assegurando uma visão ampla da proposta pedagógica da própria escola, do Programa Alfabetização na Idade Certa e a elaboração de atividades que dêem continuidade aos conteúdos específicos na leitura e escrita propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelos descritores e pela proposta do PAIC.

Percebe-se pelo uso durante as aulas de linguagem e pela menção nas entrevistas com as professoras que existem jogos comuns ao jardim II e o primeiro ano, sinalizando uma continuidade do uso de jogos da educação infantil para o ensino fundamental, que segue a proposta pedagógica da própria escola e do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do governo do Estado. As professoras mencionaram que o PAIC fornece capacitação específica sobre o programa quinzenalmente, fornecendo material de estudo, livro com a proposta pedagógica e sugestão de atividades. O programa proporciona uma formação das professoras de forma continuada e integrada, fornecendo diretrizes e material pedagógico a ser trabalhado na educação infantil e no ensino fundamental com relação à aprendizagem da leitura e escrita, com sugestões didáticas que incluem o uso de recursos lúdicos.

A partir das observações e das entrevistas com as professoras, percebe-se uma relação entre a prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa com uso de jogos e a contribuição de Wajskop (2007) discorrendo sobre as brincadeiras na pré escola. A autora enumera elementos para transformar a brincadeira em recurso pedagógico na educação infantil: considerar os conteúdos emocionais e brincadeiras trazidas pelas crianças; possibilitar tempo, material variado para que as crianças possam utilizar no período de jogo; a participação do adulto como integrante da brincadeira; que haja momento para conversar sobre a brincadeira que vivenciaram, sobre os personagens, questões que vieram à tona. O professor precisa atuar como mediador entre as crianças e o conhecimento, atentando para as necessidades dos alunos e acolhendo suas brincadeiras.

Em suas práticas, as professoras apontam a importância de usar o jogo como recurso didático e pontuam também aspectos positivos, negativos, possibilidades e limitações no seu uso. As professoras apontam para o aspecto positivo de utilizar jogos por ser um recurso mais motivador, atrativo para as crianças e que desperta e promove o prazer ao mesmo tempo em que acontece o processo de aprendizagem. A professora (1º A M) ilustra essa concepção valorativa do lúdico incluindo o jogo: “[...] *a criança aprende brincando, né, ela aprende brincando, [...] quando a atividade é colocada pra criança de forma lúdica, a questão da apreensão daquele conhecimento, daquilo a ser trabalhado, é maior porque ela tá fazendo, né, de forma prazerosa*”.

Além dessa valorização do jogo como recurso que é prazeroso para a criança, a professora (1º A T) traz como aspecto positivo a possibilidade do jogo desvelar a dimensão e a condição afetiva da criança durante a situação de jogo:

Eu acho que com o jogo você consegue coisas até impossíveis, quando você coloca o jogo a criança se torna criança, então ela se desprende, então ela é ela mesma, com esse jogo ela vai mostrar a questão afetiva dela, como ela lida com a questão das frustrações, a perda, a questão de esperar o colega,... Deixa eu ver...afetividade, porque quando o jogo é coletivo, e quando a criança ela não tem essa questão, não tem, não foi trabalhado o afetivo dela, ela não consegue ficar próxima, ela não quer ficar próximo, ela quer ficar sozinha, o jogo é dela, aí entra a parte egocêntrica né. Ela demonstra quem ela é. Você no jogo, você vê quem você é. Além de ter essa função da aprendizagem, traz esse parâmetro de um todo.

Wallon (1995), em sua proposta da psicogênese da pessoa completa, destaca o papel das emoções no desenvolvimento das pessoas e uma prática pedagógica com essa visão totalizante do ser promoveria situações para o desenvolvimento emocional do indivíduo. A não satisfação das necessidades emocionais pode trazer prejuízo tanto para o aluno através de dificuldade de aprendizagem e para o professor concretizada através de sobrecarga e esgotamento.

Sem desconsiderar o aspecto afetivo no processo ensino-aprendizagem, todavia a escola tem a função social de compartilhar o conhecimento construído socialmente existindo na concretude de seguir uma proposta pedagógica, conteúdos, avaliações, prazos e resultados.

Ainda sobre a valorização do lúdico na escola, Pinto (2009) em sua pesquisa sobre os sentidos do lúdico na educação infantil, identificou na fala das professoras a contraposição do lúdico ao pedagógico (compreendido aqui como atividades sistematizadas) havendo uma sobrevalorização do lúdico em detrimento ao didático.

Segundo Lima (1992) o uso do jogo precisa fazer parte do planejamento, todavia não deve ser todo o planejamento. Apesar da importância do lúdico, é necessário possibilitar outras atividades no planejamento pedagógico, levando o aluno a agir, refletir e sistematizar o próprio conhecimento, tais como: leitura de textos, promoção de discussão entre as crianças, exibição de vídeos, promoção de experimentação e observação.

Na presente pesquisa, as professoras tanto do jardim II como dos primeiros anos, essa “fala pedagógica” aparece com força ligada ao uso de jogos pedagógicos. Na fala de uma das professoras há um nivelamento entre lúdico e material concreto, no caso, jogos, como se ambos fossem a mesma coisa: “[o]Jogo trabalha com o concreto. Exemplo canudo, tampas, bingo de letras.” (Profª I B T)

Como aspecto negativo as professoras foram unânimes em citar a dificuldade para acompanhar os alunos durante a atividade com jogos:

O aspecto negativo que eu acho aqui na escola, é a questão do próprio aluno, porque a gente pega uma sala de vinte e cinco alunos, então assim, pra você trabalhar o jogo com vinte e cinco alunos, mesmo você dividindo em grupos, você não consegue dar atenção a todos. Ou você se concentra se concentra no número de alunos, porque você faz o seguinte; eu divido em cinco grupos, quando estou numa problematização de um grupo, os outros quatro estão desassistidos, né, isso aí a gente não pode né. (Professora 1º A T).

Como aspectos negativos citam, então, salas numerosas, necessidade de planejamento prévio, agilidade na condução da atividade, remetendo ao controle por parte do professor durante a atividade com jogos.

O jogo, além de desvelar a dimensão afetiva que fora tratada anteriormente, também dispõe ao professor observar vários processos como autonomia, internalização de regras, aprendizado da língua portuguesa, concentração, etc, segundo professora (J 2).

Como possibilidades foram destacados alguns requisitos para fazer uso dos jogos como recurso didático, por exemplo, trabalhar em grupo, em dupla, mas duplas com níveis próximos de aprendizagem para haver troca entre os alunos, o que coadunam com a proposta de Brougère.

Brougère (2006) enumera alguns aspectos que orientam o professor para utilizar jogos na escola: organizar o espaço com coerência, oferecer material que permita que as crianças assumam papéis complementares e que favoreça o desenvolvimento de papéis durante o jogo em sua riqueza de detalhes, delimitando o espaço do jogo para que não haja interferência de outras atividades da rotina escolar.

A partir das falas e das observações sobre o jogo como mediador da aprendizagem percebe-se que as professoras se remetem a ele como elemento mediador das ações e intervenções orais realizadas por elas, mencionando o jogo como objeto material ou como sistema de regras que atua como elemento mediador. É a mediação que possibilita a internalização. Isso ficou bem destacado ao serem exemplificadas as estratégias de mediação empreendidas pelas professoras em seus modos de utilização dos jogos e não se trata do material em si que colabora para o ensino e aprendizagem. O ato de falar ou agir junto aos alunos leva as professoras a refletirem sobre a sua prática e sobre a representação acerca da aprendizagem com jogos.

Vygotsky (2001, 1988) destaca que a aprendizagem esta à frente do desenvolvimento. O processo de aprendizagem possui uma particularidade, ele é singular a cada aluno e possui uma lógica interna própria. Para o autor (2001, p.325) “uma das tarefas fundamentais da psicologia da aprendizagem escolar é descobrir esta

lógica interna, esse código interior de processos de desenvolvimento desencadeados por esse ou aquele processo de aprendizagem”.

De forma semelhante, cabe ao professor ao utilizar jogos descobrir a lógica utilizada pela criança na aprendizagem da língua escrita apoiando na compreensão da zona de desenvolvimento proximal. Que estratégias podem ajudar o aluno a avançar e apropriar-se da linguagem escrita? Na fala da professora (J II) podemos observar a atenção da professora ao nível de aprendizagem do aluno:

[...] quando outro fala assim: “vai tia, chama logo!”, eu to vendo que aquela criança já ampliou, ela já ta na frente, ela já ta na frente, ela não quer esperar mais, ela quer mais, ela quer que eu dê mais pra ela [...]

Pelo relato da professora (1 A T) o uso de jogos de forma mais intensiva a partir do quarto bimestre tem colaborado para a aprovação de quase cem por cento dos alunos da primeira série do ensino fundamental, essa experiência tem sido desenvolvida pelas professoras da tarde a dois anos na escola.

