



**FACULDADE CALAFIORI**

## **JOGOS E BRINCADEIRAS NA ALFABETIZAÇÃO**

**AUTORAS: DANIELA BEATRIZ DE OLIVEIRA  
NAYARA SOARES CAMARGO MENEZES**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. Me. VALÉRIA C. GIMENES PRADO**

**São Sebastião do Paraíso – MG  
2013**

# **JOGOS E BRINCADEIRAS NA ALFABETIZAÇÃO**

**AUTORAS: DANIELA BEATRIZ DE OLIVEIRA  
NAYARA SOARES CAMARGO MENEZES**

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori de São Sebastião do Paraíso como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.  
Orientadora: Professora Me. Valéria C. Gimenes Prado.

**São Sebastião do Paraíso – MG  
2013**

# **TEMA: Jogos E Brincadeiras Na Alfabetização**

## **CURSO DE PEDAGOGIA**

**AVALIAÇÃO:** (    ) \_\_\_\_\_

---

**Professor Orientador**

**Professor Avaliador da Banca**

---

**Professor Avaliador da Banca**

## DEDICATÓRIA

Eu, Daniela, dedico aos meus queridos pais este trabalho com todo o amor do mundo. Vocês são responsáveis por este momento tão marcante em minha vida. Pela dedicação, pelo amor que me fez mais forte, fazendo entender que sou capaz de ir mais além. A vocês que desde o começo acreditaram, incentivando-me sempre a busca de novos conhecimentos, me dando conselhos, contribuindo para o meu crescimento na vida acadêmica. Esta vitória também é de vocês.

Eu, Nayara, dedico à minha querida família que tem me amparado nos momentos bons e ruins de minha vida. Meu muito obrigada.....obrigada por tudo. Vocês são a minha base, o meu alicerce de felicidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Eu, Daniela, quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.

Agradeço também a todos os funcionários e professores que me acompanharam durante a graduação, em especial a Professora Me. Valéria C. Gimenes Prado, responsável pela realização deste trabalho.

Agradeço a minha família por cada minuto que estiveram comigo nesses árduos anos.

E finalmente a todos os meus amigos que sempre me apoiaram, me fazendo acreditar que amanhã é outro dia.

Eu, Nayara, quero agradecer a DEUS por este particular momento de vida em que posso aprender mudando o meu interior para o amor, ainda que na contramão de tantos desamores difundidos, ajudando, desse modo, na melhoria do coletivo e de todo o planeta, transformando-o em nosso paraíso, onde possa haver: paz, alimento, moradia, trabalho, saúde e educação para todos.

Aos meus professores e professoras do Curso que estiveram por perto neste período nos momentos de bom e de mau humor, sempre com paciência e ética.

A minha orientadora Professora Me. Valéria C. Gimenes Prado pelas correções precisas e apoio nos momentos de desespero.....



*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Assim o professor pode ter um meio através do lúdico de proporcionar essa construção e a produção do conhecimento pelas crianças.*

(Freire, 2002)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1 A Importância dos Jogos e Brincadeiras Para as Crianças</b> .....	11
1.1 Direito de brincar da Criança.....	11
1.2 Compreendendo os Jogos e Brincadeiras.....	20
1.3 O Jogo e A Brincadeira Como Recursos Pedagógicos Para Crianças de 0 a 7 Anos de Idade.....	23
1.3.1 O Jogo Como Recurso Pedagógico.....	23
1.3.2 A Brincadeira Como Recurso Pedagógico.....	27
<b>CAPÍTULO 2 A Alfabetização</b> .....	31
2.1 Preliminares.....	31
2.2 A Importância Da Alfabetização E De Como Alfabetizar.....	49
<b>CAPÍTULO 3 A Alfabetização Sendo Trabalhada Por Meio De Brincadeiras e Jogos</b> .....	53
3.1 Noções Básicas.....	53
3.2 Aspectos Didáticos Revelantes Para O Início Da Alfabetização.....	56
3.3 Alfabetização Por Meio De Jogos E Brincadeiras.....	59
<b>CONCLUSÃO</b> .....	78
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	80

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral mostrar a importância e como trabalhar os jogos e brincadeiras no processo da alfabetização. Os jogos no passado eram vistos como algo que as crianças praticavam nas horas de lazer, de recreação, ou mesmo no final das aulas para cumprimento de horário. As brincadeiras eram realizadas sem objetivo algum, sem planejamento, como se fossem apenas para as crianças se divertirem. Atualmente, essa visão tradicional referente aos jogos e brincadeiras mudou, é praticamente descartada pelos educadores, a não ser por aqueles que ainda acreditam que o lúdico não é importante para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Já aqueles que veem os jogos e brincadeiras como auxiliares da aprendizagem, trabalham desde muito cedo com as crianças para que quando chegarem no momento da alfabetização se sintam motivadas e aprendam prazerosamente e com mais facilidade. Assim, justifica-se o tema pelo interesse despertado em querer fazer com que o futuro educador reflita e propicie diversas fontes de materiais que circulam no cotidiano das crianças, estes que são muito favoráveis no processo de alfabetização, como jogos e brincadeiras. Os recursos metodológicos a serem utilizados para a pesquisa serão por meio de um levantamento bibliográfico.

**Palavras-chave:** Jogos. Brincadeiras. Alfabetização. Criança.



## **ABSTRACT**

This paper aims to show the general importance and how the games work and play in the process of literacy. The games in the past were seen as something that children practiced during leisure time, recreation, or even at the end of lessons for meeting schedule. The games were made without any purpose, without planning, as if they were just for children to enjoy. Currently, this traditional view regarding the games and play has changed, is virtually ruled out by the teachers, except for those who still believe that playfulness is not important to the development and learning of children. Already those who see the fun and games as aids to learning, work very early with the kids so that when they arrive at the time of literacy be motivated and learn more easily and enjoyably. Thus, it is justified to subject its interest in wanting to make the future educator reflects and fosters diverse sources of materials that circulate daily in children, these are very favorable in the literacy process as fun and games. The methodological resources to be used for research will be through a literature survey.

**Word-keys:** Games. Jokes. Literacy. Child.

## INTRODUÇÃO

O lúdico é um tema que atualmente está sendo muito focado em obras, estudos e pesquisas voltadas a área educacional, graças a estudiosos como Vygotsky que resgatou por meio de suas pesquisas, o verdadeiro valor dos jogos e brincadeiras. Além disso, há uma firme consciência de que os padrões responsáveis pelas ações e comportamento dos adultos de hoje foram pautados em crenças e valores que não são mais suficientes para atender às exigências da modernidade.

As principais atividades lúdicas, atualmente conhecidas, já foram praticadas pelo ser humano, em época distante, mas durante um grande período eram vistas como sem importância e de um modo depreciativo.

Hoje a utilização do lúdico expandiu-se, jogos e brincadeiras, são utilizados para auxiliar no momento mais importante da criança na escola: a alfabetização. Educadores estão iniciando bem cedo o trabalho com jogos e brincadeiras, e estudiosos têm expandido suas pesquisas com o intuito de saber como utilizá-los cada vez mais e de modo enriquecedor com essas crianças.

Assim, o tema despertou o interesse pelo fato de querer fazer com que o futuro educador reflita e propicie diversas fontes de materiais que circulam no cotidiano das crianças, estes que são muito favoráveis no processo de alfabetização, como jogos e brincadeiras divertidas e ricas; visto que muitos educadores privilegiam o livro didático que muitas vezes trazem assuntos não condizentes com a realidade da criança a ser alfabetizada e não valorizam o lúdico, não valorizam o “seu pensar”.

A escola precisa assegurar a todos os alunos, diariamente, a vivência de práticas reais de leitura e de produção de textos diversificados com base naquilo que eles mais gostam de fazer na faixa etária de 0 a 7 anos, que é brincar.

O problema a ser estudado no presente trabalho será: O professor deve proporcionar múltiplas alternativas de interação do aluno com as brincadeiras e jogos diante do processo de alfabetização?

Dessa forma, o objetivo geral será mostrar a importância e como trabalhar os jogos e brincadeiras no processo da alfabetização. E como objetivos específicos: apontar o direito da criança de brincar; revelar o que são jogos e brincadeiras e a

função dos mesmos como recursos pedagógicos; destacar a alfabetização e sua importância; mostrar e enfatizar por meio de estudiosos o trabalho com jogos e brincadeiras no processo de alfabetização.

A pesquisa será dividida em 3 capítulos:

- No capítulo 1 tratará do direito de brincar da criança, de como a infância foi percebida em tempos remotos e como ela é hoje, além dos jogos e brincadeiras, suas definições e importância para as crianças de 0 a 7 anos;

- No capítulo 2 serão apresentados pontos importantes sobre a alfabetização de Emília Ferreiro;

- No capítulo 3, a fundamentação do tema proposto.

Os recursos metodológicos a serem utilizados para a pesquisa serão através de um levantamento bibliográfico.

## **CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA AS CRIANÇAS**

Primeiramente faz-se necessário comentar sobre o direito da criança de brincar, de estar junto ao lúdico, pois como se verá nas próximas páginas, “o brincar” é de extrema importância para a criança tanto para seu crescimento, como desenvolvimento.

Após breve comentário serão destacados os jogos e brincadeiras com o objetivo de mostrar ao leitor as diferenças entre os dois termos tão importantes para as crianças.

### **1.1 DIREITO DE BRINCAR DA CRIANÇA**

A criança em épocas bem distantes não era percebida como uma criatura que necessitava ter infância. Esse fato pode ser facilmente observado por figuras de livros, quadros, documentos que retratam a época, onde os trajes enfatizam a criança como um pequeno adulto, pois adultos e crianças se vestiam da mesma maneira.

Segundo Cruz (2000, p. 45), “assim que deixava o cueiro, (faixa de pano que envolvia o corpo da criança), ela se vestia como os outros homens e mulheres. Nada nos trajes medievais a separava do adulto, embora a roupa mostrasse a hierarquia social”.

Além disso, desde bem pequena a criança era inserida no mundo do trabalho e começava a ter algum valor social quando conseguia produzir. Até os jogos e brincadeiras e a sexualidade não eram diferenciados, crianças e adultos participavam juntos das festas e jogos.

Àries (1981, p. 23) explica que,

(...) durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval não havia a divisão territorial e de atividades em função da

idade dos indivíduos, não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida.

Após tempos, a criança passou a ser observada em suas particularidades. Mas também esse tempo foi bem demorado, como aponta Ariès (1981, p. 23) ao afirmar que, “a preocupação com a criança encontra-se presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo”.

Com a chegada do capitalismo, percebe-se uma crescente preocupação com a infância (CRUZ, 2000). Neste período, as creches tinham como função abrigar as crianças, pois os pais iam para a guerra, enquanto as mães tinham que trabalhar fora para sustentar a família (CRUZ, 2000).

Desta forma, as creches possuíam apenas um caráter assistencial, caritativo e de favor as famílias, visando apenas guardar e proteger a criança e atendê-la nas suas necessidades básicas, não havia atividades pedagógicas, não havia jogos e nem brincadeiras com esse intuito.

Mas, esse carinho de “cuidar” das crianças se enquadrava somente àquelas crianças, cuja mãe trabalhava, pois àquelas crianças que teriam de trabalhar eram humilhadas, exploradas em fábricas de tecidos, carvoeiros e não tinham a infância protegida. Moura (2000) e Rizzini (2000) confirmam tais dizeres ao atestar que, “o sonho de infância feliz não parece ter sido vivido pelas crianças operárias da cidade de São Paulo recém-industrializada ou das crianças trabalhadoras do nosso país”.

Apenas no século passado, diante de discursos legais e pedagógicos, que a criança foi descoberta, como sujeito de direitos, sua infância foi respeitada; como mostra Marcílio (2001, p. 1),

(...) o século XX foi o século da valorização, defesa e proteção da criança. Neste século formularam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se com eles, que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios.

Entretanto, o direito de brincar teve sua importância primeiramente em legislações estrangeiras, somente depois de algum tempo e de luta dos simpatizantes desse contexto é que no Brasil encontrou seu fundamento dentro do ordenamento jurídico.

Os documentos estrangeiros mais destacados na trajetória da concepção atual da criança como possuidora de direitos, são eles: a Declaração sobre os

Direitos da Criança de Genebra em 1924 (DDC), a Declaração sobre os Direitos da Criança em 1959 e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Esses documentos tem um só compromisso: o direito de a criança ter infância, o direito de brincar.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC), sancionada pelas nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, da qual o Brasil é signatário, foi reconhecida para que a criança “possa ter uma infância feliz....”. Em seu princípio 4º está estampado que:

A criança tem direito a crescer e criar-se com saúde, alimentação, habitação, recreação e assistência médica adequada, e à mãe devem ser proporcionados cuidados e proteção especiais, incluindo cuidados médicos antes e depois do parto (apud ANTUNES, 2003, p. 43).

Destaca-se também no 7.º princípio:

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito (apud ANTUNES, 2003, p. 43).

Na década de 80, depois de demasiada luta e pressão de movimentos voltados ao termo infância, a ONU (Organização das Nações Unidas) fundou a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), importante tratado internacional aprovado, ratificada por quase todas as nações do mundo, com exceção dos Estados Unidos e da Somália. A convenção passou a ter vigência em setembro de 1990, mês em que foi ratificada pelo Brasil. O artigo 7º acima comentado foi reconhecido no artigo 31º desta Convenção (ANTUNES, 2003).

1 .Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

2 .Os Estados Partes promoverão oportunidades adequadas para que a criança, em condições de igualdade, participe plenamente da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (Artigo 31 - Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança).

A denominada “Carta do Lazer”, fixada no Seminário Mundial de Lazer, promovido pela Fundação Van Clé em Bruxelas apresentou que “considera que

todas as atividades do homem devam contribuir para o livre desenvolvimento individual e para o desenvolvimento harmonioso da sociedade, sempre na direção da criatividade (CARTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER, 2013 apud MARCELLINO, 2003, p. 43).

No corpo da “Carta do Lazer” em seu artigo 4.º é comunicado que,

(...) a família, a escola e todos os educadores têm papel determinante a desempenhar quando da iniciação da criança numa atividade lúdica e ativa de lazer, na qual a frequente contradição entre o ensino e a realidade necessita ser eliminada (CARTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER, 2013).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos é rotulá-la como cidadã (ANTUNES, 2003). Esses direitos de infância é simplesmente ela brincar, não trabalhar, não praticar funções deliberadas a adultos, ou seja, é “o ser criança”.