Segue abaixo tabela caracterizando a compreensão do uso dos jogos pedagógicos pelas professoras participantes da pesquisa:

Turma	Como a professora concebe jogo	Como a professora utiliza jogo
Jardim II	Recurso didático	Ferramenta “atrativa”
Todas as turmas de primeiro ano	Recurso didático	Recurso didático
Primeiro Ano A - manhã	Recurso didático	Diferencia jogo educativo e jogo espontâneo.
Primeiro Ano A - tarde	Recurso didático	Instrumento de “leitura” das relações grupais entre os alunos, destacando a dimensão afetiva e social.
Primeiro Ano B – tarde	Recurso didático	Material concreto

A partir da tabela apresentada percebe-se que o jogo é valorizado como recurso didático e está presente nos dois níveis de ensino.

Ferreiro e Teberosky (1986, p36.) em sua pesquisa com diversas crianças, chamam a atenção para que o professor compreenda e interprete o que e como os alunos pensam em relação à escrita:

Minha função como investigadora tem sido mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial criativo. Temos que escutá-las.

Temos que ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos, contemporâneos de seus primeiros desenhos.

Vygotsky (1988, p.156) destaca o papel fundamental da escola para o contato com essa linguagem “[...] necessidade da escrita ser ensinada naturalmente”, devendo ser relevante à vida para que seja desenvolvida como uma forma complexa de linguagem que ela é, mas que seja atraente e compreensiva para as crianças.

O papel do professor em sala é possibilitar que o contato da criança com a leitura e a escrita seja significativo, e a aprendizagem interfira no processo de desenvolvimento global por meio da mediação pedagógica. É o contexto escolar o espaço propiciador da ampliação e sofisticação das funções psicológicas superiores que acontecem nas relações entre ensino e aprendizagem.

Especificamente a utilização de jogos pedagógicos na aprendizagem da linguagem escrita foi avaliada pelas professoras de forma positiva, cada uma delas destacou aspectos complementares dessa relação jogo e escrita.

Para a professora (J II) o jogo evidencia o aspecto prazeroso do aprendizado da escrita o processo de alfabetização em si, a construção da linguagem, a relação da criança com o objeto (a escrita):

Eu acho que a língua escrita é a construção né dessa língua né, porque a criança ela começa a ver que a língua é primeiro a oralidade, depois ela começa a perceber que essa língua ela é escrita, né que ela é escrita, que tudo o que nós falamos, ela pode ser escrita né. E eu avalio assim que a criança ela, ela perceber que essa aquisição da escrita ela é prazerosa através do jogo, através da brincadeira, ela não vai ser enfadonha, não vai ser cansativa, ela vai ser prazerosa porque ele vai conquistar passo a passo, ele vai conquistar em processo né, na relação com o outro, brincando com o outro, com a professora [...]

A professora (J II) afirma que a direção da escola incentiva a utilização de jogos e com ele consegue “visualizar” muitas coisas, desde o processo de autonomia da criança, a internalização de regras, concentração, valores, questão de gênero:

É, a linguagem, as habilidades, né, de ... do processo de aquisição da linguagem, processo de alfabetização, quando... as hipóteses deles, eles levantam questões, né, você viu que quando ele montou “tot’s” achavam que o “t” era o “j”, isso aí ele já pergunta, já entra em conflito e o jogo ele possibilita, né isso, você vê que, você vê até valores quando eles dizem “ah, vamos brincar menino contra menina”né, aí outro diz: “não, vamo todo mundo junto”, então você coloca pra criança como ela vai brincar com aquilo ali, qual a concepção dela, de brincadeira, como é que se deve brincar, se é um ajudando o outro, se é competindo, então assim, é desde a aprendizagem da língua escrita, como a aprendizagem da matemática, que também tem os jogos específicos da matemática, né...

A professora (1º A M) faz uma diferenciação quanto à frequência e objetivos do jogo entre a educação infantil e o ensino fundamental:

Para a educação infantil o uso do jogo é mais freqüente e não há um conteúdo específico a ser trabalhado, há necessidade de se trabalhar a inserção e a adaptação da criança na rotina escolar, a socialização. Nas séries do ensino fundamental o tempo e a freqüência com uso de jogos vai diminuindo dando lugar aos conteúdos. Quando esse conteúdo é trabalhado de forma lúdica, considera que a criança aprende melhor, essa aprendizagem tornar-se significativa e prazerosa.

Acrescenta ainda que a relação entre jogo e escrita seja positiva, como algo importante: *“porque se trabalha a escrita com o jogo. Você consegue ter grandes avanços. Porque assim, passa do concreto para o abstrato”*.

Para a professora (1º A T) utilizar o jogo implica o aluno estar escrevendo de uma forma mais completa, pois estão sendo trabalhadas a segmentação, o reconhecimento das letras e sílabas, a percepção visual, a escrita formal, a pesquisa e a relação letra-som:

Ele vai trazer a escrita, de uma certa forma ele vai escrever, ele ta escrevendo, só que de uma forma bem mais completa, vai fazer a pesquisa, vai fazer a percepção visual, vai procurar as letras, ai ele vai pra questão da segmentação da palavra que ele vai ter que ouvir o som daquela sílaba pra poder formar, né, então assim escrever formalmente utilizando o jogo, utilizando as letras do alfabeto móvel, então assim, fica mais completo. Porque ele vai trabalhar toda uma questão cognitiva, vai trabalhar vários aspectos pra chegar nessa coisa do escrever no sentido mecânico né. Ele não vai só escrever por escrever, ele vai escrever e aprender.

Além disso, esta professora (1º A T) exemplifica outros elementos ligados ao uso de jogos e à aprendizagem escrita:

[...] o tempo que você tem pra oralidade é o tempo que você tem pra escrita. E assim quando você coloca, por exemplo, um jogo como o LOTO LEITURA que ele vai trazer essa questão de formar palavra, ai você ta trabalhando o quê, vai ta trabalhando a questão da segmentação, ela tem que se apropriar de mais conhecimento, reconhecer a letra, é ela saber que vai ter a sílaba, a questão da pesquisa da letra.

As falas das professoras apontam que elas valorizam os aspectos formais da escrita, mas também destacam os aspectos evolutivos do processo de psicogênese das crianças, tanto a professora da educação infantil como as professoras do ensino fundamental, caracterizando que o trabalho com o ensino da linguagem escrita nesta escola é planejado, realizado de forma integrada seguindo a proposta e as diretrizes do governo estadual pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e dos documentos oficiais do Ministério da Educação (Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais) e de Programas de Capacitação Continuada nas esferas municipal, estadual e federal.

Também é possível perceber que elas compreendem a importância do jogo como ferramenta criativa para o aprendizado da escrita, isto é, mesmo que nem todas explicitem de forma clara o papel do jogo neste tipo de aprendizado, como o faz a Profa 1º A T, elas apontam aspectos positivos e usam coerentemente o jogo no contexto de ensino da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos capítulos desta dissertação, foi abordada a questão do uso de jogos pedagógicos numa escola pública de Fortaleza. Percebe-se uma grande ênfase no uso de recurso lúdicos na educação como uma forma de aproximar-se da linguagem infantil e de oferecer atividades atrativas aos alunos.

A utilização de recursos lúdicos é decorrente da própria proposta pedagógica onde foi realizada a pesquisa, pela atual política estadual através do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e pelo discurso presente nos documentos oficiais de educação infantil e ensino fundamental como os Referencias Curriculares para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os dados coletados durante as observações das aulas de linguagem e nas entrevistas individuais com as professoras forneceram elementos para responder a pergunta de pesquisa: **como os professores da educação infantil e do ensino fundamental concebem e utilizam jogos pedagógicos, especificamente no ensino da escrita?**

Para responder essa questão foi necessário realizar observação das aulas de linguagem e entrevistar individualmente as professoras do jardim II e das três turmas do primeiro ano do ensino fundamental I, analisar o material didático e conversas informais com integrantes do núcleo gestor.

Após finalizar o período de observação e de realização das entrevistas, foi possível perceber que há uma continuidade no uso de recursos lúdicos, inclusive de jogos pedagógicos tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental I.

Aparece na fala das professoras uma ênfase na forma de utilizar o jogo pedagógico no contexto de sala de aula, ressaltando que isto requer um planejamento prévio, relacionar o jogo com o conteúdo estudado, organização do espaço físico e uma ativa participação do professor durante a atividade. O jogo aparece como instrumento didático e como ferramenta “atrativa” nas aulas e no processo de alfabetização. Tal prática revela o controle por parte do adulto, objetivos pré-definidos características que se “chocam” com a natureza do “jogo” que é essencialmente livre, espontâneo (KISHIMOTO, 1997). Há a primazia do lúdico em detrimento ao didático, contudo ...