O brincar é a ação que conduz a criança a ser livre, que seja considerada como pessoa com interesses, desejos e vontades distintas. “Por isso, deve ser garantido já que é sua realidade bem como um elemento indispensável para que ela se desenvolva de forma plena e saudável” (Antunes, 2003, p. 43). Brincando a criança enfatiza a liberdade de realmente ser criança, e é admitido como um direito porque apenas ela pode realizá-lo, sendo apoiado, respeitado e estimulado pelo adulto. Dessa forma, apoiar e garantir o direito de brincar é conduzir ao bem-estar da criança, é enriquecer sua autonomia, é transformá-la em uma cidadã.

Dessa forma, hoje um dos maiores desafios dos profissionais da Educação Infantil, aponta-se que trabalhar com as crianças a fim de que tudo o que perpetue o direito de brincar seja constantemente reforçado no dia a dia das mesmas (ALMEIDA, 2003).

É importante dizer que para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a criança é criança até os doze anos incompletos, por este motivo não se deve referir o brincar exclusivamente como fundamento para a Educação Infantil, mas ampliar este direito para o ensino fundamental. Kramer (1982 apud FRANCO, p. 168, 2008) comenta: “Pensa-se que [...] na educação infantil temos crianças e no ensino fundamental temos alunos! Ora, temos \_\_\_ ou precisamos ter \_\_\_ crianças, sempre”.

A escola é um ambiente adequado para que o direito de brincar da criança seja garantido, entretanto, os educadores devem elaborar a sua proposta

pedagógica para que considere a particularidade das ações da infância e o simples direito que a criança tem de ser ela mesma em nossa sociedade (ALMEIDA, 2003).

Mas, algo muito triste e desafiador ocorre em nossa sociedade:

A cada dia mais assistimos a escassez de tempo para o lúdico, em favor de afazeres diários e instrutivos, sendo o brincar visto como algo não sério e leviano: primeiro, faz-se o que é sério, depois é permitido brincar. Isso nos leva a crer que as condições físicas, históricas e sociais se modificam constantemente e acabam influenciando a atividade lúdica e o modo de brincar hoje (CARDOSO, 2006, p. 44).

O brincar deu lugar aos afazeres diários, aos jogos eletrônicos, a um tempo de “corre, corre”, e a cada dia está mais escasso em nossa sociedade.

Além disso, ainda hoje, muitos professores ainda se baseiam em uma pedagogia tradicional, ou seja, o brincar para eles significa atividades que podem ser oferecidas as crianças logo após o intervalo, como recreação e não como algo capaz de ajudá-las a ter um melhor desenvolvimento, melhor aprendizagem, a facilitar a alfabetização. Assim, esses educadores, pelo fato de agirem tradicionalmente, não possuem consciência de como o brincar faz bem a criança, além de ser um direito dela.

No Brasil, o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento por meio do brincar é enunciado em documentos legislativos, tais como a nossa Lei Maior que é a Constituição Federal de 1988, a Declaração dos Direitos Humanos e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

No artigo 227, do Capítulo 7.º, do Título VIII da Constituição Brasileira de 1988 é instituído o direito da criança à vivência do lúdico:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Aqui ao ser contemplado o “lazer” trata-se do brincar, o brincar que flui naturalmente da criança em atividades como jogos, brincadeiras, brinquedos.



Após a Constituição Federal de 1988, dois anos se passaram e surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA que destaca em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990).

A criança que não tem muitas oportunidades para brincar livremente e que não compartilha com os pais esses momentos de descontração pode apresentar problemas comportamentais no futuro.

Segundo a Andi (2013),

(...) dificuldades de expressão e de socialização são alguns deles. Quando brinca, ela desenvolve o pensamento criativo, a coordenação motora, aprende regras de convivência e cooperação, além de expressar seus medos, desejos e expectativas. Em outras palavras, garante um crescimento saudável e possibilita a formação de um adulto autônomo e equilibrado.

Portanto, a criança deve brincar com seus pais, irmãos, com seus amigos, colegas de escola, enfim ter uma infância sadia e própria para a idade com brinquedos, brincadeiras, enfim atividades lúdicas que a enriquecerá.

Além do artigo 4, há o artigo 16 parágrafo IV da destacada Lei: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se.”

Entretanto, esses direitos estão muito longe de ser uma prioridade para muitas crianças brasileiras, principalmente para as de classes inferiores (CARDOSO, 2006).

É importante dizer que todos esses aspectos são conquistas importantes que colocam o brincar como direito da criança e dever do Estado, da família e da sociedade.

Para Franco (2008, p. 146),

(...) o que resulta disso é o entendimento do reconhecimento da infância que abarca o processo de descoberta de si e dos outros concedendo ao brincar e aos jogos uma condição indispensável para que ela usufrua de sua liberdade, em termos de agilidade, faz-de-conta e de imaginação. Pelo fato de se reconhecer a criança como

sujeito de direitos e de liberdades, destina-se a ela o reconhecimento de todas as suas manifestações primordiais como o próprio brincar e, por outro lado, sinaliza a conjugação entre os seus direitos e a responsabilidade educativa dos adultos para garantir a liberdade neste período de desenvolvimento humano.

A ação de brincar deve ser visto como prioridade, pois é um direito da criança instituído e perpetuado em Leis. Trata-se de dever do Estado, da família e da sociedade. Essa é uma questão legal e admitida por todos. Não há controvérsia de tal direito na realidade, contudo também, ele não é garantido no dia a dia.

Na sociedade atual, inúmeras crianças perdem o direito de brincar na primeira infância pelo motivo de serem deficientes físicos ou mentais ou por estarem doentes e hospitalizadas, além de outras, que trabalham para ajudar em casa, auxiliando os pais no sustento da família (ANTUNES, 2003).

Já, nas classes média e alta as crianças são afastadas, reprimidas ao seu direito de brincar, pois seus pais as matriculam em diversos cursos, como por exemplo, aulas de dança, música, natação como se esse procedimento fosse o melhor para elas, produzindo nelas, em alguns casos, a tristeza, o estresse e até a depressão infantil, vindo do cansaço físico, ansiedade e inconformismo por estar sendo forçadas a realizarem algo que às vezes não querem ou está em demasia (DIDONET, 2001). O brincar não deve ser deixado para segundo plano.

Não que todas essas atividades não façam parte da estimulação da criança a um melhor desenvolvimento e a uma rica aprendizagem cultural, o problema é que essas crianças ficam sobrecarregadas pelo número de atividades que os adultos estipulam pensando ser o melhor para elas, ocupando praticamente todo o tempo, e desta forma elas não possuem um tempo livre para realmente brincarem, como por exemplo, de carrinho, de boneca, de casinha. Atividades lúdicas estas que com certeza trazem um mundo de faz de conta para a criança no seu dia-a-dia.

A dimensão “mágica” da brincadeira está no sentimento que a criança extrai dela, de que, mesmo sendo apenas uma criança, sujeita às restrições do mundo adulto, subitamente se torna senhora de si. Ela própria estabeleceu a tarefa, e também a executa sozinha, sem a ajuda de ninguém. Existe mágica maior do que usar um artifício simples, sem significado, para qualquer outra pessoa e, por esse mesmo artifício, livrar-se de uma vida de servidão e ingressar numa de liberdade? É um segredo maravilhoso, ainda mais empolgante porque ninguém pode adivinhá-lo, especialmente os adultos (BETTELHEIM, 1989, p.204).

A criança deve ter liberdade, no sentido próprio da palavra, ou seja, fazer o que quer no momento de brincar, ter o seu momento mágico, ter sua autonomia respeitada quando for, por exemplo, ser “a mãe”, “a filhinha” na brincadeira de casinha. A criança tem direito ao momento “não fazer nada”, o chamado ócio infantil, sem pensar nos estudos, em aulas de inglês, judô, natação, futebol, realização de tarefas escolares; entre outros.

Franco (2008, p. 153) destaca que “a liberdade que as crianças experimentam ao brincar permite-lhe expressar a sua sinceridade e a não-submissão às possíveis formas opressoras do mundo adulto”.

Há inúmeros prejuízos às crianças devido a não brincarem, ou deixarem de brincar; um deles é o amadurecimento precoce, ou seja, as crianças tornam-se adultas rapidamente na fase que deveriam ser simplesmente crianças. A grande quantidade de atividades pode impedir a criança de descobrir um mundo fantástico, um mundo só seu, pois cada criança tem seu ritmo habitual de vida, tem seu tempo para amadurecimento. Portanto, os pais ou responsáveis não devem cortar o momento da criança ser criança, impedir o direito de brincar, obrigando-a a realizar atividades que eles querem, porque não conseguiram quando crianças, ou por colocar o filho (a) como um troféu para os amigos e familiares.

Postman (2002, p. 18) explica que “a ideia infância está sendo esquecida pelo fato de estímulos fazerem com que a criança seja novamente aquele adulto em miniatura da Idade Média”. Esses estímulos são as crianças cada vez mais se tornarem indivíduos informatizados por meio de celulares, *tablets*, vídeo games fabulosos, computadores de última geração; a forma de se vestir com acessórios adultos, programação de televisão que os pais assistem, enfim um mundo adulto para uma “pessoinha” que ainda merece um mundo de fantasia, de coisas imaginárias, brincadeiras de rua, como no passado tão vistas, como pega-pega, alerta, pique-esconde, cobra cega, amarelinha, polícia e ladrão, salada de frutas autorama, jogo de botão, peteca, bicicleta, patinete, bola, e que hoje estão praticamente excluídas de nossa sociedade, devido a violência e trânsito extremo.

Todas essas brincadeiras de ruas simbolizam o verdadeiro direito de brincar da criança que necessita ser feliz, ser livre. Contudo, brincar não significa somente isso, significa possibilitar a criança compreender o mundo e apreender sobre os conflitos da vida. Portanto, a família, a sociedade e o Estado tem o dever de assegurar a criança o direito de brincar.

Outro aspecto a comentar, como a escassez de espaço físico promovido pelo crescimento da civilização, o qual cria uma barreira diante do ato de brincar (BETTELHEIM, 1989). O planejamento urbano esqueceu-se das praças e jardins, as casas perderam os quintais e transformaram em minúsculos apartamentos, as praças existentes e as ruas tornaram-se violentas, as mães que tomavam conta dos filhos abraçam o mercado de trabalho, e as crianças ficaram com pouco espaço físico para sua ludicidade. Tudo a sua volta não mais contribui para que se exerça o direito da criança simplesmente brincar.

De acordo com Tonucci (2005, p.18), “é preciso dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controles, sem preocupações, para que possam errar, dizer bobagens, fazer ironias, exatamente como fazemos nós, os adultos”.

É preciso deixar as crianças serem crianças no sentido mais puro por meio do lúdico, da fantasia, sem pressa e de maneira que elas se sintam com liberdade.

Bettelheim (1989, p.171) também comenta que, “as crianças precisam de tempo e tranquilidade para se concentrar nas brincadeiras, e de oportunidade e incentivo para ir em frente por seus próprios meios”. Por esta razão é muito importante garantir os espaços físicos para que a criança possa brincar com mais destreza, liberdade e segurança. Esses espaços físicos poderiam ser lugares públicos, como parques, praças. Entretanto, esses espaços devem ser bem seguros para que a criança tenha liberdade para brincar, pois é exatamente o que quase sempre impede as crianças de terem o seu direito garantido.

Atualmente, esses espaços tornaram-se para a criança lugares de risco, logo elas ficam enclausuradas em suas salas e quartos, em frente às televisões e computadores diminuindo suas interações, ou quando podem brincar, os espaços se restringem aos shoppings e condomínios, sujeitos às regras. E no que se refere às crianças de classes sociais menos favorecidas, a situação torna-se mais grave, pois além de não terem à disposição estes espaços, são obrigadas a assumirem funções domésticas ou são lançadas ao mercado de trabalho precocemente (GOBBO, 2003, p.79).

Assim, sem esses espaços, as crianças principalmente as que moram nas grandes cidades ficam fechadas a “sete chaves” em casa brincando apenas com brinquedos eletrônicos, computador e assistindo televisão, e conseqüentemente perdem o momento de fantasiar ou de brincar livre em relação às outras gerações. Gerações estas em que as crianças brincavam em cima das árvores, ficavam

descalças sentindo a terra, corriam pelos quarteirões, enfim vivenciavam a infância de maneira divertida, pura, gostosa.

Além disso, hoje os pais não têm como acompanhar, ou mesmo brincar com seus filhos, porque trabalham dentro de uma rotina acelerada, e assim chegam cansados e desanimados, não tendo ânimo para se quer dar atenção às crianças.

Oliveira (2009, p. 68) explica que,

(...) a forma como cada criança vivencia a sua infância e, conseqüentemente, sua ludicidade, está relacionada com os contextos nos quais está inserida; o ambiente em que moram, as interações com os pais, com os amigos, com os irmãos, com os integrantes do espaço escolar, a exposição à mídia televisiva, dentre outros aspectos, configuram possibilidades múltiplas, dentre as quais, aquelas tornadas possíveis pela condição de inserção em atividades de trabalho.

O direito de brincar atualmente possui reconhecimento por estudiosos, educadores, organismos governamentais nacionais e internacionais, legislações do mundo todo, apenas deve ser praticado nos lares, nas escolas, na sociedade como um todo.

“A infância como lugar de direitos suscita amplos campos de discussão diante de uma realidade que é marcada por uma história de exclusão, desigualdade e a inoperância de seus direitos” (FRANCO, p. 142, 2008).

## **1.2 COMPREENDENDO OS JOGOS E BRINCADEIRAS**

Cada um dos lúdicos possui suas características próprias, mas também características comuns.

Os jogos e brincadeiras são ações que há necessidade de mais crianças brincarem, porque somente assim gerará a competitividade, além disso, as regras são seguidas fielmente e com destreza e não distração.

Quanto as características particulares, na brincadeira, de acordo com Vygotsky (1990, p. 110),

(...) a criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada, um boneco como filho no jogo de casinha, papéis

cortados como dinheiro para ser usado na brincadeira de lojinha. Nesses casos ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos objetos reais (o boneco, a vareta e os pedaços de papel) e se deter no significado definido pela brincadeira.

A brincadeira simboliza a possibilidade de resolver a situação causada, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações (REGO, 1995).

No *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, “a brincadeira é entendida como uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não-brincar. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p. 27).

Considerando que, o desenvolvimento da criança se dá também pelo ato de brincar, que pode acontecer em várias situações. A própria descoberta do espaço e do corpo são brincadeiras que estão no dia a dia da criança. Para a criança, não há um horário para atividades e é importante que o educador esteja atento às suas brincadeiras, pois é através destas que, muitas vezes, a criança expressa os seus desejos e conta sua história, sua forma de se compreender no mundo social.

Bettelheim (2003, p. 34) explica que “a brincadeira tem uma motivação interna, que corresponderia a uma ansiedade ou desejo, se configurando como um exercício de entendimento do mundo”.