O termo “jogo educativo” é pesquisado e analisado profundamente por Gilles Brougère (1998, 2004, 2006,) e definido como sendo uma construção social baseada na concepção de infância e na distribuição de papéis no espaço escolar. Segundo Brougère

(2006, p. 92), “a brincadeira é percebida como a expressão direta da verdade na criança, que se deve incentivar”. A valorização da espontaneidade foi o que colocou a brincadeira no centro da educação. Brougère (2006, p.96-97) destaca que a valorização da brincadeira é algo bastante antigo e faz críticas ao seu uso ligado à aprendizagem escolar, afirmando que a brincadeira é usada para seduzir, envolver as crianças, mas que na verdade o adulto está controlando a atividade de aprendizagem: “O domínio pertence ao adulto que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa”.

Contudo, Brougère (2006) também afirma que não se pode evitar a brincadeira e que ela representa um espaço cultural de aprendizagem e um momento de confrontação da criança com a cultura. Para isso as crianças utilizam suportes materiais e imateriais que estão à sua disposição, brinquedos e os significados que eles reportam na brincadeira. O brinquedo traz conteúdos para as brincadeiras e para as relações delas com os adultos. O jogo pedagógico funciona como objeto mediador cultural possibilitando a impregnação cultural de elementos materiais e imateriais que lhe são propostas durante as atividades num processo dinâmico de inserção cultural.

Em relação às “estratégias de mediação” percebe-se que o foco das professoras recai sobre suas intervenções orais (explicações sobre o jogo, apresentação dos jogos, perguntas sobre as hipóteses de escrita dos alunos), não havendo menção das estratégias elaboradas pelos alunos.

A relação entre jogos e linguagem escrita foi pontuada pelas professoras numa forma de atuar pedagogicamente e também apontou outras aprendizagens que aparecem na dinâmica da sala de aula como valores, questões de gênero, o lúdico livre.

Trabalhar com jogos pedagógicos no ensino da linguagem escrita implica levar as professoras a valorizarem o trabalho em pequenos grupos de alunos. Ao utilizarem o jogo demonstram abertura para “correr o risco” de se deparar com o imprevisto, com outras aprendizagens.

Na escola pesquisada, provavelmente por ser considerada modelo pela Secretaria Municipal de Educação, existe uma preocupação efetiva quanto ao processo continuado de capacitação dos professores e isso possibilita, conforme ficou evidenciado na observação da prática pedagógica e no discurso das professoras em foco neste estudo, uma coerência na utilização de recursos didáticos, dentre eles o jogo, e compreensão teórica de sua implicação no processo ensino-aprendizagem.

Também pôde ser percebida uma continuidade no uso de jogos pedagógicos entre as turmas de Jardim II e Primeiro Ano. Isso, entretanto, não significa uma compreensão homogênea entre as professoras acerca da atividade lúdica no contexto escolar, bem como em relação ao seu papel no ensino da lecto-escrita. É importante ressaltar que esta observação sobre a continuidade deste uso pedagógico do jogo entre os anos letivos está vinculada à escola estudada, e isto implica uma das limitações do estudo de caso. Apesar disso, trata-se de um aspecto de relevância considerando tratar-se de escola pública do município de Fortaleza, onde ainda se observa uma grande defasagem em relação ao que se concebe como qualidade do ensino básico.

Esse trabalho vem apontar a importância de se considerar o desafio de ensinar com jogos diante de diversos discursos acerca de seu uso, e de encontrar formas de tornar a aprendizagem da linguagem escrita significativa e de aceitar a recriação do sistema alfabético a partir das hipóteses elaboradas pelas crianças. Através das análises percebe-se a centralidade da mediação pedagógica ao utilizar jogos pedagógicos no ensino. O jogo somente torna-se pedagógico se o professor conduzir a atividade; a noção de educativo não se prende à materialidade do recurso, mas na forma e na mediação feita pelo educador. Cabe ao professor promover situações que possibilitem a troca de informações entre os alunos, permitindo o aprendizado e o acesso a diferentes fontes de conhecimento intervindo na zona proximal de desenvolvimento.

A escola tem o papel fundamental na aprendizagem da linguagem escrita proporcionando o contato da criança com a leitura e a escrita de forma significativa. O professor tem um papel relevante na condução do processo, ele é o organizador do ambiente social, precisa ter metas, objetivos sem perder de vista o aluno real, as estratégias dos alunos, o contexto cultural dele.

Por isso, pode-se dizer da importância de se conhecer a compreensão que o professor tem do aluno e do processo de psicogênese da língua escrita, pois sua prática estará diretamente influenciada e direcionada por essa concepção. Na pesquisa percebe-se uma busca de atualização por parte das professoras, as quais procuram atuar como facilitadoras da aprendizagem da língua escrita junto aos alunos, trabalhando com jogos e outros recursos que auxiliam suas produções escritas.

A postura de professores baseada numa concepção de homem da teoria histórico-cultural, leva em consideração a compreensão da zona proximal, envolve a criação de espaços de discussão, de cooperação entre os alunos, de permitir o “erro

educativo”, de levar os alunos a refletirem sobre o processo de construção de conhecimentos com interesse e envolvimento.

Dado que toda pesquisa tem seu limite, porque há um tempo para executá-la e socializar, abrem-se outras questões ligadas às estratégias de mediação pedagógica com uso de jogos desenvolvidas por professores de educação infantil e ensino fundamental e a aprendizagem da linguagem escrita:

- Que estratégias de mediação são empregadas pelos alunos de educação infantil e ensino fundamental ao realizarem atividades com jogos? Na pesquisa, o foco recaiu sobre o modo de conduzir atividades de linguagem usando jogos pedagógicos. O processo de ensino e aprendizagem é interativo e relacional, envolvendo todos os atores sociais. Contudo, os instrumentos utilizados na pesquisa (observação, registro em diário de campo, entrevista com os professores) não possibilitou registrar e analisar a natureza das estratégias de mediação entre os alunos. Haveria semelhanças e diferenças entre alunos da educação infantil e ensino fundamental?
- Qual a representação social dos familiares dos alunos de educação infantil e ensino fundamental sobre o uso de jogos pedagógicos no ensino da linguagem escrita? O aluno ao chegar à escola traz uma gama de experiências, informações, conhecimentos. Grande parte desse conhecimento é engendrado inicialmente na família, a qual vai continuar sendo um fator importante na aprendizagem da escrita. O que a família pensa sobre aprender a ler e a escrever? Na pesquisa não houve oportunidade para conversar com os familiares para compreender como eles concebem a questão da escolarização, qual a escolaridade dos familiares.
- Quais os sentidos e significados do jogo nas histórias de vida de professores de Educação Infantil? Pensar na ação do professor é também levar em consideração que ele também é um sujeito histórico, que suas experiências, vivências, oportunidades de contato com o lúdico são “formadoras” da sua ação pedagógica. Compreender e resgatar essas vivências pode suscitar reflexões e mudanças em sua práxis como educadoras.

Os caminhos são intermináveis...

Pesquisar é isso, é trilhar caminhos que requer do pesquisador “estar à deriva” e há outros caminhos a serem percorridos a partir daqui.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977.

BOGAS, Cláudia; RODRIGUES, Márcia. Jogos pedagógicos no ensino da língua portuguesa. In: CONGRESSO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS, 1. 2003, São Carlos: UFSCAR. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/crepa/alfabetização>>. Acesso em: 16 de agosto de 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, MEC 1996.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. MEC/SEF. *Referencial Curricular para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, SEB/ SEED. *Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Guia Geral. Brasília: MEC, 2007.

_____, SEB/ SEED. *Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC, 2007.

BRENELLI, Rosely. *O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas*. Campinas: Papyrus, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. (Tradução de Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedos e Companhia*. Tradução de Maria Alice. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Brinquedo e Cultura*. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAGURI, J. P. O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros. In: PUBLICAÇÕES DE ALUNOS GRADUADOS E PÓS-GRADUADOS DO INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP, São Paulo, versão on-line. São Paulo: UNICAMP, 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos>>. Acesso em: 16 de agosto de 2008.

CABRAL, M. A. ; COSTA, M.F. Vasconcelos. Brincadeira, linguagem e cotidiano: complexidades pela ótica da deriva. In: COSTA, M.F.V.; COLAÇO, V.F.R; COSTA, N. B. (Orgs) *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: Edições UFC, 2007. (Coleção Diálogos Intempestivos. v. 48)

CALLOIS, Roger. *Los Juegos y los Hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Econômica S.A., 1986.

CAMPOS, M. *A importância do jogo na aprendizagem*, 2005. Disponível em: <<http://psicopedagogiaonline.com.br>>. Acesso em: 16 de agosto de 2008.

CARVALHO, Carina. *Jogar aprendendo: contribuições dos jogos no processo de letramento*, 2007. Disponível em: < <http://www.profala.com/artpsico78htm>>. Acesso em: 16 de agosto de 2008.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC). Disponível em: < www.25.ceara.gov.br/noticias >. Acesso em: 07 de outubro de 2008.

CHATEU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1987.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introduction. In: L.S. VYGOTSKY, *Mind in Society: the development of Higher Psychological Process*. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978.

COSTA, M.F.Costa; LIMA, F. J. I.; SANTOS, N. A. C.. Entre mãos e máquinas: a lógica de construção dos artefatos lúdicos. In: COSTA, M.F.V.; COLAÇO, V.F.R; COSTA, N. B. (Orgs) *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: Edições UFC, 2007. (Coleção Diálogos Intempestivos. v. 48)

COSTA, M.F. Costa. Jogo Simbólico, Discurso e Escola: uma leitura dialógica do lúdico. In: CRUZ, S. e PETRALANDA, M. *Linguagem e Educação da Criança*, Fortaleza Edições UFC, 2004 (coleção Diálogos Intempestivos, v.19)

ESCOLA MUNICIPAL CATULO DA PAIXÃO CEARENSE. Colégio de Aplicação. *Projeto Rótulos*, jardim II. Fortaleza, 2008. Mimeografado.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Caderno de Pesquisa*, 52, p7-17, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myryan, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FONTENELE, Ana Maria. [Entrevista publicada em agosto, 2007, na internet]. Disponível em www.salmito.com.br/downloads/dados.pdf.

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: *uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Ed. Vozes, 1995.

GÓES, M^a Cecília. A linguagem e a imaginação no brincar de faz-de-conta. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3. Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000>>. Acesso em: 07 de outubro de 2008.

GOMES, Maria Regiane. Entre o livre e o didático: o papel do lúdico na escola de educação infantil. In: COSTA, M.F.V.; COLAÇO, V.F. R; COSTA, N.B. *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: Edições UFC, 2007. (Coleção Diálogos Intempestivos. v. 48)

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Disponível em : <<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 18 de maio de 2009.

- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.
- KAMII, Constance. Jogos, autonomia e matemática, *Revista Aprendizagem*. Pinhais, ano 2, nº 04, p. 30-34, janeiro/ fevereiro, 2008.
- KAMII, Constance; DECLARK, Goorgia. *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Tradução de Elenisa Curt. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- KAMII, Constance; DeVRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. Trad. Maria Célia Dias Carrasqueira. São Paulo, Trajetória Cultural, 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- KOSOLIN, Alex. *Instrumentos Psicológicos: la educacion desde uma perspectiva sociocultural*. Barcelona, Paidós, 1998.
- LIRA, P. P.B. ; PEDROSA, M. I. Compreensão social de gênero pela criança. In: COSTA, M.F.V.; COLAÇO, V.F.R; COSTA, N. B. (Orgs) *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: Edições UFC, 2007. (Coleção Diálogos Intempestivos. v. 48)
- MACEDO, Lino. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E.S. (Org.) *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez. 1992.
- MAR, Gisele Domingos. Jogando para aprender: o lúdico no ensino de línguas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, outubro, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 16 de agosto de 2008.
- MARX, Karl. *A Miséria da Filosofia*. São Paulo: Global, 1985.
- MARX, Karl ; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MEIRA, L & LERMAN, S. The Zone of Proximal Development as a symbolic space. *Social Science Research Papers*, 1(13), p. 1-40. 2001.

MINAYO, Mari Cecília (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEGRINE, Airton. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Volume 1, Simbolismo e Jogo, Porto Alegre: PRODIL, 1994.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978 a.

_____. *O julgamento moral na criança*. Trad. De Elzon Lenardon, Zahar, 1978 b.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)* Campinas, v. 21, n. 71, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 maio 2009.

PINTO, Geórgia. Entre saberes e brincadeiras. In: COSTA, M.F.V.; FREITAS, M.G.F. (Orgs.) *Cultura lúdica, discurso e identidade na sociedade de consumo*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005, p.71-80.

PINTO, Geórgia. Os diferentes sentidos do lúdico na interação professor e aluno. In: COSTA, M.F.V.; COLAÇO, V.F. R; COSTA, N.B. *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: Edições UFC, 2007. (Coleção Diálogos Intempestivos. v. 48)

PINTO, Geórgia. *Os diversos sentidos do lúdico na educação infantil: dos dispositivos institucionais aos modos de fazer*. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará., Fortaleza, 2009.

PORTO, Bernadete; CRUZ, Silvia. A importância do brincar na educação das crianças e de seus professores. In: PORTO, B. (Org.) *Ludicidade: o que é mesmo isso?* – Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gespel, 2002.

PORTO, Cristina L. *Série Jogos e Brincadeiras: desafios e descobertas*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003>>. Acesso em: 07 de outubro de 2008.

REY, Fernando Gonzalez. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning Editores, 2002.

RITZMANN, Camilla. Como os jogos e brincadeiras podem ajudar na construção de valores na escola? *Revista Aprendizagem*. Pinhais, ano 2, nº 04, p. 09, janeiro/ fevereiro, 2008.

SALGADO, Raquel ; SOUZA, Solange. As crianças na rede da cultura lúdica contemporânea. In: COSTA, M.F.V.; COLAÇO, V.F.R; COSTA, N. B. (Orgs) *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: Edições UFC, 2007. (Coleção Diálogos Intempestivos. v. 48)

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA, 2009. Institucional. Disponível em: < [http: www.sme.fortaleza.ce.gov.br](http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br)>. Acesso em 18 de maio de 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA - SME. Relatório da Prefeitura Municipal. Fortaleza: Secretaria Municipal, julho, 2007. Disponível em:< www.salmito.com.br/downloads/dados.pdf>. Acesso em: 26 de outubro de 2008.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata, 1998.

COSTA, Fátima. Cultura lúdica e infância no cenário da pesquisa. In: COSTA, M.F.V.; FREITAS, M.G.F. (Orgs.) *Cultura lúdica, discurso e identidade na sociedade de consumo*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005, p.21-31.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WAJSKOP, Gisela. O papel do jogo na educação das crianças. *Série Idéias* n.7 São Paulo: FDE, 1995, p.46-53. Disponível em: < [http: www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br)>. Acesso em 24 de agosto de 2008.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época)

WALLON, Henri. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Tradução por Izabel Galvão – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

APÊNDICE

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

01 – Formação do professor:

- Graduação e pós-graduação.
- Tempo de formação e de atuação na área.
- Auto-avaliação sobre seu processo de formação e sua experiência no ensino da língua portuguesa, particularmente.
- Bases teóricas adotadas.

02 – Aspectos relativos à prática pedagógica com jogos:

- Planejamento de atividades com o uso de jogos.
- Exemplos vivenciados em sua experiência com atividades que relacionam jogo e a aquisição da escrita.
- Procedimentos e recursos específicos utilizados nestas atividades.

03 – Concepção e uso dos jogos:

- Aspectos positivos e negativos observados a respeito da utilização de jogos na prática escolar cotidiana.
- Limites e possibilidades evidenciados no uso deste recurso.
- Definição prática e pessoal sobre jogos.

04 – Relação entre jogo e aprendizagem da língua escrita:

- Relações que estabelece entre jogo e aprendizagem da língua escrita.
- Explicar e avaliar a função do jogo na aprendizagem da língua escrita.
- Conhecimento e opinião pessoal sobre a indicação dos jogos pelos Referenciais e Parâmetros Curriculares.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Meu nome é Alessandra, aluna do Curso do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Estou realizando uma pesquisa intitulada “O papel dos jogos pedagógicos na aprendizagem da linguagem escrita: o que pensam professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental?”. A pesquisa faz parte de uma Dissertação de Mestrado da UFC que tem como objetivo compreender o papel que o jogo assume na aprendizagem da escrita nestas séries, a partir da avaliação que os próprios professores fazem de suas práticas pedagógicas.

Acredito que, através deste estudo, podemos suscitar uma reflexão sobre o uso de jogos nas séries iniciais do processo de aprendizagem da língua escrita a partir da exposição do professor sobre sua prática, frente ao que o mesmo avalia como pontos positivos ou negativos e sobre limites e alcances na utilização deste recurso. Gostaria de entender como você vivencia e compreende a utilização dos jogos pedagógicos no ensino da linguagem escrita.

Será realizada uma entrevista individual com os professores em local escolhido pelo entrevistado na própria escola. Cada entrevista terá duração de uma hora e, caso necessário, serão realizados mais um ou dois encontros. As entrevistas serão registradas por escrito e em áudio.

Saiba que seu nome ou qualquer informação que o identifique não será mencionado em nenhum momento, sendo os dados respondidos na entrevista sigilosos. É importante ressaltar que esta pesquisa será totalmente gratuita. Você também ficará com uma via do termo de consentimento.

Agradeço a colaboração e coloco-me à disposição como pesquisadora principal para outros esclarecimentos: Alessandra Pereira Dias, telefones 3494-3357 e 8778-4593, e-mail: alessandradiaspsi@gmail.com.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará na Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo. Telefone: 3366.8338.