Com essa breve explanação, vê-se necessidade de garantir espaços e objetos personalizados que possibilitem o desenvolvimento da criança pelo brincar.

Em se tratando das particularidades do jogo, defini-lo não é tarefa das mais fáceis, principalmente porque envolve cultura.

Se um observador interpreta a ação de uma criança indígena como diversão no momento em que ela atira com arco e flecha, para essa criança é uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência de seu povo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional; essa variação depende de cultura para cultura (KISHIMOTO, 2000).

Segundo Kishimoto (2000, p. 13), “quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente”.

Do ponto de vista de um brincar infantil, ou seja, de quando se é criança, pode-se denominar o jogo, como situações em que há disputa de uma partida de

xadrez, uma disputa por meio de um tabuleiro com piões, crianças ao jogarem futebol, dominó, quebra-cabeça, xadrez, brincar de amarelinha.

Na partida de xadrez, por exemplo, há regras externas que orientam as ações de cada jogador. Tais ações dependem, também, da estratégia do adversário.

O jogo é um aprendizado que se repete a cada dia na vida de cada um, de cada grupo. O jogo desafia. O jogador quer vencer e para isso vai encontrar ou produzir meios que, dentro dos limites definidos, levarão à vitória.

Segundo Pereira (1995, p.6), o jogo possibilita ao professor uma aproximação ao mundo mental da criança, quando ele: “conversa sobre as ações sujeito; analisa estas ações junto a ele; propõe-lhe comparar as jogadas entre si e pede justificativa para suas ações”.

Possibilita ao jogador considerar, em cada jogada, diferentes probabilidades e eliminar aquelas que prejudicam os objetivos da atividade.

Desta maneira, a existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas no xadrez ou amarelinhas.

As regras têm maior valor porque são parte integrante da sociedade, porque em tudo que se pratica na sociedade há uma regra a ser seguida.

A criança obedece as regras dos jogos sem discutir seus fundamentos, sendo que não há interrogação natural da origem da mesma sobre a sua origem. (...) a criança procura ainda afirmar o seu eu. (...) a submissão à regra social é um dos meios de que a afirmação do eu pode se utilizar para sua realização. A regra é o instrumento da personalidade (CHATEAU, 1987, p.55).

A criança a partir do momento que respeita uma regra está demonstrando o seu modo de encarar o mundo, a sua personalidade.

Há um grande esforço para habituá-la a agir com método, a manter seus objetos em ordem, portanto a atividade metódica que ela adquire pouco a pouco é unicamente efeito da educação que recebe.

Existe o popular jogo de dominó em que as peças são "embaralhadas" e cada jogador pega 7 peças para jogar. O jogador que dá início a partida é o que tem a peça 6-6, assim ele a coloca no centro da mesa. Dessa forma, joga-se no sentido horário e cada jogador tentará encaixar alguma peça sua nas peças que estão na extremidade do jogo, uma de cada vez. Quando um jogador consegue encaixar uma peça, a vez é passada para o próximo jogador. Caso o jogador não tenha nenhuma

peça em mãos, ele deverá “comprar” no montante que ficou na mesa. A partida pode terminar por duas maneiras: um jogador conseguindo bater o jogo, ou o jogo ficar “trancado”, ou sem saída.

O que é marcante nos jogos é a existência de regras, que é a ordem posta no ato de jogar.

Como se vê, no “jogo ao mesmo tempo em que a criança desenvolve uma atividade lúdica, ela executa regras” (KISHIMOTO, 2000, p. 13).

Por meio dos jogos, as crianças obedecem as regras contidas neles, ou mesmo inventa regras para os jogos.

O jogo é um aprendizado que se renova a cada dia na vida de cada um, de cada grupo. O jogo desafia. O jogador quer vencer e para isso vai encontrar ou produzir meios que, dentro dos limites definidos, levarão à vitória.

Para Piaget (*apud* ALMEIDA, 2000, p. 25), “os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois, a partir da livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstruir objetos, reinventar coisas”.

É importante dizer que, em qualquer fase da criança em contato com determinado jogo, a participação e a postura do adulto é fundamental para que com ela tenha a possibilidade de descobrir sempre.

O jogo e a brincadeira, são representações do lúdico, são gostosos para a criança, oferecem prazer, conduzem felicidade à criança. Essa vivência pelo jogo é imprescindível em termos de participação cultural e social, para sua inserção na vida adulta e para a apropriação dos bens culturais produzidos pelo homem.

### **1.3 O JOGO E A BRINCADEIRA COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA CRIANÇAS DE 0 A 7 ANOS DE IDADE**

#### **1.3.1 O Jogo Como Recurso Pedagógico**

O jogo na idade em estudo tem como função agir de forma espontânea na criança; diminuindo a tensão interior e admitindo a educação do comportamento (ALMEIDA, 2000). Portanto, percebe-se que o jogo, como atividade lúdica facilita no desenvolvimento físico, mental, emocional e social das crianças.



Vygotsky (1994, p. 55) comenta que,

(...) o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Dentre todas as contribuições advindas do jogo ao desenvolvimento das crianças, este possui como valor principal viabilizar condições para o aprendizado, sendo que a socialização é o aspecto pelo qual levará a construção de conhecimentos recebidos das relações que fixam com o meio (ALMEIDA, 2000).

Independente das crianças participantes dos jogos serem meninos ou meninas, estes revelam por meio deles grande parte dos costumes, usos e relações sociais que vivenciaram. Realmente, o jogo é um instrumento eficaz para a formação da identidade e a diferenciação do indivíduo. Porém, os professores precisam ser muito cautelosos e sensíveis para não reproduzirem através de seus valores, os papéis culturais tradicionais (KISHIMOTO, 1999).

Portanto, neste sentido, eles devem possibilitar que meninos e meninas joguem juntos, evitando expressões como "os meninos não jogam...." ou, "isto não é para uma menina...", estimulando e favorecendo o crescimento e a identidade tanto de meninos como meninas, sem reforçarem estereótipos sociais, ainda existentes em muitas regiões do país ou arraigados em certas culturas (CHATEAU, 1997).

Murcia (2005, p. 11) explica que o jogo é “uma atividade natural de todo ser humano, ressalta que está em constante movimento e crescimento, e faz parte de nossa maneira de viver e de pensar; ou seja, o jogo é sinônimo de conduta humana”.

Neste processo é necessário lembrar que a criança bem pequenininha, bebê, já brinca e analisa tudo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem sentir-se forçada pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade e satisfação pelo que realiza, valorizando cada atividade vivenciada naquele instante.

Como destaca Kishimoto(1993, p. 26),

(...) no jogo a criança não é mais do que é na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele a criança toma iniciativa, planeja, executa, avalia. Enfim, ela aprende a tomar decisões, a introjetar o seu contexto social na temática do faz de

conta. Ela aprende e se desenvolve. O poder simbólico do jogo do faz-de-conta abre um espaço para a apreensão de significados de seu contexto e oferece alternativas para novas conquistas no seu mundo imaginário.

Como se vê o jogo incentiva tanto o desenvolvimento intelectual da criança quanto sua relação interpessoal, primordial para o processo de aprendizagem infantil. Dessa forma, quando jogam ou criam os seus próprios jogos, as crianças compreendem melhor como o mundo age e como podem ser agentes dele e ter autonomia (ALMEIDA, 2000).

Portanto, nesse ponto de vista, os jogos podem ser considerados como afirmações do que está ocorrendo, ou representações do que as crianças compreendem.

Os jogos em suas diversas fases cooperam de forma impressionante com os aspectos formativos dos seres humanos, podendo se certificar de que no período da Educação Infantil é exercido como fator recreativo, propiciando de forma rica a aprendizagem da leitura e escrita e, ao mesmo tempo, podendo cooperar na adequação das necessidades infantis.

Assim, como se verá abaixo, no Quadro 1, os jogos no ambiente escolar traz inúmeros resultados satisfatórios diante do processo de ensino e aprendizagem

OS RESULTADOS DOS JOGOS NO AMBIENTE ESCOLAR
O jogo é um impulso natural da criança funcionando assim como um grande motivador.
A criança através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo do jogo.
O jogo favorece a aquisição de condutas cognitivas e desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força, concentração.

**Quadro 1** – Benefícios do jogo na escola

**Fonte:** Murcia, 2005, p. 13

O jogo é tão importante como recurso pedagógico que colabora categoricamente para fortalecer o respeito mútuo, a obediência às regras, o ser responsável, o senso de justiça, a solidariedade e não o individualismo.

A criança jogando realiza a junção entre a vontade e o prazer de estar realizando determinada atividade. E a escola se utilizando de jogos faz brotar em seu ambiente o estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Vygotsky (1994, p.56) “o jogo traz oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e também a possibilidade para exercitar-se no domínio do simbolismo”.

Ao jogar, a criança vai colocando em ordem o mundo à sua volta, vivenciando expectativas, emoções e sentimentos, desvendando suas qualidades e capacidades, construindo e inventando alternativas. O jogo encoraja a perceber a necessidade das regras para dar sentido à atividade coletiva.

Na opinião de Lima (2003, p. 112), o jogo,

(...) é a atividade principal do período pré-escolar e é dentro dele que, em grande medida, acontece, também, o desenvolvimento da motricidade. Os motivos presentes neste tipo de atividade criam na criança estímulos intensos que a impulsionam a realizar determinados movimentos, gerando condições e situações que deixam um marco peculiar em todo o aspecto motor da pré-escolar.

Os jogos e as disputas ocupam parte do tempo dos seres humanos. Não é de se espantar, portanto, que a noção de jogo desempenhe um papel importante nas teorias estéticas, psicológicas, antropológicas e filosóficas.

Assim, destacam-se os pontos positivos de sua utilização, ou seja, o porquê ele deve ser utilizado. Portanto, ele:

- Afasta a inibição e a culpa, e possibilita, simultaneamente, adaptação ao mundo externo e à fantasia e, daí, à abstração;
- Favorece a socialização e, portanto, ajuda a minimizar o egocentrismo;
- Permite que as crianças interpretem as regras estabelecidas;
- Causa uma reação positiva à criança que, então, participa dele com boa vontade, não mede esforços e dão melhor de si para realizá-lo.;
- Os jogos permitem à criança adquirir muitas habilidades intelectuais como: desenvolvimento de raciocínio lógico, habilidade de identificar padrões matemáticos, habilidade de classificação, etc.;
- Proporciona um canal natural para o extravasamento da energia extra da criança;
- Prepara a criança para as situações mais complexas da vida real (LIMA, 1997, p.4).

O jogo quando trabalhado com precisão de objetivos educacionais, produz, além do desenvolvimento físico — como se pode perceber de imediato —, o estímulo da inteligência, os sentidos, a fruição das habilidades artísticas e estéticas, a afetividade, a vivência de regras éticas e melhora o relacionamento social, ou seja, haverá melhor e mais ampla sociabilidade.

### **1.3.2 A Brincadeira Como Recurso Pedagógico**

Bettelheim (2003, p.56) retrata que “as brincadeiras mudam à medida que as crianças crescem daí muda-se a compreensão em relação aos problemas diversos que começam a ocuparem suas mentes”.

Assim, há três momentos que fundamentam o interdisciplinar dos sujeitos implicados:

- No primeiro é instituída a situação de faz-de-conta, em que as crianças estão com 3 a 4 anos, período em que se dá importância ao imaginário e assim dramatiza-se, vive-se contando histórias, há a criança de um ambiente completamente lúdico (BETTELHEIM, 2003).

O faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos. Ao brincar de faz-de-conta a criança está aprendendo a criar símbolos.

A brincadeira de faz-de-conta é uma das formas de brincar mais fundamentais para um desenvolvimento infantil saudável. Craidy (2001, p. 96) destaca que,

(...) as crianças reproduzem cenas familiares e eventos que chamam sua atenção como festas de aniversários e cerimônias de casamento e dramatizam experiências vivenciadas no cotidiano (ida ao médico, compras no supermercado). A TV, o cinema, o teatro, as histórias de livros e revistas em quadrinhos também são estímulos para a criação de cenas.

A brincadeira simboliza a possibilidade de resolver a situação causada, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações (REGO, 1995).

Vygotsky (1989, p. 110) comenta que,

(...) a criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada, um boneco como filho no jogo de casinha, papéis cortados como dinheiro para ser usado na brincadeira de lojinha. Nesses casos ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos objetos reais (o boneco, a vareta e os pedaços de papel) e se deter no significado definido pela brincadeira.

A criança pode utilizar-se de qualquer material para dar vida a sua “vida” de faz-de-conta. Assim, ela passa a representar a vida real do adulto, que pode ser sua mãe, seu pai ou pessoas da família.

- Já no segundo momento, no qual as crianças estão de 4 a 5 anos, dá-se importância ao brinquedo, ao brincar em grupo, em socializar (BETTELHEIM, 2003).

“Neste momento os processos internos são externalizados e tornam-se compreensíveis enquanto representados pelas figuras da estória e seus incidentes”(BETTELHEIM, 2003, p. 33). Brincando com outras pessoas, a criança aprende a viver socialmente, respeitando limites e regras, executando deveres e normas, aguardando a sua vez e o seu momento, além de interagir de um modo mais organizado.

Aberastury(1992. p. 55),

(...) a participação nas brincadeiras em grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento de seu raciocínio lógico. Pois a criança que brinca investiga e precisa ter uma experiência total que deve ser respeitada. Seu mundo é rico e está em contínua mudança, incluindo-se nele um intercâmbio permanente entre fantasia e realidade.

A criança por meio de brincadeiras grupais se socializa e percebe um mundo rico de criatividade, além do que interagi com os colegas e faz da fantasia o seu mundo.

Saber brincar em grupo é uma aprendizagem extremamente enriquecedora e indispensável a uma boa socialização. Dentro do grupo a criança aprende a partilhar, pois somente assim haverá um resultado final, ou seja, com união. Na competência em grupo a vitória depende do conjunto.

“No grupo, aprende a partilhar e a fazer um movimento rotativo tão importante para a socialização e o diálogo” (BETTELHEIM, 2003, p. 33).

Assim, a interação grupal é muito enriquecedora e auxilia as crianças a se conhecerem melhor e a fazerem novas amizades, e principalmente fortalecê-las.

- E no terceiro momento, no qual as crianças estão em torno de 6 a 7 anos, dá-se importância para o brincar, o jogar e o aprender tudo com muito movimento (BETTELHEIM, 2003).

A atividade física gera um grande entusiasmo, principalmente em relação às crianças, pois neste momento elas gastam energia, desafia os próprios limites e aprimora o equilíbrio. Criança precisa de espaço para sentir do que são capazes, somente assim conseguirão autonomia.

Ao se pensar no espaço para as crianças deve-se levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos.

De acordo com a Secretaria de Educação Fundamental (1997, p. 49),

(...) por meio das brincadeiras as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem às regras e dar explicações.

Aqui, a criança por meio da brincadeira passa a entender e a aplicar acordos e regras que serão utilizadas no processo de ensino e aprendizagem e tal compreensão motiva a integração delas num mundo social extremamente complicado, propiciando ainda as primeiras aproximações com futuras teorizações.

No *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, “a brincadeira é entendida como uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não-brincar. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p. 27).

E para finalizar, nos estudos de Pinto e Lima (2003, p. 5) observa-se que:

A brincadeira e o jogo são as melhores maneiras de a criança comunicar-se sendo um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. É através das atividades lúdicas que a

criança pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior. Ela irá aos poucos se conhecendo melhor e aceitando a existência dos outros, estabelecendo suas relações sociais.

Através de jogos e brincadeiras, a criança pode aprender novos conceitos, adquirir informações e até mesmo ter maior facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, no momento que for trabalhada para ser alfabetizada, em cada etapa pela qual ela passar, o seu aprendizado fluirá de modo mais fácil e prazeroso, pois o lúdico é um grande motivador.

## CAPÍTULO 2 – ALFABETIZAÇÃO

### 2.1 PRELIMINARES

O modelo escolar de alfabetização nasceu há pouco mais de dois séculos, precisamente em 1789, na França, após a Revolução Francesa. De acordo com Barbosa (2001, p. 21),

(...) a partir de então, crianças são transformadas em alunos, aprender a escrever se sobrepõe a aprender a ler; ler agora se aprende escrevendo — até esse período, ler era uma aprendizagem distinta e anterior a escrever, compreendendo alguns anos de instrução através do ensino individualizado. É, então, no jogo estabelecido pela Revolução entre a continuidade e a descontinuidade do tempo, onde a ruptura vai sendo atropelada pela tradição, que a alfabetização se torna o fundamento da escola básica e a leitura/escrita, aprendizagem escolar.

Segundo o MEC (2002 apud WEISZ, 2001, p. 7-8), a alfabetização escolar no século XX pode ser definida em três períodos:

- O primeiro período: buscava-se o melhor método para ensinar a ler, com base na suposição de que a ocorrência de fracasso se relacionava com o uso de métodos inadequados. A discussão travava-se entre os defensores do Método Global e os do Método Fonético.
- O segundo momento levou a alfabetização a ser discutida em torno da questão do fracasso escolar. Buscava-se no aluno a razão de seu próprio fracasso. São desse período as teorias que hoje chamamos de teorias do déficit. Supunha-se que a aprendizagem dependia de pré-requisitos e que certas crianças fracassavam por não dispor dessas habilidades prévias. Inúmeros exercícios de estimulação foram criados, como remédio para o fracasso.
- O terceiro período começa em meados dos anos 70. Em lugar de procurar correlações que explicassem o déficit dos que não conseguiam aprender, começou-se a tentar compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldades e, principalmente, o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram.

Um trabalho de investigação que trouxe enormes mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem e trabalharem com a alfabetização foi o



coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título *Psicogênese da Língua Escrita*, 1985. Assim, a partir desse trabalho, foi necessário rever firmemente as bases nas quais se apoiava a alfabetização.

Graças a atual Constituição Federal, a partir de 1988 pode-se afirmar que durante o processo de alfabetização, o aluno dá seus primeiros passos rumo à cidadania. Portanto, desde a Constituição Federal de 1988, pelo art. 208, todos os brasileiros, independente da idade, conquistaram o direito ao Ensino Fundamental. O direito à educação, mais do que um direito social, tem sido, dentre outros, reconhecido como direito humano fundamental. O Brasil devia isso aos cidadãos brasileiros.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/90, regulamentou artigos da Constituição Federal de 1988 e explicitou mecanismos que possibilitam a exigência legal dos direitos da criança. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei Federal n. 9.394/96, instituiu a Educação Básica compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Hoje, a preocupação central da alfabetização é com a perspectiva do aprendiz, considerando aspectos de seu desenvolvimento e buscando explicações sobre a aquisição da linguagem.

Entretanto, infelizmente, as taxas de analfabetismo de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, de repetência e evasão escolar, no Brasil, ainda estão entre as mais altas do mundo, como afirma Lemle (2007, p. 12):

(...) a questão do analfabetismo no Brasil é, antes de tudo, política – mantém um contingente de mão-de-obra barata, desqualificada, submissa e excluída. Mas há também alguns mal-entendidos sobre a Língua que dificultam o aprendizado, sobretudo para as crianças das classes populares. O aprendizado da leitura e da escrita coloca o aprendiz diante do mesmo desafio que a espécie humana enfrentou ao inventar a escrita.

Além desse limite à condição cidadã, vários outros limites se colocam, exatamente porque, em uma sociedade regida pelo escrito, toda a vida social é organizada a partir desse código. Portanto, não dominar este código implica ser afetado por ele, ou seja, é não ser letrado, é estar em condições desiguais, das quais os não-alfabetizados têm absoluta consciência. A alfabetização e o letramento não são processos independentes, mas sim, interdependentes.

Contudo, o que é alfabetização?

Sobre isto Soares (2005, p. 15) escreve:

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento, etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.

Em se tratando de definir o termo alfabetização, o debate básico desenvolve-se baseado em dois pontos presentes no duplo significado que os verbos ler e escrever possuem em nossa língua:

1) Pedro já sabe *ler*. Pedro já sabe *escrever*.

2) Pedro já *leu* Monteiro Lobato. Pedro *escreveu* uma redação sobre Monteiro Lobato.

“No exemplo (1), ler e escrever significam a “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (SOARES, 2005, p. 16). Portanto como mostra Lemle (2007, p. 41),

a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler); o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa.

Soares (2005, p. 16) destaca que no exemplo 2, “*ler* e *escrever* significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados”. E complementa Kramer (1982, p. 62) seria,

(...) um processo de representação que envolve substituições gradativas (“ler” um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial é a apreensão e a

compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimento....à troca.

Como se viu, o conceito de alfabetização se baseia na língua escrita, mas também na compreensão, na expressão de significados, entretanto há um terceiro ponto predominante também, o qual será tratado logo abaixo.

O sentido desse terceiro ponto é totalmente contrário dos dois primeiros, que veem a alfabetização como um processo individual. Nesse terceiro ponto, a alfabetização está voltada para o aspecto social. Portanto, a definição do termo alfabetização não é a mesma em todas as sociedades. Soares (2005, p. 17) confirma os dizeres ao declarar que:

Que tipo de alfabetização é necessária em determinado grupo social? As respostas a essas perguntas variam de sociedade para sociedade e dependem das funções atribuídas por cada uma delas à língua escrita. Dizer que uma criança de sete anos "ainda é analfabeta" tem sentido em certas sociedades que alfabetizam aos quatro ou aos cinco anos; a frase não tem sentido em uma sociedade como a nossa, na qual não se espera que uma criança de sete anos já esteja alfabetizada. Para um lavrador, a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções e fins que esse mesmo processo terá para um operário de região urbana.

Portanto, o termo alfabetização possui uma definição complexa, pois depende de inúmeros fatores, como o cultural, econômico e tecnológico.

Veja as definições que aparecem no dicionário Aurélio (apud JOLIBERT, 1994, p. 34):

- Analfabetismo: estado ou condição de analfabeto;
- Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever;
- Alfabetização: ação de alfabetizar;
- Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar "alfabeto".

É absolutamente estranho apresentar a palavra "alfabeto", na expressão "tornar alfabeto", mas é que na Língua Portuguesa há a palavra analfabeto, mas não o contrário dela. Portanto, tem-se a palavra negativa, mas não a palavra positiva.

Freire & Macedo (1990, p.32) propõem a alfabetização como "a relação entre o educando e o mundo, mediada pela prática transformadora deste mundo". A linguagem escrita é fruto de esforço coletivo e tem um significado social: possibilita

ao sujeito ampliar seu conhecimento do mundo e do tempo em que está inserido. Portanto, a relação entre escrita e significado é essencial. Não há possibilidade de alfabetização sem relação escrita/mundo, escrita/contexto.

Assim, alfabetização não consiste apenas em conhecer as letras e saber reuni-las em sílabas e palavras, isto é, dominar o código.

(...) alfabetização é, na verdade, um processo que promove o desenvolvimento de habilidades de linguagem, permitindo aos indivíduos dominar a leitura e a escrita, tornando-os capazes de produzir textos significativos, orais e escritos, bem como compreendê-los, quando produzidos pelos outros, ou seja, para poder interagir em seu meio (FREIRE & MACEDO, 1990, p.34).

Segundo fonte do IBGE (2002 apud SOARES, 2005, p. 16), uma pessoa é considerada alfabetizada quando é capaz:

- de assinar o próprio nome;
- de ler e escrever uma simples frase descrevendo tarefas diárias;
- de ler e escrever pelo seu próprio pensamento;
- de fazer um teste escrito e compreender a leitura, de acordo com nível de estudo compatível com a terceira série primária;
- de se engajar em toda e qualquer atividade na qual seja preciso ler e escrever, para exercê-la na sua comunidade.

Para Ruth Rocha, autora de *Marcelo, Marmelo, Martelo*, entre outros sucessos da literatura infantil, muita gente “entra na Universidade sem saber ler”. Ela se refere às pessoas que leem por obrigação, sem verdadeiramente “saber ler”. Segundo Rocha, “há uma espécie de zona cinzenta entre o analfabetismo e o saber ler. Saber ler, para ela, significa decodificar, ou seja, compreender o texto em primeiro lugar” (in NOVA ESCOLA, n.112, maio de 1998, p. 11).

Continuando Rocha retrata que “é preciso ler com uma certa rapidez, rapidez essa que leva à fluência e fruição do livro, em qualquer idade” (in NOVA ESCOLA, n.112, maio de 1998, p. 11).

A autora acentua também que,

(...) em casas onde pai e mãe têm o hábito da leitura, fica bem mais fácil que os filhos leiam com a mesma naturalidade. Mas, se não for esse o caso, os pais devem de toda maneira conversar e debater qualquer informação que entre em casa: filmes, músicas, noticiários, clipes e novelas (in NOVA ESCOLA, n.112, maio de 1998, p. 11).

Ruth finalmente destaca “a importância de se oferecer, o número mais possível, de livros para as crianças. O livro deve ser sempre valorizado como objeto de prazer e conhecimento” (in NOVA ESCOLA, n.112, maio de 1998, p. 11).

Mas , falar de alfabetização, sem relatar alguns aspectos da obra de Emília Ferreiro, é praticamente impossível, devido a sua importância nessa área.

Segundo Andrade (2009), “ela não criou um método de alfabetização, como se ouve em muitas escolas erroneamente divulgarem, e sim, procurou observar como se realiza a construção da linguagem escrita na criança”.

Os resultados de suas pesquisas permitem que ao conhecer a maneira com que a criança concebe o processo de escrita, as teorias pedagógicas e metodológicas, apontam aos educadores caminhos, em que os erros mais frequentes daqueles que alfabetizam, possam ser evitados, desmitificando certos mitos vigentes em nossas escolas (ANDRADE, 2009).

Portanto, inicia-se com as palavras de Emília Ferreiro:

(...) as mudanças necessárias para enfrentar entre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos.

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões.

Temos uma imagem empobrecida da língua: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons.

Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (FERREIRO, 1988, p. 24).

Em pesquisas realizadas em conjunto com Ana Teberosky, Emília Ferreiro (1988, p. 25) “procurou explicar os processos e as formas pelas quais a criança aprende a ler e escrever, ou seja, o caminho que a criança percorre para compreender o valor e a função da escrita desde que esta se constitui no objeto de sua atenção”.

Para Rodrigues (1993, p. 31),

(...) é necessário que se esclareça e se reconheça que a língua escrita não é mera transcrição da fala, a diferença entre a língua

falada e a língua escrita é de outra natureza [...]; elas resultam de diferenças entre os processos de falar e de escrever ou entre condição de produção de texto falado e do texto escrito

Em decorrência desses conhecimentos, não pode a escola traduzir sua prática pedagógica em ações mecânicas, descontextualizadas e desinteressantes, artificializando o uso da língua escrita no universo de suas atividades. Ela deve é utilizar e ressaltar a cultura escrita em seu cotidiano escolar, manifestando a sua funcionalidade e a sua significação viva, como uma das formas de representação simbólica do mundo.

Entretanto, sabe-se que apesar dos intensos avanços e estudos nessa área, ainda há uma imensa lacuna entre o discurso teórico e a prática efetiva, na maioria das instituições escolares. Infelizmente, a alfabetização em nosso país está voltada para a decodificação e codificação, bem como ainda persiste uma expressiva dificuldade em introduzir a cultura escrita na escola, e mesmo quando isso ocorre, ainda acontece de forma artificializada e desvinculada do seu uso real.

Por isso, o que se identifica é que grande é um contingente de pessoas mesmo com anos de escolaridade, têm uso restrito e pobre da leitura e da escrita, faltando-lhes habilidades mínimas necessárias para envolverem-se em situações sociais que as requerem, do ponto de vista pessoal, da cidadania ou do trabalho.

Novamente Ferreiro (1988) retrata que a criança sempre busca de forma ativa compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, assim formula hipóteses, buscando regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria uma gramática a seu modo. Em outras palavras, utilizando-se de forma seletiva das informações que o meio lhe oferece, em busca de umas regularidades e de uma coerência lógica reconstrói por si mesma a linguagem de um modo mais real do que realmente é.

Assim, para aprender a ler e escrever é necessário que a criança se aproprie desse conhecimento através da reconstrução do modo como ele é produzido. É preciso reinventar a escrita. Um exemplo disso é o “suposto erro” sistemático das crianças em “regularizar os verbos irregulares”, revelando o alto grau de conhecimento da criança em relação ao seu idioma, uma vez que para regularizar os verbos irregulares, ela precisa ter distinguido entre radical e desinência, e ter descoberto o paradigma regular da conjugação dos verbos (FERREIRO, 1988, p. 26).

Freire (2001, p. 45) comenta que,

(...) aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

A sociedade atualmente exige muito mais que o mero conhecimento gráfico, sabe-se que a linguagem deve ser estruturada de maneira dinâmica e coletiva o que se faz necessário compreender que se trata de algo mais amplo que abrange um ponto de vista cultural e social,

Segundo as descobertas de Ferreiro (1988, p. 28),

(...) ocorre um processo de aprendizagem que não passa pela aquisição de elementos isolados que se somam progressivamente, mas pela constituição de sistemas em que o valor das partes vai sendo redefinido em função das mudanças no sistema total. Além disso, observa-se a existência do que a pesquisadora denominou “erros construtivos”, ou seja, respostas que se separam das corretas mas que, longe de se constituírem em obstáculos para o acerto, abrem espaço para os mesmos em situação posterior, uma vez que a criança vai passo a passo se aproximando do convencional.