Eu autorizo a utilização das minhas respostas e informações obtidas nestas entrevistas para fins de pesquisa acadêmica.

Fortaleza, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Dados do professor:

Endereço: _____

Telefone: _____

ANEXO A - MATRIZ REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO
(descritores).

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Ceará – SPAECE – Alfa 2007.

Eixo 1: Apropriação do Sistema de Escrita.

Tópicos	Descritor	Detalhamento	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
1 – Distinção entre letras e outras formas gráficas.	D1 – identificar letras entre rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos.	Avalia se o aluno identifica letras dentre várias formas gráficas, tais como rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos, apresentados em diferentes formas.	X	X			
1 – Distinção entre letras e outras formas gráficas.	D2 – Reconhecer as letras do alfabeto.	Avalia se o aluno reconhece uma determinada letra ou uma seqüência de letras.	X	X			
2 – Domínio convenções Gráficas.	D3- Identificar as direções da escrita.	Avalia se o aluno identifica a direção correta da escrita (de cima para baixo, da esquerda para direita), identificando a localização do início e término da escrita em uma página de caderno ou em um texto.	X	X			

2 – Domínio convenções Gráficas	D4 – Identificar o espaçamento entre as palavras na segmentação da escrita.	Avalia se o aluno identifica o espaçamento entre as palavras na segmentação da escrita, contando as palavras de uma frase ou o espaçamento entre elas.	X	X
3 – Desenvolvim ento da consciência fonológica.	D5 – Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra.	Avalia se o aluno reconhece uma mesma letra escrita em maiúscula ou minúscula, na forma cursiva ou de imprensa.		X X
3 – Desenvolvim ento da consciência fonológica.	D6 – Identifica rimas.	Avalia se o aluno identifica os sons semelhantes (no final da palavra).	X	X
3 – Desenvolvim ento da consciência fonológica.	D7 – Contar as sílabas de uma palavra.	Avalia se o aluno conta sílabas (os “pedacinhos”) de uma palavra.	X	X
3 – Desenvolvim ento da consciência fonológica	D8- Identificar sílabas (consoante/ vogal) no início de palavras.	Avalia se o aluno identifica o som de sílabas inicial, formada pelo padrão consoante / vogal de uma palavra.	X	X

3 – Desenvolvimento da consciência fonológica.	D9 – Identificar sílabas (consoante / vogal) no meio e fim de palavras.	Avalia se o aluno identifica o som de sílaba medial ou final, formada pelo padrão consoante / vogal, de uma palavra.	X	X			
4 – Decodificação e compreensão de palavras.	D10 – decodificar palavras no padrão consoante / vogal.	Avalia se o aluno decodifica palavras formadas por sílabas no padrão canônico: consoante / vogal (ex: sí-la-ba)	X	X			
4 – Decodificação e compreensão de palavra.	D 11- Decodificar palavras nos padrões: vogal, consoante/vogal / consoante, consoante / consoante / vogal.	Avalia se o aluno decodifica palavras formadas por sílabas nos padrões não canônicos: vogal (ex: a-ba-ca-te); consoante / vogal/ consoante (ex: tex-to, ve-ri-fi-car); consoante / consoante/ vogal (ex: pa-la-vra).		X	X		
4 – Decodificação e compreensão de palavra.	D12- compreender palavras no padrão consoante / vogal.	Avalia se o aluno lê com compreensão palavras formadas por sílabas no padrão canônico: consoante / vogal. (ex: si-la-ba).	X	X			
4 – Decodificação e compreensão de palavra.	D13 – compreender palavras nos padrões: vogal, consoante / vogal / consoante / consoante / vogal.	Avalia se o aluno lê com compreensão palavras formadas por sílabas nos padrões não canônicos: consoante / vogal (ex: a-ba-ca-te); consoante / vogal/consoante/ (ex: tex-to, ve-ri-fi-car); consoante / consoante/ vogal (ex: pa-la-vra).		X	X		
5 – Decodificação e compreensão de textos.	D14- Compreender frases.	Avalia se o aluno lê com compreensão frases com estrutura sintática simples, na ordem direta (voz ativa).	X	X	X		
5 – Decodificação e compreensão de textos	D15- localizar informação em texto.	Avalia se o aluno localiza informação explícita em diferentes gêneros textuais.		X	X	X	X

5 – Decodificação o e compreensão de textos.	D16- reconhecer o assunto de um texto.	Avalia se o aluno identifica o assunto principal de um texto.	X	X	X	X
5 – Decodificação o e compreensão de textos.	D 17 – Identificar finalidade de textos de diferentes gêneros.	Avalia se o aluno identifica a finalidade, ou “pra quê”, de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	X
5 – Decodificação o e compreensão de textos	D18- Inferir informação em textos.	Avalia se o aluno associa elementos presentes no texto ou que se relacionem com a sua vivência, para compreender informações não explicitadas no texto.		X	X	X
5 – Decodificação o e compreensão de textos	D19- Estabelecer relações lógico- discursivas (causa e conseqüência, tempo, lugar, modo).	Avalia se o aluno reconhece as relações entre partes de um texto que permitem a construção de sentidos para o mesmo.		X	X	X
5 – Decodificação o e compreensão de textos	D20- Identificar elementos que contribuem para continuidade temática de um texto.	Avalia se o aluno identifica substituições, repetições ou outros recursos que estabelecem a coesão textual.		X	X	X
5 – Decodificação o e compreensão de textos	D21- Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.	Avalia se o aluno apóia-se em elementos textuais, como: manchete, título, formatação do texto para formular hipóteses, sobre o conteúdo do texto.		X	X	X

ANEXO B : lista de jogos utilizados nas aulas de linguagem:

JARDIM II:

- Jogo da memória com rótulos,
- alfabeto ilustrado,
- alfabeto com rótulos,
- bingo de letras,
- brincadeira da “forca”,
- varal com os rótulos,
- alfabeto divertido.

PRIMEIRO ANO “A” MANHA:

- Cartelas do PAIC,
- jogo loto leitura,
- lista de animais,
- jogo lendo e escrevendo.

PRIMEIRO ANO “A” TARDE:

- bingo de palavras,
- bingo de animais,
- jogo loto leitura,
- bingo de letras,
- alfabeto ilustrado,
- cartelas do PAIC,
- fichas com sílabas confeccionada pela professora

PRIMEIRO ANO “B” TARDE:

- Jogo loto leitura
- Bingo de palavras

ANEXO C- Fotos dos jogos utilizados nas aulas de linguagem do jardim II e primeiro ano:

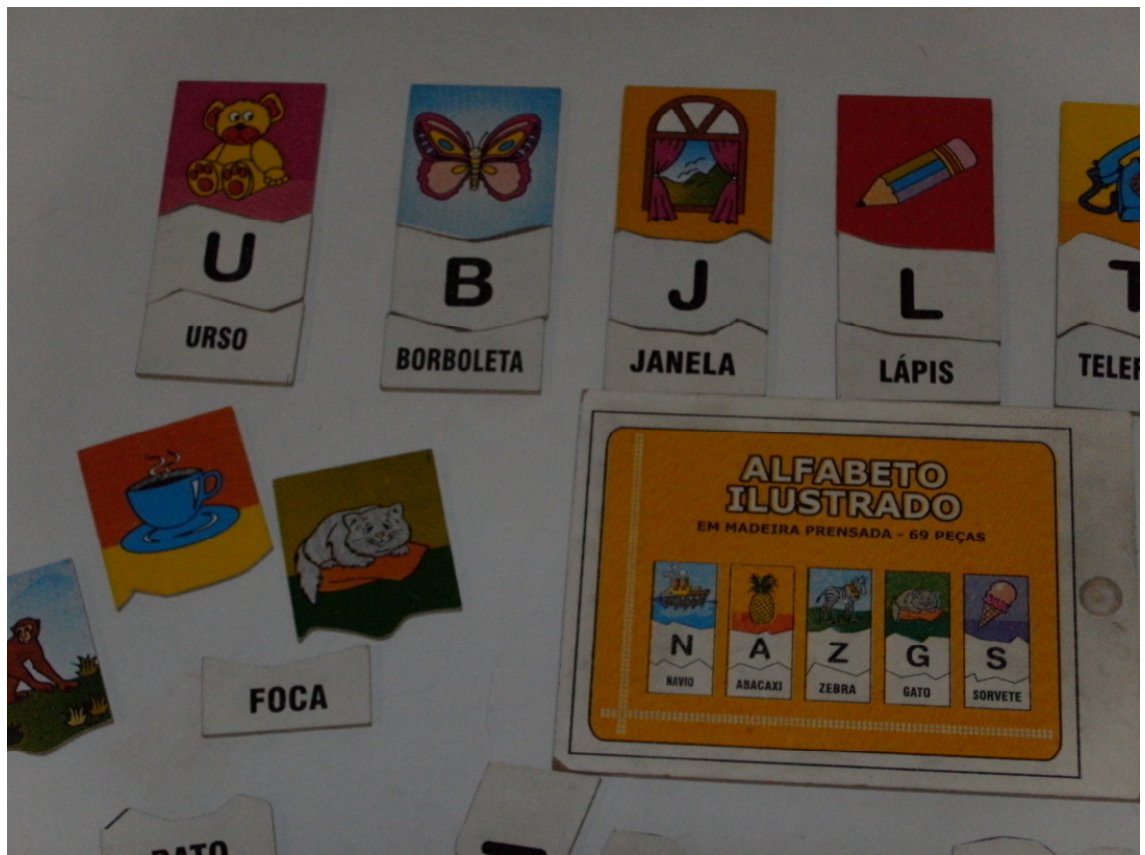
JOGOS SALA DA DIREÇÃO



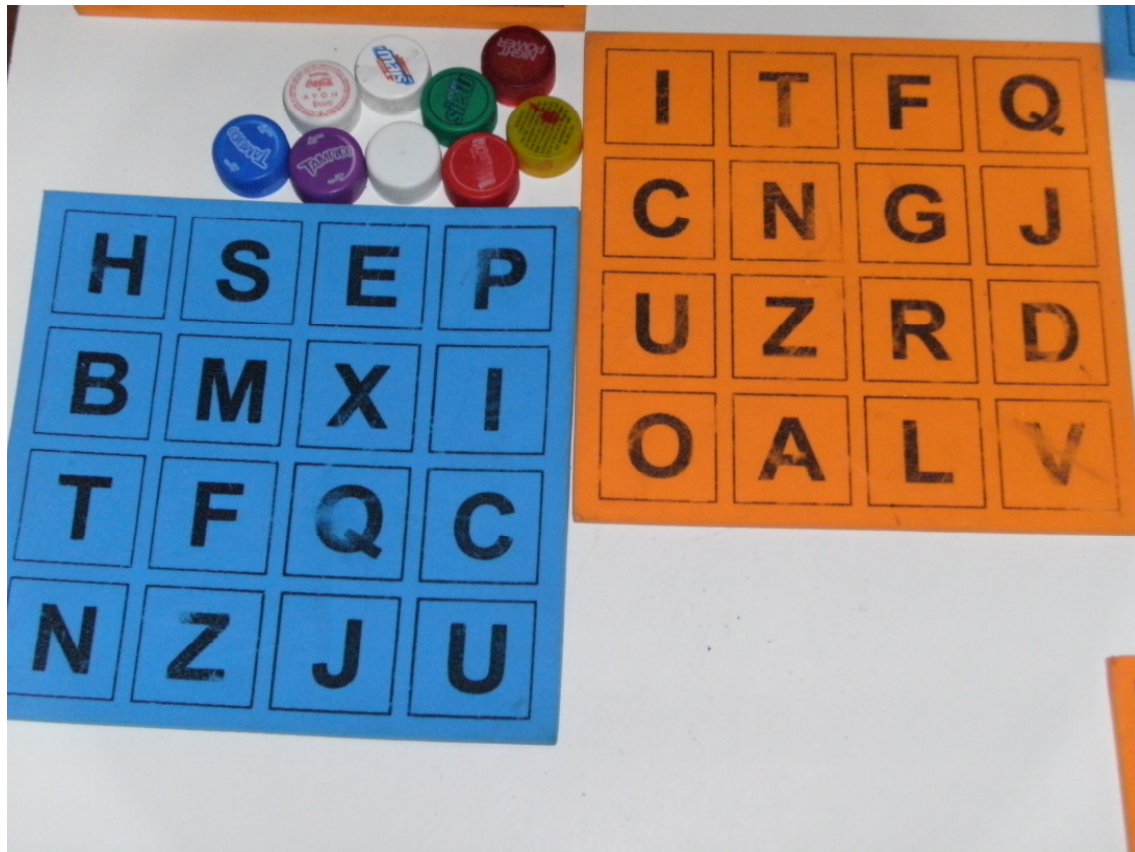
JOGO MEMÓRIA COM RÓTULOS



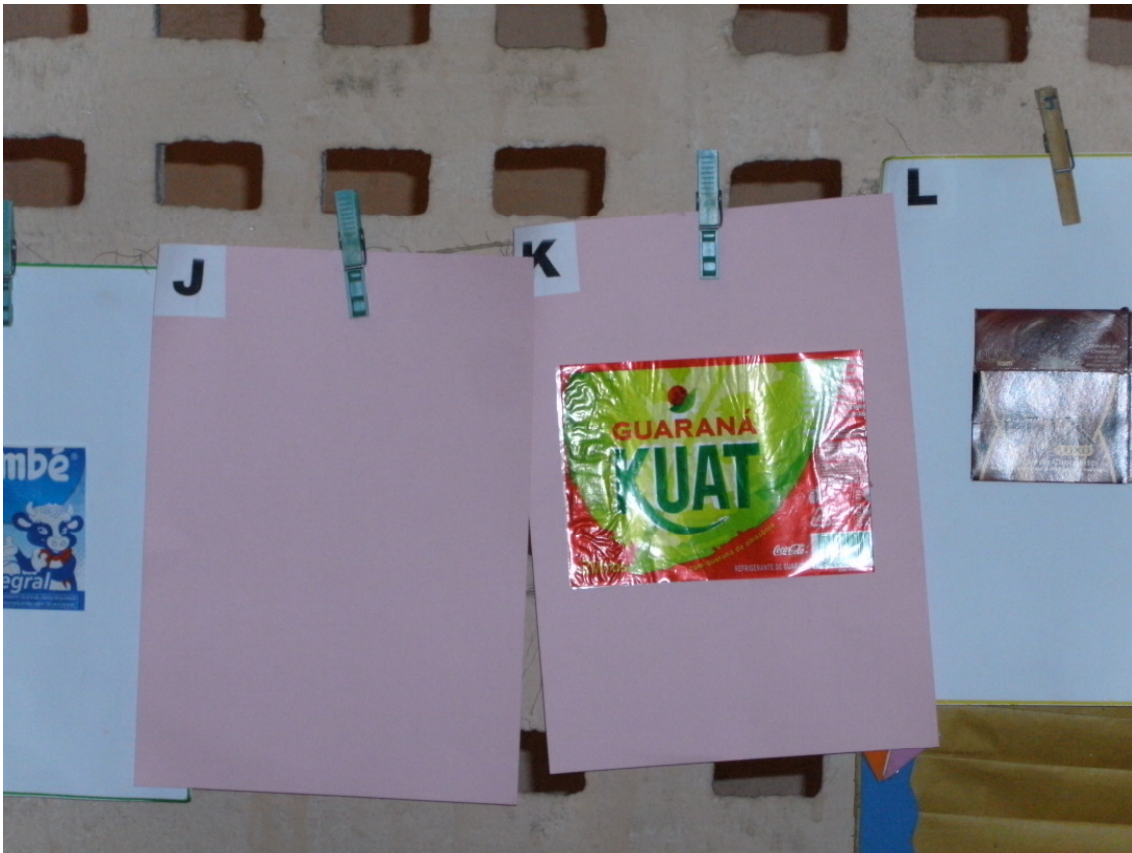
JOGO ALFABETO ILUSTRADO



JOGO BINGO DE LETRAS



VARAL COM RÓTULOS



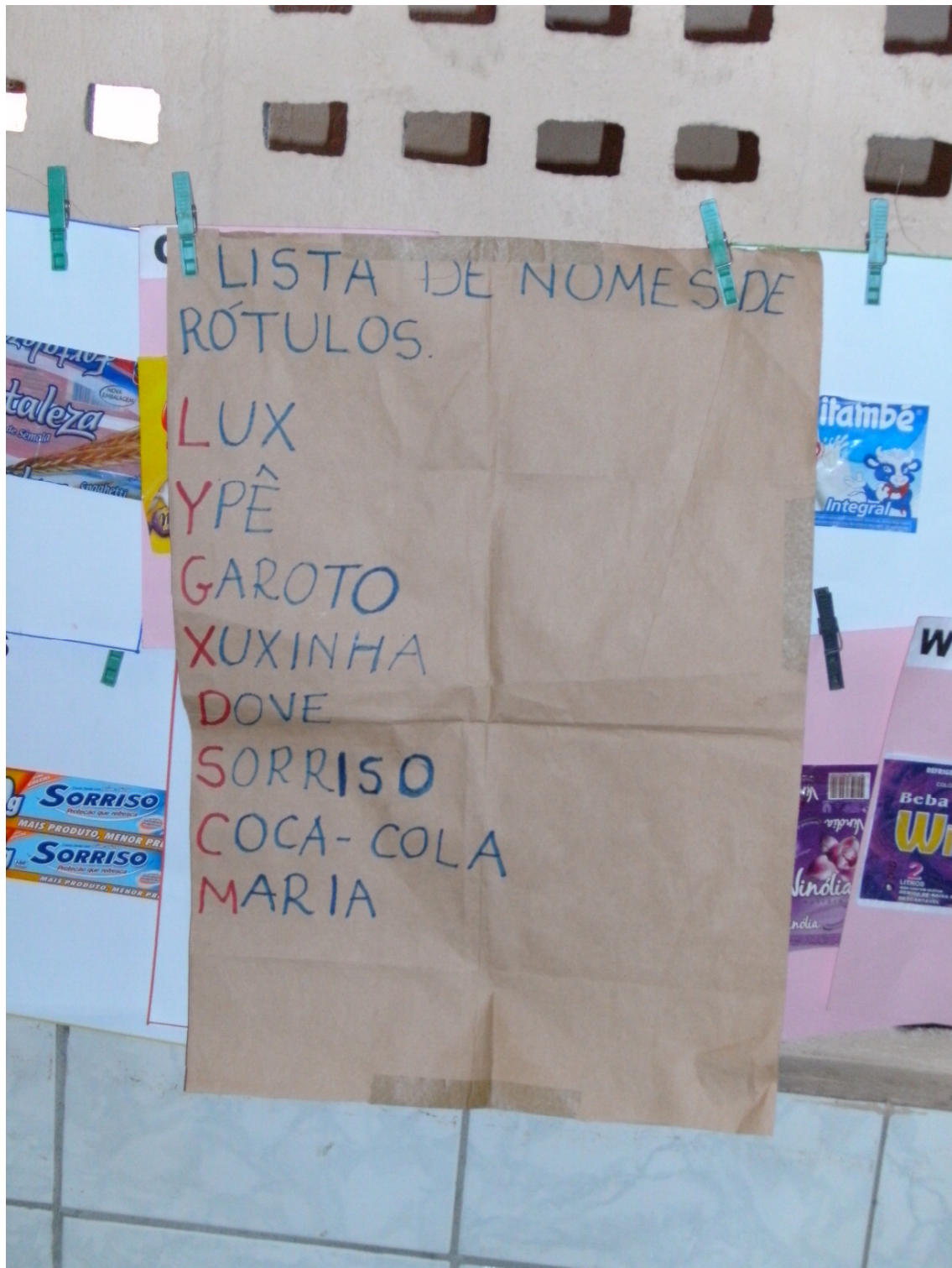
JOGO ALFABETO DIVERTIDO



JOGO ALFABETO DIVERTIDO



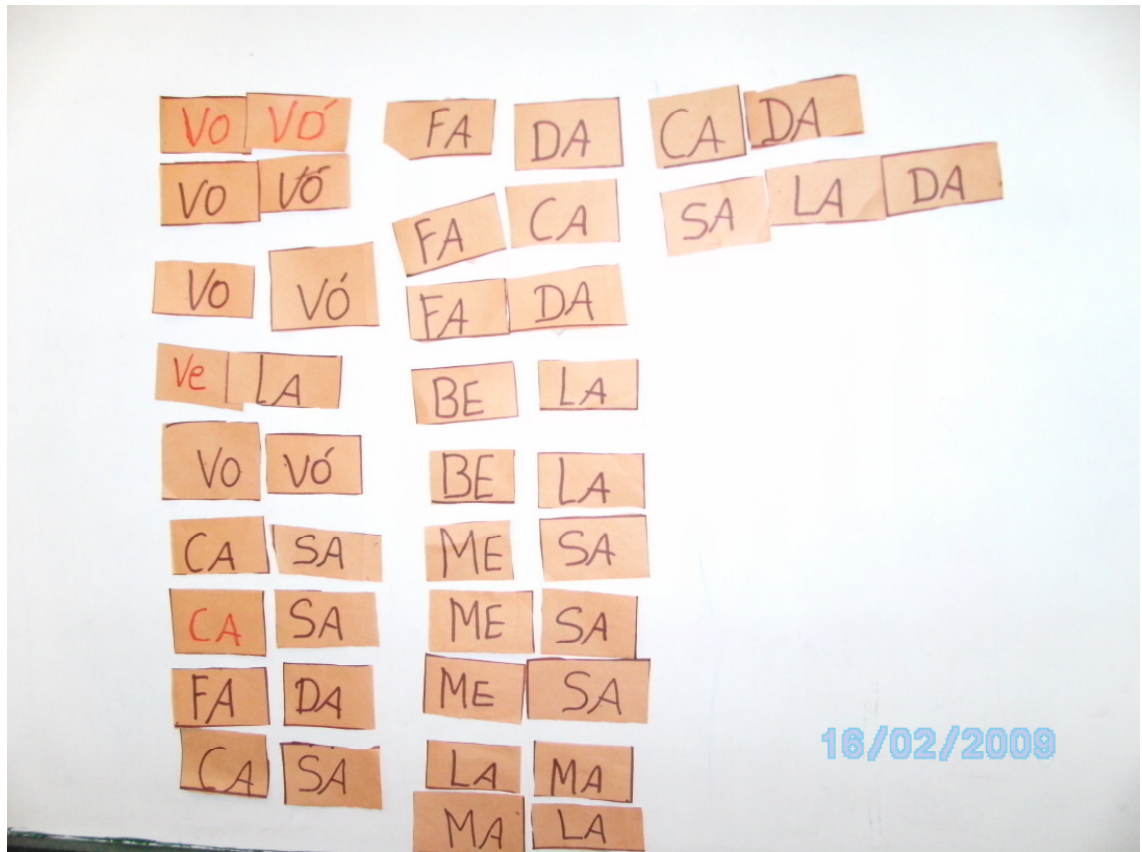
LISTA DE RÓTULOS



JOGO LOTO LEITURA



JOGO BINGO DE PALAVRAS



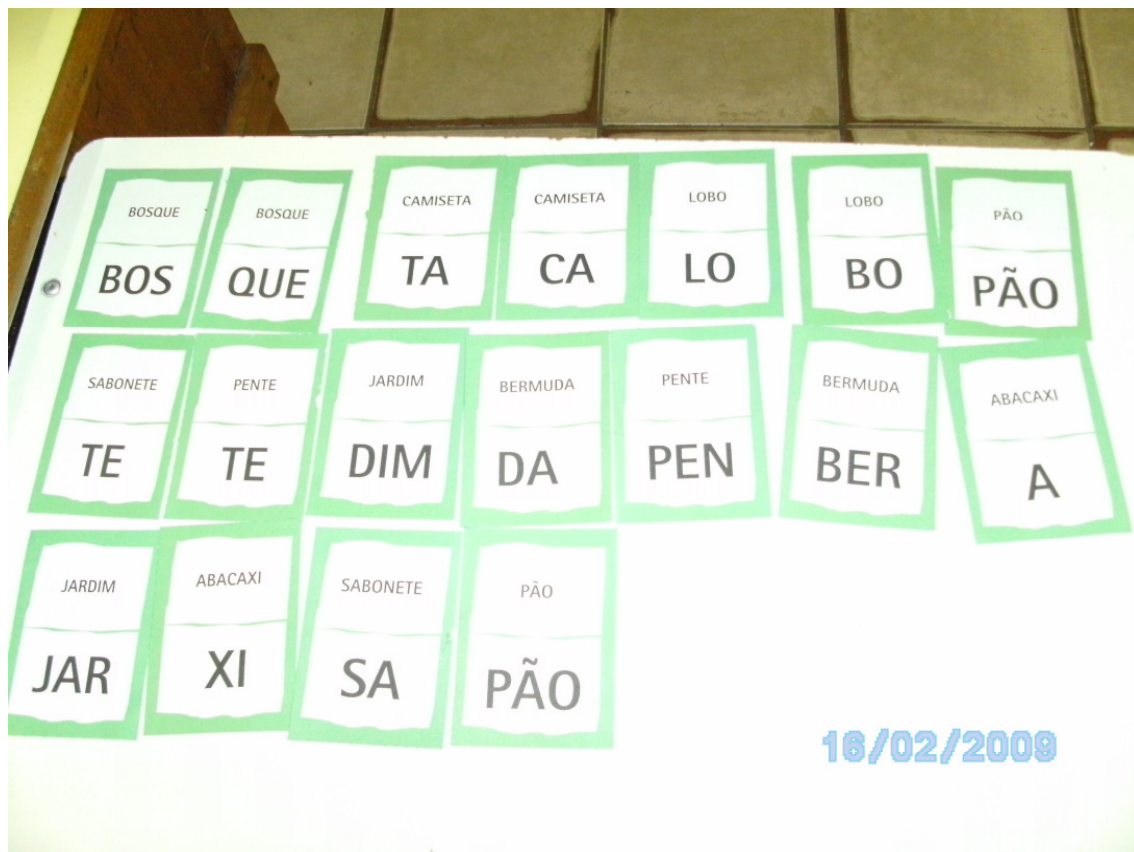
CARTELAS PAIC - letras



CARTELAS PAIC - letras



CARTELAS DO PAIC



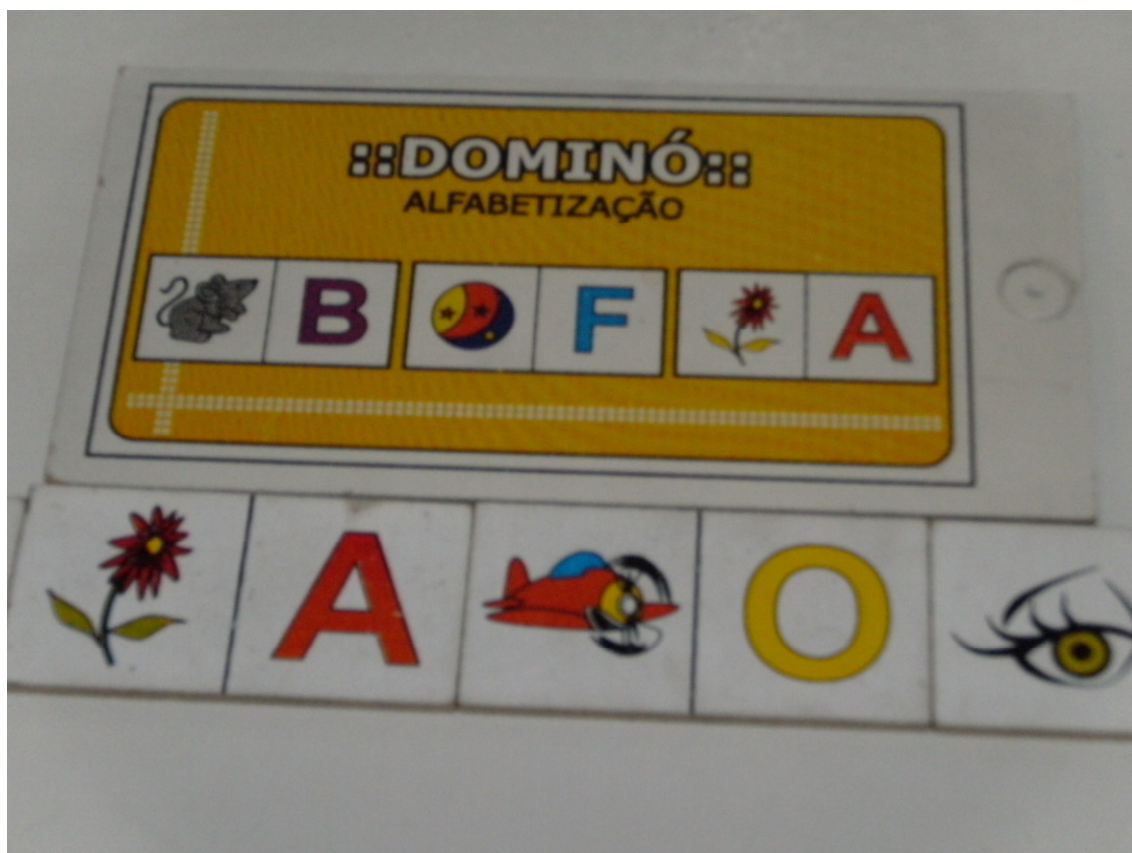