Há inúmeros modos de representação que se antepõem à representação alfabética da linguagem, compreendida como um processo de apropriação de um objeto socialmente constituído, que se manifestam em uma determinada ordem para todas as crianças:

(...) primeiro, diferentes modos de representação sem correspondência entre os aspectos sonoros e a escrita; em seguida, modos de representação silábicos, com ou sem correspondência entre o valor sonoro e a escrita; depois, modos de representação silábico-alfabéticos e, finalmente, alfabéticos (FERREIRO, 1988, p. 29).

Em cada nível, a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos. “Assim, a mudança de um nível para outro só irá ocorrer quando ela se deparar com questões que o nível em que se encontra não puder explicar: ela irá elaborar novas suposições e novas questões e assim por diante” (RUSSO, 2000, p.29). Pode-se dizer, então, que o processo de assimilação de conceitos é gradativo, o que não exclui “idas e vindas” entre os níveis.

Portanto, as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988) sobre a psicogênese da língua escrita demonstram como se constrói, em três níveis

evolutivos, a compreensão do sistema alfabético de representação da língua, permitindo definir atividades e intervenções pedagógicas que favorecem a compreensão da escrita e a superação das dificuldades desta aprendizagem.

O processo de aprendizagem no sentido da prática da escrita é o seguinte:

O mundo que rodeia a criança é, também, um mundo gráfico. Elas veem objetos reais e representações e signos diversos.

A primeira diferenciação que estabelecerão refere-se à distinção entre os desenhos, por um lado, e outros signos, como letras, números, grafias diversas, etc. Na realidade, a maioria das crianças, ao chegar à escola, já estabeleceu a diferença entre desenhar e escrever, mas não todas.

As primeiras tentativas infantis ao escrever produzem alguns signos que já não são desenhos, mas tampouco letras convencionais. São grafias que tentam se parecer com as letras, com maior ou menor sucesso.

A criança logo notará que existem dois tipos de signos gráficos, além dos desenhos: letras e números. No começo, usam-nos indistintamente:

A essa altura, a criança já sabe que para escrever são necessários determinados signos, que não são desenhos nem números. Sobre esses signos, ela pode ter determinadas ideias adicionais. Essas ideias podem referir-se à forma das letras – mais ou menos convencionais, ao alinhamento horizontal do que se escreve ou, ainda, à orientação esquerda/direita. Esses aspectos convencionais da escrita vão sendo adquiridos ao escrever, paralelamente, à aprendizagem das leis da escrita. São conhecimentos que se aprendem ao escrever (CURTO, 2000, p.30).

Uma vez que as crianças já sabem que para escrever se usam signos especiais, propõem-se o problema de como podem escrever diferentes coisas. Em algumas crianças — não em todas —, aparece um momento evolutivo em que as escritas ocupam toda a largura da página.

Com esta bagagem, a criança já pode escrever qualquer coisa, ou seja, representar mediante signos específicos os nomes das coisas, das pessoas, etc. Trata-se de uma autêntica escrita, com leis pessoais, não comunicável, a não ser com a ajuda da palavra. Mas é que nossa escrita também não é comunicativa para ela: escrevemos alguns signos incompreensíveis para ela, mas que adquirem significado ao serem lidos: *"aqui diz..."* e ficam maravilhados ao ver que nossos



rabiscos têm um significado. As crianças não se cansam de nos pedir: “o que diz aqui?” (CURTO, 2000, p. 30).

Nestas primeiras tentativas de escrita, pode ser que a criança ainda não tenha percebido a diferenciação que nós, adultos, fazemos entre as palavras: escrevem o mesmo conjunto de signos para qualquer coisa.

Algumas crianças, por exemplo, utilizam seu próprio nome para tudo, uma espécie de senha universal, que serve para escrever qualquer coisa imaginável.

Assim, será visto nas próximas páginas, como são elaboradas as etapas da escrita pela criança, segundo as ideias de Ferreiro (2001).

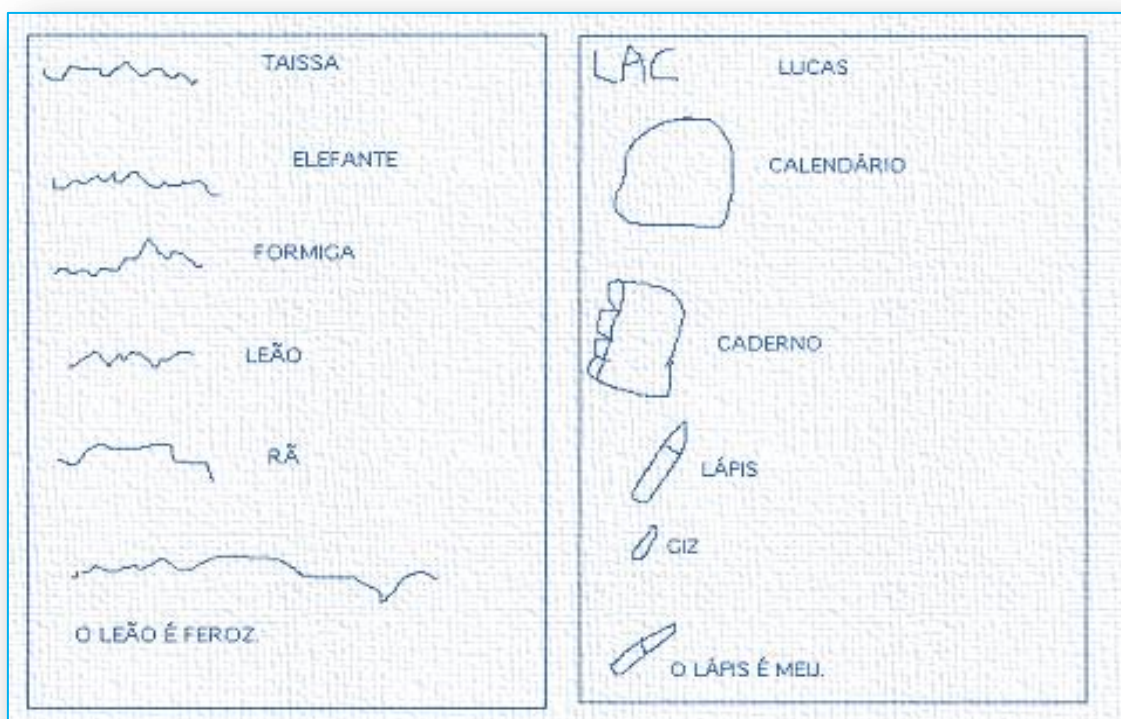
#### 1. ETAPA PRÉ-SILÁBICA:

a) Nível 1 -Nesta etapa, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como sua forma básica. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, a criança fará grafismos separados entre si, compostos por linhas curvas. Se a forma básica for a cursiva, haverá grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas.

Na fase pré-silábica, todas as escritas assemelham-se entre si, o que não impede que a criança considere-as diferentes. Assim, cada aluno pode interpretar sua própria escrita, porém não a dos outros.

Aqui, também, podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. A criança espera que a escrita dos nomes de pessoas, objetos ou animais seja proporcional ao tamanho. Neste momento, a criança reflete na escrita algumas características do objeto.

A correspondência estabelece-se entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita, e não entre aspecto figural do objeto e aspecto figural da escrita.



**Figura 1** – Etapa pré silábica – nível 1

**Fonte:** Revista Guia Fundamental *online*, 2013.

Isso significa que não se buscam letras com ângulos marcados para escrever casa, ou letras redondas para escrever bola, mas sim um maior número de grafias, grafias maiores ou maior comprimento do traçado total, se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos.

O mundo que rodeia a criança é um mundo gráfico. Elas veem objetos reais, representações e signos diversos. Então, a primeira diferenciação que irão estabelecer refere-se à distinção entre os desenhos e as letras, números e grafias diversas.

As primeiras tentativas das crianças ao escrever caracterizam-se em signos que já não são desenhos, tampouco letras convencionais. São grafias que tentam se parecer com as letras, com maior ou menor sucesso.

A criança logo notará que existem dois tipos de signos gráficos, além dos desenhos: letras e números. No início, mistura tudo. No entanto, a criança começa a perceber que, para escrever, precisa de determinados signos que não são desenhos nem números.

Nesse nível, a leitura do que está escrito é sempre global e as relações entre as partes e o todo estão longe de serem analisadas. Assim, cada letra vale pelo todo.

b) Nível 2 -

A hipótese central deste nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O grafismo é definido o mais próximo possível das letras (FIGURA 2).



**Figura 2** – Etapa pré silábica – nível 2  
**Fonte:** Revista Guia Fundamental *online*, 2013.

A criança utiliza-se da hipótese de que é necessária uma quantidade mínima de grafismos para escrever algo (FIGURA 2). Em algumas crianças a disponibilidade de formas gráficas é limitada, então se utiliza da posição linear.

Em suma, as escritas das crianças adquirem rapidamente novas diferenciações: as crianças escrevem palavras longas e curtas; letras grandes e pequenas, variando segundo critérios estabelecidos. Inclusive têm ideias muito pessoais e interessantes sobre a gramática do escrito.

Assim, podem escrever partindo da ideia de que o número de letras de uma palavra – ou o tamanho das letras – tem relação com o objeto que representam.

Ou podem ainda introduzir mudanças ao escrever diferentes palavras, mediante a variação do repertório de letras utilizadas ou introduzindo mudanças e diferenciações quando à ordem ou quantidade das letras em cada palavra. Na escrita de nomes, nota-se claramente.

## 2. ETAPA SILÁBICA:

Com o tempo, geralmente em grande velocidade —, as crianças vão descobrindo que nossa forma de escrever não é regida por estes princípios ideográficos. Isso as leva a inventar a escrita silábica: cada letra representa um som. Como a unidade de som que se percebe é a sílaba, cada sílaba é representada por uma ou uma grafia. Em alguns casos, excepcionais, a escrita silábica é representada com desenhos esquemáticos. As crianças que escrevem assim:

0000 → ma-ri-po-sa

00 → ti-gre

000 → já-ne-la

Ou, em vez de círculos, podem pôr traços como um I maiúsculo, letras ou outros signos, mas jamais se enganam em pôr tantos signos quantas sílabas tem a palavra.

Não é habitual, porque já viram e conhecem muitas letras. Naturalmente, as crianças quase sempre escolhem as vogais para representar as sílabas. Apesar de nunca terem visto uma palavra assim, e apesar de que seu nome, e o dos colegas, e o de muitas outras palavras que conhecem se escrevem com mais letra e com consoantes, elas escrevem assim:

AIOA → ma-ri-po-sa

IE → ti-gre

EAA → já-ne-la (ventana, em espanhol)

Este nível caracteriza-se pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. A criança passa por um período de maior importância evolutiva: cada letra vale uma sílaba. Surge, assim, a hipótese silábica, ou seja, dá um salto qualitativo em relação aos níveis precedentes.

A mudança qualitativa consiste em:

a) Superar a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome).

b) Trabalhar, pela primeira vez e claramente, com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Assim, trabalhando com a hipótese silábica, a criança é obrigada a escrever somente duas grafias para as palavras dissílabas, o que, em muitos casos, está abaixo da quantidade mínima que lhe parece necessária. Porém, o problema é ainda mais grave quando se trata de monossílabos.

Como escrever SAL? Pela lógica silábica, seria colocada apenas uma letra. No entanto, isso é muito difícil de aceitar se está convencido de que é necessário mais de uma letra para escrever uma palavra. É o conflito cognitivo autêntico, que pode ter várias soluções.

Como demonstra Ferreiro (2001), AA (sa-al) – A criança duplica o som para evitar uma letra solitária.

Ou ainda: AL (as-l) ou AS (s-al)

Este é um dos caminhos possíveis para superar a hipótese silábica. No entanto, há outros.

*Palavras com todas as letras iguais.*

BATATA = AAA?

De acordo com as hipóteses da criança, isso não pode ser lido, por causa das letras iguais.

*Palavras diferentes escritas da mesma maneira.*

SUCO = UO igual à escrita de TUBO = UO

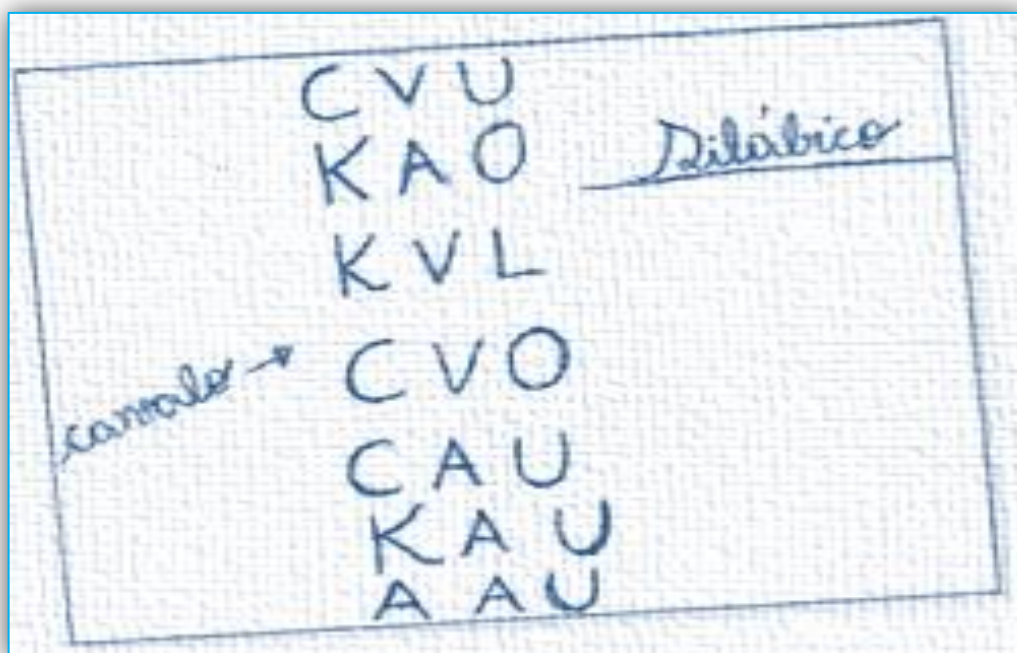
PESTANA = EAA igual à escrita de SEMANA = EAA

*Nomes próprios não podem ser escritos pela metade*

GUSTAVO fica furioso quando alguém escreve seu nome assim: UAO.

VITOR também não aceita IO.

Esses são alguns dos conflitos que a criança passa e que podem ajudá-la a superar a hipótese silábica (FIGURA 3)



**Figura 3** – Fase silábica

**Fonte:** Revista Guia Fundamental *online*, 2013.

No entanto, cada um no seu ritmo, logo descobrem que a escrita não deve funcionar assim. Por um lado, quando veem e leem escritas adultas, contos, por exemplo, as palavras não estão escritas desse modo.

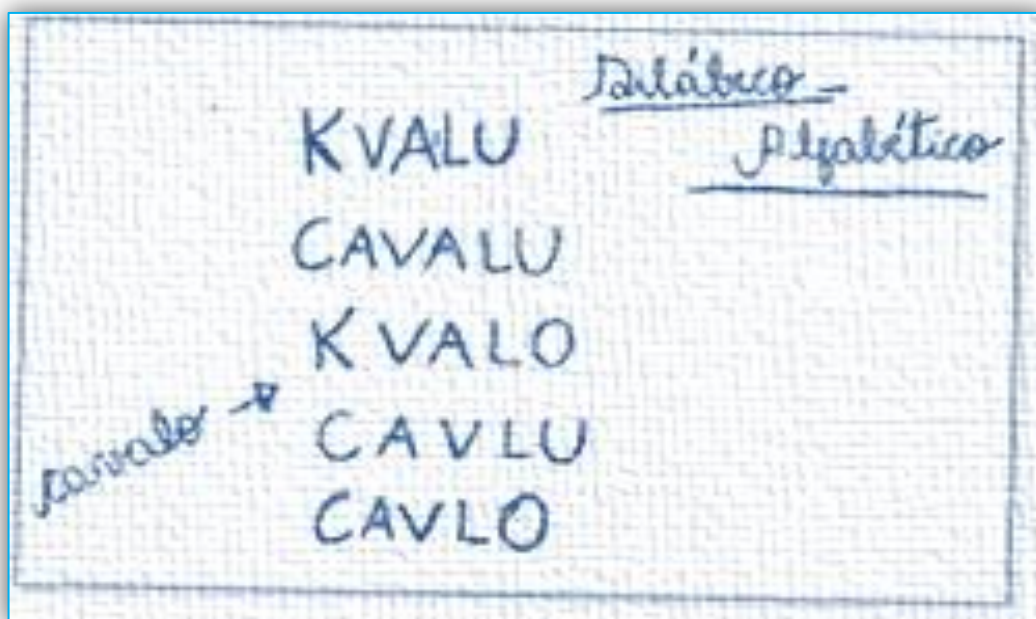
### 3. ETAPA SILÁBICA-ALFABÉTICA

Esta etapa é a passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba:

- a) pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de signos;
- b) pelo conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (FERREIRO, 2001, p. 36).

O conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres torna-se mais evidente quando se trata da escrita de nomes para os quais a criança não tem imagem visual estável. Exemplos:





**Figura 4** – Fase silábica-alfabética.  
**Fonte:** Revista Guia Fundamental *online*, 2013.

Esses exemplos mostram a riqueza desse momento e a dificuldade que é, para a criança coordenar as inúmeras hipóteses que foram elaboradas nas etapas anteriores.

Quando se descobre que uma sílaba pode ser escrita com a vogal ou com a consoante, acaba-se por escrever ambas. De qualquer forma, o certo é que a hipótese silábica – uma letra por sílaba – é tão potente e satisfatória para as crianças que lhes custa muito renunciar a ela.

#### 4. ETAPA ALFABÉTICA

Ao chegar a este nível, a criança já transpôs a barreira do código, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza, sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Por esse caminho, chega-se a escrever todas as letras que nós, adultos, escrevemos para representar uma palavra. ESCOLA já é definitivamente ESCOLA.

Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: com base nesse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, porém não terá problemas de escrita, no sentido escrito. No entanto, aparecem novos problemas de escrita. S/Z, J/G, H, maiúsculas ou minúsculas, a separação de palavras, incluindo os acentos.

Após as etapas, surge a questão: Por que todo esse processo de aprendizagem da escrita pela criança não foi percebido até então? Porque foi necessária uma concepção dialética do processo de aprendizagem, que permitisse ver a ação do aprendiz construindo seu conhecimento, em que o professor não aparece mais como aquele que controla a aprendizagem do aluno, mas como um mediador entre aquele que aprende e o conteúdo a ser aprendido. Só a partir desse novo referencial é possível imaginar que a criança aprenda algo que não foi ensinado pelo professor.

Uma experiência pedagógica, que leve em consideração essas etapas de evolução da escrita, precisa nortear-se por alguns princípios:

- a) Alfabetizar é reinventar a escrita, isto é, reconstruir o modo de produção desse objeto sociocultural.
- b) Para reinventar a escrita é preciso pensar e agir sobre ela, compreendê-la.
- c) O professor não alfabetiza o aluno. Ele é o mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto desse processo de apropriação de conhecimento (FERREIRO, 2001, p. 36).

Para exercer a mediação, o professor precisa conhecer o sujeito, o objeto da alfabetização, e nenhum método substitui esse conhecimento.

A mediação consiste em estruturar atividades que permitam à criança agir/pensar sobre a escrita. Essas atividades são recriadas, permanentemente, em função da análise dos erros infantis, dentro de uma estratégia de favorecer os conflitos cognitivos, geradores de avanço conceitual.

Esses níveis pelos quais todos os aprendizes passam para se apropriarem do código podem-se afirmar que as atividades tradicionais utilizadas no início do processo de alfabetização são ineficientes, pois contradizem a lógica infantil de construção linguística. É o exemplo das cartilhas que utilizam os encontros vocálicos com o objetivo de ajudar no processo de aprendizagem e na lógica da criança esta escrita com dois caracteres não é aceitável.

O papel da escola então é trabalhar de modo a fazer com que os aprendizes que tem pouco contato com língua materna desenvolvam essa capacidade dentro dela, isto é aproximar a aprendizagem de seu objeto real: a escrita que veicula na sociedade.



Um erro que precisa ser evitado, devido às graves consequências que oferece, é o caráter espontaneísta: já que é o aluno quem constrói o conhecimento, não seria necessário ensinar-lhe. A partir dessa crença o professor passa a não informar, a não corrigir e a se satisfazer com o que o aluno faz do seu jeito. De acordo com Curto (2000, p.32), “essa visão implica em abandonar o aluno à sua própria sorte”.

Ao professor cabe organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. Sua função é observar a ação das crianças, acolher, problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar.

Para Moraes (2000, p. 43), “de nada adianta o estudo teórico sem a discussão sobre sua relação com a prática, assim como de nada adianta a discussão sobre a prática sem a discussão sobre a teoria que a fundamenta”.

No caso da alfabetização, é essencial que o professor descubra o que cada aluno pensa sobre como funciona o sistema de escrita. Segundo Weisz (2000, p. 32), “uma boa situação de aprendizagem resulta da atividade planejada pelo professor combinada com a intervenção pedagógica realizada durante essa atividade, para incidir na aprendizagem dos alunos”.

Para fim de comparação, abaixo na Figura 5 um esboço das 2 (dois) últimos níveis:



**Figura 5** – Etapa Alfabética  
**Fonte:** Revista Guia Fundamental *online*, 2013.

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DE COMO ALFABETIZAR

A importância de ser alfabetizado em meio ao mundo das tecnologias e globalização tem um valor indiscutível. Saber ler e escrever é, um importante meio de se ter um conhecimento cada vez mais evoluído e de se obter maior autonomia e várias maneiras de conseguir mais e mais o saber.

O domínio da língua escrita é algo fantástico, pois humaniza o indivíduo e o conduz a era da informação de modo mais fácil. O direito à educação instituído pela nossa Lei Maior, a Constituição Federal, não se compara a apenas conseguir uma vaga na escola, mas a obter um ensino de qualidade composto de bens culturais e materiais, e, além disso, que respeite “aquilo” que é ser diferente perante a sociedade.

Por meio da atual Constituição Federal, a partir de 1988 pode-se afirmar que durante o processo de alfabetização, o aluno dá seus primeiros passos rumo à cidadania. Portanto, “desde a Constituição Federal de 1988, pelo art. 208, todos os brasileiros, independente da idade, conquistaram o direito ao Ensino Fundamental” (MORAIS, 2000, p. 43). O direito à educação, mais do que um direito social, tem sido, dentre outros, reconhecido como direito humano fundamental. O Brasil devia isso aos cidadãos brasileiros.

Portanto, saber ler e escrever é a garantia de acesso à informação e ao conhecimento, mas que seja de maneira prazerosa e de modo fácil, como se verá no último capítulo do presente trabalho.

No Brasil um grande número de crianças ainda não são alfabetizadas estando na idade escolar, como aponta dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE): “15,2% das crianças brasileiras aos 8 anos de idade ainda não são alfabetizadas” (IBGE, 2013).

Assim, uma parte da população, grande como se vê, fica despreparada para compreender os problemas sociais e para lutar por seus direitos humanos e de cidadãos, pois o analfabetismo traz propensão à aceitação de imposições governamentais.

Coelho (2012, p. 20) explica que,

(...) para que o sujeito possa desenvolver-se, é preciso que consiga realizar algumas tarefas, como, por exemplo, as que fazem parte do

processo de alfabetização, que lhe permitirão um nível de realizações mais amplas. Assim, a mediação entre os âmbitos cotidianos e não cotidiano, na vida do indivíduo, será facilitada pela alfabetização, uma vez que esta poderá proporcionar condições de elevação qualitativa das relações que o indivíduo mantém com a realidade humana da qual ele é parte, já que a maioria dos contatos com as objetivações superiores do gênero humano requer a mediação da linguagem escrita.

Como consequências do analfabetismo, pode ser a falta de comunicação do indivíduo com o mundo a sua volta, podendo afetar sua atuação profissional e até mesmo social, simplesmente pelo fato, de que seu campo de visão é comprometido, ficando limitado a apenas a se enxergar, não conseguindo ter um desenvolvimento crítico diante de tudo e de todos.

O termo alfabetização é algo bem complexo, não é limitado, como apenas soletrar, ler e escrever, ou mesmo, assinar o próprio nome; mas também, propõe a integração do homem à sociedade, a ser cidadão de direitos e de deveres, a se considerar importante para um país.

A alfabetização é tão importante para a transformação de um simples homem em cidadão que sem ser enfrenta vários limites, inclusive o da condição de cidadania, porque a sociedade em si é administrada pelo escrito, portanto toda a vida social é estabelecida com base nesse código. Dessa forma, não ter domínio sobre esse código é prontamente atingido por ele, ou seja, é estar em condições desiguais, sendo que os não-alfabetizados possui total consciência.

Freire (1995, p. 45) comenta que, “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

A sociedade atualmente exige muito mais que o mero conhecimento gráfico, sabe-se que a linguagem deve ser estruturada de maneira dinâmica e coletiva o que se faz necessário compreender que se trata de algo mais amplo que abrange um ponto de vista cultural e social.

Freire & Macedo (1990, p.32) propõem a alfabetização como “a relação entre o educando e o mundo, mediada pela prática transformadora deste mundo”. A linguagem escrita possui um significado social.

Dessa maneira, o analfabetismo por ser algo social, é visto como uma “erva daninha”, como uma “enfermidade”, como uma “chaga” de certas sociedades,

porque é rotulado como manifestação da incapacidade da inteligência. Assim, o homem é visto como perdido. Portanto, é preciso salvá-lo (SOARES, 2005).

Hoje, a preocupação central da alfabetização é com a perspectiva do aprendiz, considerando aspectos de seu desenvolvimento e buscando explicações sobre a aquisição da linguagem.

Entretanto, os livros didáticos por melhores que sejam, em relação à questões metodológicas ou sociológicas nada têm que ver com a experiência do dia-a-dia das crianças a serem alfabetizadas, com sua prática, sua vivência. É que elas apresentam como forma de aprendizagem, como forma de alfabetizar, textos contendo casinhas simpáticas, acolhedoras, bem decoradas; casais risonhos; crianças bem nutridas, dizendo adeus aos pais para ir à escola (família perfeita) depois de um café da manhã farturento (SOARES, 2005).

Esse modo de tratar essas crianças retrata uma deformada maneira de vê-los, como seres apáticos e dóceis, pois muitos deles são de uma classe bem desfavorecida economicamente e socialmente.

É exatamente nesse ponto que o educador deve respeitar a realidade do educando e trabalhar um conteúdo que respeite o modo de viver e de ser daquele que ele está tentando alfabetizar.

O professor não deve ficar somente com cartilhas, livros didáticos, mas sim trabalhar com vários materiais, como jogos, brincadeiras, músicas, histórias, textos diferentes, como receitas, parlendas, poesias.

A atuação do professor que vai alfabetizar não deve ficar focado apenas no quadro negro/giz/livro didático e tão somente às salas de aulas, ele deve inovar trazendo maneiras mais gostosas de ensinar “aquele” menino a ler e a escrever, a ser crítico, a ser cidadão.

O que o educador ensina e aprende nas salas de aula é a chave para fazer as melhores escolhas, seja a dos governantes, seja a do programa na TV, o remédio na farmácia, a comida mais saudável, tudo, enfim.

E aprender a escolher começa desde cedo. Por essa razão, vale a pena enfatizar: lugar de criança é na escola e alfabetizada.

Depois da miséria, a ignorância é o maior inimigo do bem comum (FREIRE *apud* TORRES, 1999). Onde ela existir não haverá democracia. Assim, a educação é apontada como um dos caminhos mais seguros para uma transformação efetiva:

um caminho para o bem comum, para uma sociedade mais justa e uma vida mais digna.

O processo de alfabetização fixa e estrutura a mitificação da realidade como ação cultural para a libertação. É um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos conhecedores em diálogo com o educador, sujeito conhecedor também (SOARES, 2005).

A má qualidade de ensino, resultado da desestrutura da escola, da falta de preparação do professor e do não acompanhamento do desejo do aluno, provoca um desestímulo na busca do conhecimento, faltando o prazer tanto no ato de ensinar quanto no de aprender, uma vez que o investimento emocional é fundamental para o processo ensino aprendizagem.

A instituição educacional colabora com uma grande fatia de culpa pelo descaso com os alunos, e conseqüentemente com o insucesso que produz o analfabetismo, o fracasso escolar, porque quase sempre não realiza projetos que motivem as crianças a permanecerem na escola, não trabalham com a vivência e experiências das mesmas, mas sim com uma realidade que para elas não existem.