JOGO ESCREVENDO E LENDO



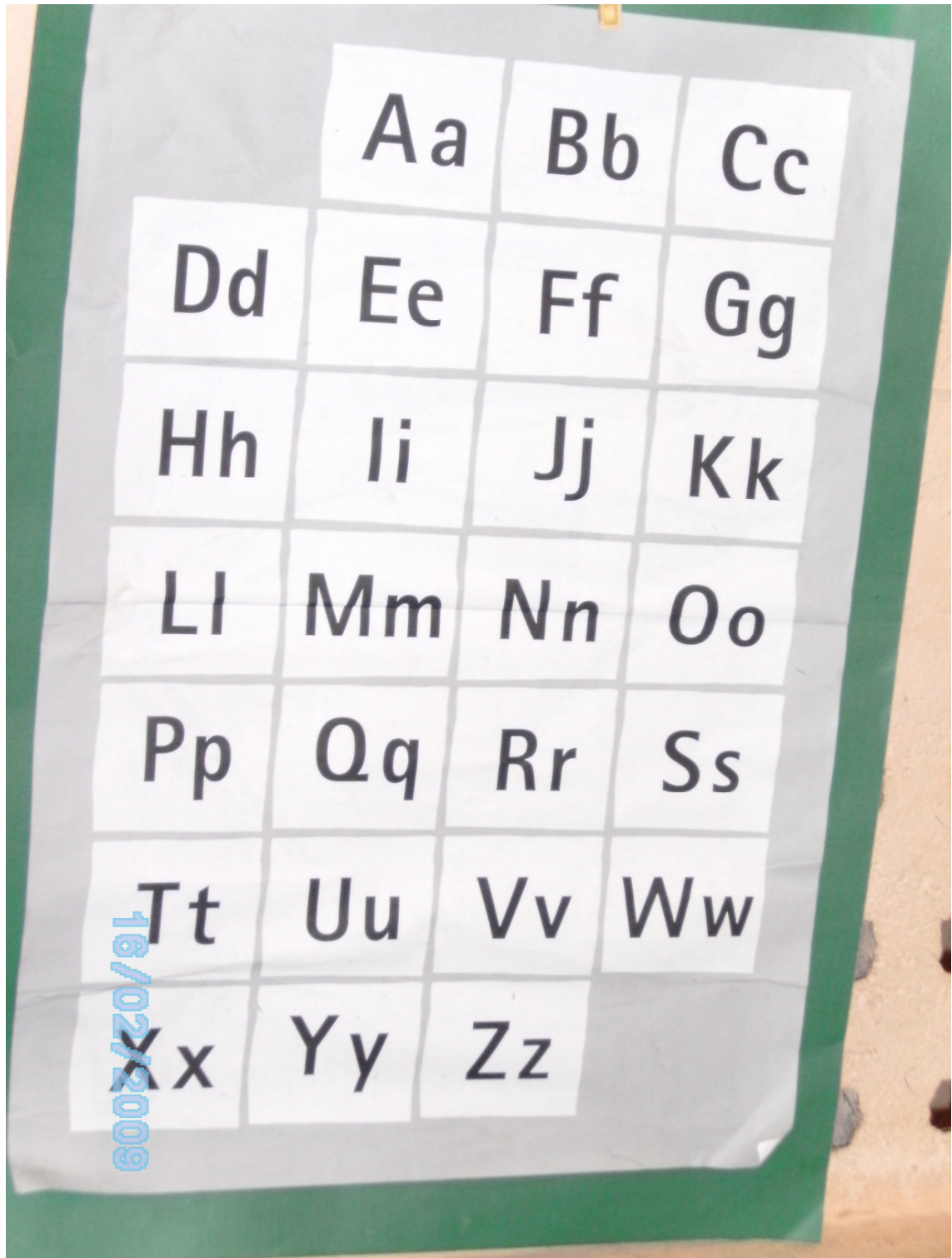
JOGO ALFABETO ALEGRE



DOMINÓ ALFABETIZAÇÃO



CARTAZES DO PAIC



CARTAZES DO PAIC

VAMOS PASSEAR NO BOSQUE

Adaptação de brincadeira popular infantil

VAMOS PASSEAR NO **BOSQUE**
ENQUANTO SEU **LOBO** NÃO VEM.

- TÁ PRONTO, SEU LOBO?
- NÃO, ESTOU PASSANDO **SABONETE**.

VAMOS PASSEAR NO BOSQUE
ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM.

- TÁ PRONTO, SEU LOBO?
- NÃO, ESTOU PEGANDO O **PENTE**.

VAMOS PASSEAR NO BOSQUE
ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM.

- TÁ PRONTO, SEU LOBO?
- NÃO, ESTOU VESTINDO A **BERMUDA**.

VAMOS PASSEAR NO BOSQUE
ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM.

- TÁ PRONTO, SEU LOBO?
- NÃO, ESTOU VESTINDO A **CAMISETA**.

VAMOS PASSEAR NO BOSQUE
ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM.

- TÁ PRONTO, SEU LOBO?
- NÃO, ESTOU COMENDO **PÃO**.

VAMOS PASSEAR NO BOSQUE
ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM.

- TÁ PRONTO, SEU LOBO?
- NÃO, ESTOU COMENDO **ABACAXI**.

VAMOS PASSEAR NO BOSQUE
ENQUANTO SEU LOBO NÃO VEM.

- TÁ PRONTO, SEU LOBO?
- JÁ ESTOU NO **JARDIM...**

18/02/2009

CARTAZES DO PAIC



CARTAZES DO PAIC