## **CAPÍTULO 3 – A ALFABETIZAÇÃO SENDO TRABALHADA POR MEIO DE BRINCADEIRAS E JOGOS**

### **3.1 NOÇÕES BÁSICAS**

Como diz Russo (2000, p. 13), “numa escola, são educadores todas as pessoas que se relacionam direta ou indiretamente com o aluno”.

Portanto, numa escola, são educadores: professor(a), coordenador(a), orientador, supervisor(a), inspetor(a), diretor(a), cozinheiro(a), servente, zelador(a), enfermeiro(a) ou todos aqueles que, ao desenvolverem sua função, se proponham participar, auxiliar no processo educacional. Desta forma, é de extrema importância que todos estes profissionais participem, sempre que possível, às reuniões, eventos e demais atividades que promovam a interação da comunidade intra e extra-escolar.

Além de toda essa junção de profissionais em prol de uma qualidade na educação, o educador deve ver em cada criança um ser em formação, a fim de ter boa vontade, profissionalismo e respeito, e assim colaborar não somente na transmissão de conteúdo, mas no aspecto intelectual, físico e o mental.

De acordo com Russo (2000, p. 33),

(...) o professor deve procurar atingir os alunos de todos os níveis, desafiando-os para provocar o avanço. As atividades podem motivar diferentes níveis e em cada criança implicarão uma mudança, ou adequação, da hipótese própria do nível em que o aluno se encontra.

No que se refere à aplicação das atividades, a maior dificuldade parece ser, justamente, a de desenvolver trabalhos que possam ser compreendidos e acompanhados por todas as crianças. Ora, numa classe com alunos em todos os níveis, é bastante difícil conseguir isso, mas não é impossível. Assim, as atividades comuns à classe toda devem garantir participação dos alunos, que se encontrem tanto no nível pré-silábico quanto silábico, para que estes tenham a oportunidade de progredir em seus conceitos. Russo (2000, p. 33) explica que,

(...) não se deve, por exemplo, programar atividades que só os alunos silábico-alfabéticos ou alfabéticos possam “resolver” e

tampouco deve-se desafiar apenas os alunos de níveis anteriores, com o risco de desmotivar os alunos que se encontram nos níveis seguintes.

Todos os alunos, de todos os níveis, precisam de estímulos para adequar as hipóteses pelas quais estão passando e, por isso, as atividades devem ser desafiantes e não desestimulantes.

De modo geral, o professor precisa levar a criança a raciocinar sobre a escrita e, para isso, ele deve criar um ambiente rico em materiais e em atos de leitura e escrita, incentivando-as. Deve, também, provocar a interação entre os diferentes níveis, principalmente os mais próximos. Assim, o professor não precisa trabalhar necessariamente com cada aluno, mas sim permitir-lhes a comunicação, que é o principal instrumento da didática da aprendizagem da alfabetização. Isto demonstra a valorização do trabalho numa classe heterogênea e o quanto ele é viável, uma vez que a homogeneidade é uma característica dos primeiros momentos de uma classe remanejada, pois a evolução de cada criança é pessoal.

Segundo RUSSO (2000, p.33), “em todos os níveis deve-se trabalhar o som das letras do alfabeto, o reconhecimento das formas das letras e a associação grafema-fonema”.

Quando a criança estiver em determinada hipótese, o professor deve ter cuidado para não avaliá-la, como se estivesse em outra. Assim, ele deve procurar avaliar, na escrita de crianças pré-silábicas, tudo o que se referir a letras: o número e a ordem, seu tamanho e sua posição nas palavras e as iniciais e as finais. Se a criança estiver na hipótese silábica, o professor não deve avaliá-la usando critérios alfabéticos, mas deve fazer uma análise das características das palavras no texto. Ao requerer a leitura dessas palavras, o professor coloca o aluno em conflitos, uma vez que ele irá perceber que fez a mesma grafia para palavras diferentes.

E, finalmente, “se a criança estiver na hipótese alfabética, o professor deve ter cuidado para não fazer correções ortográficas” (RUSSO, 2000, p. 33). Ele deve trabalhar produções individuais e coletivas dos alunos. Nas brincadeiras e jogos conhecidos pelas crianças ou em qualquer atividade garanta o efetivo envolvimento do aluno.

Em todos os momentos, o professor deve considerar que não é a repetição que produz o conhecimento, e, sim, o estabelecimento de múltiplas relações, o raciocínio lógico e o pensar sobre o que se faz.

A criança precisa entender a função social da escrita e a importância da linguagem oral e se sentir livre para se comunicar pela escrita e pela fala: seu texto não existe, para ser corrigido, mas para ser lido e entendido.

Como disse Ferreiro (*apud* RUSSO, 2000, p.34):

O papel do professor é importantíssimo. Se queremos alunos ativos na construção do conhecimento, o professor também tem que ser ativo. Fale menos e escute mais e trabalhe cognitivamente também como o que escuta e vê em seus alunos.

As crianças não aprendem espontaneamente, nem por si mesmas. Aprendem reflexivamente, porque alguém as põe em situações de pensar.

Curto (2000, p. 92) comenta que,

(...) o ofício de professor requer, para dominá-lo, muito conhecimento. Uma grande quantidade de ideias, uma grande habilidade nos procedimentos e nas estratégias de ensinar e lidar com os alunos e excelentes atitudes, valores, hábitos e condições pessoais para o ensino. Assim é o conhecimento verdadeiro: saber, saber fazer, ser.

As novas propostas educativas que se referem a tarefa do professor, requer não apenas aplicar certas fórmulas preestabelecidas, como também o exercício profissional competente, que inclui autonomia, capacidade de decisão e criatividade. Os materiais que os professores têm em mãos oferecem ideias, experiências, mas não receitas.

O professor organiza a aula não apenas para que os alunos escutem, mas também para que ele possa escutar o que os alunos dizem; para que os alunos discutam entre si e cooperem no aprendizado; para que tenham maior autonomia em sua atividade, para que aproveitem ao máximo as possibilidades do material e da atividade.

Assim, o professor deve organizar as atividades de modo que tenha pleno sentido para a criança, entre a atividade concreta e o tema que lhes dá sentido, favorecer a funcionalidade e a relação da linguagem da escola com o mundo social escrevendo a alguém, de uma determinada forma, para conseguir um objetivo claro para o aluno e favorecendo a interconexão de matérias ao redor de núcleos temáticos complexos e atrativos (CURTO, 2000).



Além disso, o professor que quer trabalhar bem com seus alunos avalia suas características e suas necessidades concretas. Preocupa-se em escutar o que os alunos oferecem: seu pensamento, suas ideias prévias, suas hipóteses mais ou menos avançadas. Em cada situação concreta, considera o que a criança é capaz de fazer por sua conta e o que é capaz de fazer com ajuda. Isso lhe permite decidir com segurança o que vai exigir e em que isso vai ajudar. A partir dos resultados obtidos, decide o próximo passo, a próxima atividade e as formas concretas de organizá-la (CURTO, 2000).

E também consideram seus interesses, motivações, curiosidades. Isso o leva a negociar a propagação partindo de seus objetivos educativos e da realidade de seus alunos, e não do que outros elaboraram.

### **3.2 ASPECTOS DIDÁTICOS REVELANTES PARA O INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO**

Para o início da alfabetização, é necessário um ambiente alfabetizador. Antes de entrar para a escola, a criança já está em contato com um importante meio alfabetizador. Contudo, para que esse ambiente se torne efetivamente um instrumento de alfabetização, a criança precisa estar preparada para percebê-lo e seu senso de observação e sua curiosidade precisam ser despertados. Ela precisa perceber que o valor social da escrita é a comunicação (CURTO, 2000).

Há crianças que não falam por temor ou que não usam a linguagem para se comunicar. Elas não estão acostumadas a que lhe prestem atenção, não sabem que o que afirmam pode ser importante para os que a rodeiam. Não aprenderam o básico em comunicação, ou seja, o ritmo convencional de escutar e de falar, de ser compreendido e de reagir diante do que se compreende do que o outro diz. Dessa forma, iniciar a alfabetização com jogos e brincadeiras é até uma maneira de descontrair essas crianças.

Do mesmo modo, há crianças que escrevem sem experimentar, o valor comunicativo da linguagem escrita: que o escrito pode ser importante, interessante, emocionante, que o que elas escrevem pode causar emoção e satisfação ao outro. Essas são experiências que, se não acontecem em casa, a escola precisa proporcionar no início da alfabetização

As crianças necessitam aprender a olhar e a escutar e também a serem olhadas e ouvidas atentamente; precisam acolher e serem acolhidas; falar e serem alvo da fala pessoal de outrem; é importante, ainda que sejam compreendidas para que possam compreender; experimentar o desejo de agradar, de serem apreciadas. O desejo de agradar as leva à imitação, a fixar-se no que o professor pede, a tentar executar as tarefas novas que são propostas continuamente na escola (RUSSO e VIAN, 2001)

Para aprender, necessitam aceitar que não sabem o suficiente, que podem ser ajudadas ou ajudar os outros que aprender significa se esforçar ser perseverante, tolerar frustrações; que outras crianças são diferentes: têm mais ou menos facilidade que ela para agradar ao professor.

É importante que as crianças se sintam capazes de estudar com sucesso a tarefa proposta, assim, esta não pode ser demasiadamente fácil, pois se torna monótona, chata; nem demasiadamente difícil, pois pode assustar a criança.

A motivação para aprender está relacionada com a autoestima e o autoconceito acadêmico e estes, são ensinados pelo professor e pelos adultos que se relacionam com o aprendiz. Assim, o alfabetizador precisa considerar o esforço realizado e o progresso obtido em relação ao estado inicial; dessa forma, a criança sempre poderá ser avaliada positivamente.

Para Russo e Vian (2001, p. 23),

(...) quanto as atividades para o início da alfabetização, a sala de aula deve servir para despertar os sentidos do aluno, transformando-se num local propício à aprendizagem positiva de comunicação e os alunos devem ser incentivados a reconhecer a necessidade de conservá-lo.

O professor pode deixar recados, por exemplo, 'Bom final de semana', 'Boa Páscoa', 'A primavera chegou'. Esse tipo de comunicação além de reforçar pela leitura o valor social da escrita, aproxima professores e alunos de diferentes períodos.

Quando houver oportunidade, o professor deve agradecer pessoalmente qualquer colaboração, servindo de modelo para atitudes dos alunos.

Outro aspecto muito importante para o início da alfabetização é o incentivo para o aluno expressar-se. Inicialmente, a criança constrói um texto sem muito

significado para o professor, mas é capaz de ler exatamente a mensagem que quis passar, e mesmo palavras mal escritas, rabiscos e desenhos iniciais deixam de ser tentativas de escrita para se tornarem escritas reais (RUSSO e VIAN, 2001).

A pontuação e a ortografia deverão ser trabalhadas gradativamente, respeitando-se as fases do processo pelo qual passa o aluno, mas sua capacidade de produção certamente estará comprometida e dificilmente será resgatada se for bloqueada no início de sua alfabetização.

A introdução à norma culta ocorre paralelamente à capacidade de criação e se desenvolve de modo gradativo. O procedimento para colocar o aluno em contato com essa norma é o incentivo e a motivação. É importante trabalhar a alfabetização de forma lúdica para despertar motivação e interesse no aluno. A alfabetização deve ser “colocada” em sala de aula de forma prazerosa.

É preciso que o professor se conscientize de que sua metodologia de ensino necessita de inovações e adaptações de acordo com o local e época em que se ensina (RUSSO e VIAN, 2001).

Assim, o professor precisa se conscientizar de que o aluno aprende melhor e assimila com maior facilidade o que lhe interessa mais diretamente. Repetir regras que não podem ser compreendidas não ajuda o aluno e não lhe diz nada, nem a ele e nem ao professor. O professor é apenas o mediador, o orientador, que sistematiza a aprendizagem.

Para que o aluno se aproxime do padrão convencional da língua, ele precisa ter modelo que possibilitem uma comparação. Por exemplo, em alguns momentos, os alunos escreverão livremente de acordo com suas próprias ideias, seguindo seus pensamentos; em outros, o professor trabalhará modelos preparados cuidadosamente, sem erros ortográficos; que permitirão o confronto interior da criança. A presença e o esclarecimento do professor neste momento de dúvida e de conflito são de fundamental importância.

Após o aprendizado com jogos e brincadeiras, enfim com o lúdico, não há nada melhor que exercícios e atividades que sistematizam conteúdos. Terão um melhor aproveitamento os exercícios que contiverem um vocabulário expressivo sugerido pelos alunos, composto por palavras que fazem parte da realidade da criança e do seu cotidiano, que tenham relação com fatos acontecidos ou vivenciados em classe, na escola ou na comunidade.

No início da alfabetização, devem-se dar condições para as crianças produzirem e, sobretudo, deve-se valorizar sua produção, mesmo que, a princípio, não atinjam as expectativas desejadas pelo alfabetizador. Em consequência, o professor estará motivando um maior envolvimento por parte do aluno e afastando o medo que ele possa ter de ser corrigido ao se expor.

### **3.3 ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS**

Na escola, muitas vezes o professor tem a liberdade de propor atividades específicas porque se pretende criar condições para que as crianças aprendam determinados conteúdos. Muitas vezes são atividades escolares que não se reproduzem fora desse ambiente. No entanto, é preciso sempre buscar um equilíbrio e cuidar para que no processo de ensino as crianças tenham acesso a práticas sociais reais, principalmente a alfabetização de forma prazerosa.

Assim, a partir da análise de poemas, canções, brincadeiras cantadas, parlendas, jogos, enfim do lúdico, é possível brincar com os sons das palavras, bem como manipular as estruturas e características que as compõem, como sílabas, rimas, aliterações, fonemas. Brincar com os sons das palavras é, então, pensar sobre a linguagem para poder se divertir com ela. A brincadeira com esses sons são extremamente importantes para o aprendizado da escrita (ADAMS et. al., 2006).

Ser capaz de segmentar uma palavra em sílabas é um dos indícios de que a criança já está atenta aos aspectos sonoros da linguagem, o que é importante para que possa relacionar a fala e a escrita (ADAMS et. al., 2006).

As brincadeiras sonoras presentes em alguns textos como poemas, trava-línguas, cantigas, parlendas; ou em alguns jogos verbais permitem que as crianças prestem atenção a esses aspectos da linguagem e se divirtam com eles, refletindo sobre os sons que compõem uma palavra, buscando aquela que contenha determinado som, formando novas palavras retirando sílabas ou acrescentando outras. Tudo isso faz com que realizem diferentes operações linguísticas em que sua reflexão está totalmente centrada nos sons que compõem a linguagem.

Segundo Russo e Vian (2001, p. 25),

(...) é em brincadeiras como essas que as crianças têm a oportunidade de colocar em prática diferentes habilidades relacionadas à alfabetização, pois se deixa de tratar a língua apenas como um meio que permite a comunicação e passa-se a considerá-la também como um objeto, um quebra-cabeça, e que as partes se permutam e formam novos textos, novas palavras.

Ao propor que as crianças acompanhem um texto poético com algum tipo de demarcação, como por exemplo, bater palmas, estalar os dedos, fazer uma roda em que se bate com os pés no chão, favorece-se que atentem para o ritmo do texto.

Russo e Vian (2001, p. 25) explica que,

(...) ajudá-las a perceber a relação entre a acentuação das rimas, a organização dos versos e o ritmo, possibilitam que conheçam melhor a estrutura desse tipo de texto. Isso porque, os textos poéticos caracterizam-se por uma linguagem construída mediante a junção entre forma e conteúdo, além de terem a sonoridade como uma de suas principais matérias-primas.

Há também a poesia infantil constituída pelos poemas narrativos por meio de brincadeiras ou jogos ou mesmo histórias contadas em versos com rima e ritmo (MELLO, 1995). Aqui se incluem grande parte das obras infantis que vão encontrar na musicalidade a porta de entrada da criança para o universo mágico do texto ficcional. Exemplos de poetas que trabalharam ou trabalham neste sentido: Sylvia Orthof, Ângela Lago, Ziraldo.

As rimas são tão gostosas de ler e ouvir quando bem escolhidas, bem trabalhadas que se tornam brincadeiras deliciosas no momento da alfabetização. Exemplo de poesia infantil de Vinícius de Moraes com rimas gostosas que encantam as crianças:

*O pinguim*  
*Bom dia, Pinguim*  
*Onde vai assim*  
*Com ar apressado?*  
*Eu não sou malvado*  
*Não fique assustado*  
*Com medo de mim.*  
*Eu só gostaria*

*De dar um tapinha  
No seu chapéu jaca  
Ou bem de levinho  
Da sua casaca*

Com essa poesia, o professor pode realizar brincadeiras de rimas em dupla ou em grupo, como por exemplo, pedindo a cada dupla ou grupo que realizem rimas. E as mais engraçadas e divertidas serão as vencedoras.

As brincadeiras com poesias infantis transmitem às crianças sensações visuais, sensibilidade, sonhos, desejos, vontades, felicidade, amor de criança, despertar de uma idade feliz, ternura, viagens imaginárias, objetos lúdicos, de brincar de faz-de-conta, de um mundo mágico. Esta é a beleza de uma poesia para que a criança sinta e aprenda prazerosamente com ela a escrever e a ler.

Eis abaixo um Jogo de linguagem destacado por Adams et. al. (2006, p. 52):

*- Poesias, canções e versos*

Objetivo: Usar poesias, canções e versos para aprimorar a consciência das crianças acerca dos padrões de sons da fala.

Materiais necessários: Livros de poesias ou canções que rimam.

Atividade: As poesias, canções ou versos rimados que as crianças já conheçam de cor oferecem oportunidades especiais para o jogo da rima. Inicialmente, o professor deve apresentar às crianças apenas uma ou duas rimas para que elas possam aprender bem. Com o tempo, sempre podem ser acrescentadas mais rimas a seu repertório.

Ao introduzir um novo poema ou canção, o professor deve ler e recitá-lo antes para as crianças, enfatizando seu ritmo e exagerando suas rimas. A seguir, relendo verso por verso, as crianças devem repetir cada uma delas em uníssono. Para que possam ouvir e aprender as palavras, o ritmo deve ser lento e deliberado inicialmente, ganhando velocidade aos poucos, à medida que as crianças adquirem domínio.

Variações:

- Recite o poema baixinho, mas dizendo as palavras que rimam em voz alta.
- Recite o poema em voz alta, mas diga as palavras que rimam baixinho.
- Recite o poema aumentando o tom de voz à medida que avança.
- Recite o poema baixando o tom de voz à medida que avança.
- Recite o poema em coro ou em roda.

- Faça com que as crianças sentem-se em círculo e peça-lhes que recitem sucessivamente versos do poema, uma de cada vez, criança por criança (ADAMS et. al., 2006, p. 52).

Quando as crianças reconhecem as rimas, segmentam a palavra para identificar as partes sonoras que são iguais em palavras diferentes, ou ainda, quando trabalham com a palavra escrita, elas podem perceber essa igualdade nas letras finais das palavras rimadas e realizar as correspondências entre o oral e o escrito. Isso contribui para ampliar os conhecimentos sobre a estrutura da língua e a da escrita alfabética.

A centopeia que rima é uma atividade extremamente interessante, a qual possui poesia em seu corpinho e as letras do alfabeto nas patinhas. As crianças amam pelo encantamento da figura e a poesia bem elaborada. Veja.



**Figura 6** – Um bichinho diferente.

**Fonte:** <http://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com/2008/02/poema-do-alfabeto.html>

As repetições de palavras ou parte delas criam jogos sonoros que contribuem para se trabalhar a alfabetização, pois é possível, a partir disso, lidar com a linguagem em sua dimensão sonora, chamando atenção para as diferentes partes, as sílabas que compõem as unidades de significado, como as palavras e, no caso dos textos poéticos, os versos.

Ao propor que as crianças observem repetições em diferentes palavras — o que ocorrem nas rimas, assonâncias ou aliterações — favorece-se que se atenham, aos sons que compõem a palavra e não ao seu sentido. Como foi dito, brincadeiras como essas favorecem as habilidades referentes à alfabetização, ou seja, aquelas que permitem observar a linguagem em seus aspectos sonoros e possibilitam diferentes operações de segmentação em sílabas, em fonemas importantes para favorecer a compreensão do funcionamento da escrita. Se, além disso, também se solicitar que observem a relação entre essas semelhanças e as séries de letras iguais nas palavras escritas, se oferecem indicações de que a escrita é uma representação da fala. Apontar essa correspondência também fornece subsídios para que a criança compreenda a natureza dessa relação, ou seja, permite-se que avance na compreensão de como a escrita representa a fala.

Adams et. al. (2006, p. 54) exemplifica abaixo uma ótima atividade para se trabalhar a alfabetização por meio de jogo e rima. Veja.

*- Enfatizando a rima por meio do movimento*

Objetivo – concentrar a atenção das crianças na rima.

Atividade – O jogo multissensorial é, em geral um meio valioso de atrair a atenção de crianças pequenas. A tradicional música infantil ‘O sapo não lava o pé’ oferece uma base excelente para experimentar movimentos físicos no ritmo da rima (ADAMS et. al., 2006, p. 53).

As crianças devem sentar-se em círculo com ambas as mãos fechadas à frente. Enquanto todas cantam a música, a pessoa que é “a escolhida” movimentar-se em torno do círculo e (suavemente) marca com batidas as palavras, primeiro na mão direita e depois na esquerda de cada criança. Uma criança cuja mão seja batida na última palavra, ou na palavra que rime, de cada verso deve colocar essa mão nas costas. Assim que esconder ambas as mãos, a criança estará fora. A última que permanecer com uma das mãos ainda à sua frente torna-se ‘a escolhida’. Em ‘O sapo não lava o pé’ as palavras “mágicas” estão em negrito:



*O sapo não lava o pé*  
*Não lava porque não quer*  
*Ele mora lá na lagoa*  
*Não lava o pé*  
*Porque não quer*  
*Mas que chulé!*

Variação: é útil ampliar esse jogo também para outras rimas. O professor pode incluir as seguintes:

“Uni DuniTê” – Palavras mágicas: tê, salame, colore, você.  
 “Um, dois, feijão com arroz” – Palavras mágicas: dois – arroz; quatro – prato; seis – inglês; oito – biscoito; dez – pastéis.  
 “Cai, cai balão” – Palavras mágicas: mão, não, sabão.  
 “Marcha soldado” — Palavras mágicas: papel – quartel; sinal-nacional.  
 “Rei, capitão, soldado, ladrão, moço bonito do meu coração” — palavras mágicas: capitão, ladrão, coração (ADAMS et. al., 2006, p. 53).

Nas brincadeiras sonoras, o importante é que a proposta leve em conta a regra principal da restrição. Por exemplo, transformar determinada palavra para que todas as suas vogais sejam A (SAPO – SAPA), identificar palavras que contenham semelhanças sonoras ou buscar palavras com determinada característica (começam pela mesma sílaba). O importante é que essas restrições levem a criança a refletir sobre os sons das palavras.

As canções monovocálicas são um exemplo de brincadeiras sonoras e consistem em dizer todas as palavras repetindo a mesma vogal, não importando se fazem sentido, ou não. “Quando a criança tem o desafio de transformar, por exemplo, uma canção como “O sapo não lava o pé” em uma canção monovocálica (“A sapa não lava a pá”), o que se pede é que elas brinquem com os sons das palavras” (ADAMS et. al., 2006, p. 53).

Ao propor diferentes brincadeiras sonoras envolvendo a linguagem oral, como encontrar palavras que se iniciem pelo mesmo som, encontrar rimas, formar novas palavras, brincar com textos monovocálicos, lança-se desafios que as crianças só conseguirão realizar com sucesso se ficarem atentas à estrutura sonora da língua.

Além de enriquecer a relação com a linguagem, essas situações também permitem compreender a escrita, pois, na medida em que esta representa os sons da fala, favorece-se que as crianças observem essa relação.

Portanto, como traz Adams et. al. (2006), a sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças. Por isso, os jogos com rimas são uma excelente iniciação à alfabetização. Por direcionar a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, o jogo com rimas é uma forma útil de alertá-las para a ideia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física.

Segundo Adams et. al. (2006) escutar sons que não sejam da fala é relativamente fácil e natural para as pessoas, desde que prestem atenção. Aqui reside o principal motivo para que os jogos de escuta sejam os primeiros a introduzirem as crianças na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente. Pode-se pedir que escutem muitos sons do cotidiano, tais como o barulho do vento, o zumbido de um ar-condicionado e o bater de uma porta.

#### *a) Ouvindo sons*

Objetivo: possibilitar que as crianças explorem seu poder de escuta e pratiquem sua atenção em determinados sons de seu interesse.  
Materiais necessários: gravações de diversos sons (opcional) e aparelho de som (opcional) (ADAMS et. al., 2006, p. 54).

Nosso mundo é cheio de sons. Com este jogo, as crianças irão descobrir que, escutarem, podem ouvir sons da rua, de dentro de casa e mesmo de dentro delas próprias. Antes de começar, o professor deve falar a diferença entre escutar com os olhos fechados e abertos.

A seguir, o professor deve pedir às crianças que se sentem de olhos fechados e somente escutem por alguns instantes. Depois de alguns minutos, o professor convida-os para citar alguns sons que tenham ouvido. Rapidamente, as crianças irão aprender a ouvir com atenção. Entre os sons que poderão ser ouvidos, estão os seguintes:

<i>Ato de engolir</i>	<i>pássaros</i>	<i>ruído da copa das árvores</i>
<i>Batimentos cardíacos</i>	<i>passos</i>	<i>ventilador</i>
<i>Caminhões</i>	<i>pingos de chuva</i>	<i>vento</i>

*b) Escondendo um despertador*

Objetivo – localizar um som, a cada momento, mescla-se facilmente com os sons aleatórios do ambiente. Para localizá-lo com êxito, as crianças devem desenvolver e ampliar a capacidade de estender sua escuta atenta, buscando detectar o som.

Materiais necessários – relógio ou cronômetro que faça tique-taque (ADAMS et. al., 2006, p. 54).

O professor deve pedir a uma das crianças que cubra seus olhos. Enquanto ela estiver com os olhos cobertos, esconda um despertador ou um cronômetro que faça tique-taque. A seguir, a criança tira a venda dos olhos e tenta encontrar o relógio pelo ruído. Durante a procura, todas as outras crianças devem ficar bem quietinhas, tentando não dar nenhuma pista.

Após as crianças serem trabalhadas com os jogos da escuta deverão ser trabalhadas com os jogos com rimas:

*- Histórias rimadas*

Essas histórias, também chamadas de contos versificados ou prosa poética conservam características próprias a mais de um gênero textual. Algumas se parecem com parlendas, outras se assemelham mais a um poema narrativo, e há as que se pareçam com pontos breves. Nesse terreno, não há necessidade de muita precisão. O importante é o professor reconhecer elementos que tornam essas brincadeiras com histórias essenciais na rotina de seus alunos.

Exemplos de histórias rimadas: “Pêssego, pera, ameixa no pomar” de Ana Maria Machado, “Fiz voar o meu chapéu” de Ana Maria Machado.

Do livro “Pêssego, pera, ameixa no pomar”, veja:

Pêssego, pera, ameixa no pomar,  
E eu vejo o pequeno polegar.

Pequeno polegar está na prateleira,  
E eu vejo a velha cozinheira.

Atividade:

Objetivo – Ensinar as crianças a usar o significado e o ritmo para observar e prever palavras que rimam.

Materiais necessários – livro com rimas (ADAMS et. al., 2006, p. 55).

Devido a sua própria estrutura, as histórias rimadas convidam os alunos a usar o significado e o ritmo para observar e para prever palavras que rimam. Enquanto o professor estiver lendo essas histórias em voz alta, ele deve exagerar no ritmo e na rima para estimular ativamente a escuta e a antecipação entre as crianças.

Durante a leitura da primeira história com as crianças, o professor deve aproveitar uma oportunidade para reforçar o entendimento, pelas crianças, das palavras rima e rimar. Antes ele deve ler as histórias subsequentes, verificar se o significado da anterior foi entendido e lembrar as crianças de escutarem em busca de palavras que rimam.

Variações de gostosas brincadeiras que auxiliam na alfabetização:

- Quando o professor ler um livro que já seja conhecido das crianças, ele deve parar após palavras que rimam e perguntar a elas quais palavras elas ouviram que rimam.

- Como opção, o professor para antes de ler a segunda palavra de um par que rima, pedindo, antes de continuar, que as crianças adivinhem qual é a palavra que será lida.

*-Você sabe rimar?*

Objetivo – ensinar as crianças a utilizar mais as pistas fonéticas para criar rimas.

Materiais necessários – amostras de frases que rimam (ADAMS et. al., 2006, p. 56).

Para apresentar este jogo, o professor lê várias frases em voz alta, enfatizando as palavras que rimam. A seguir, desafia as crianças a completar cada rima em voz alta. Para propósitos de avaliação, recomenda-se que o professor solicite periodicamente respostas de crianças individuais em lugar do grupo todo. Ele deve iniciar com parlendas, como por exemplo:

Quem **cochicha** o rabo \_\_\_\_\_ (*espicha*).

Quem **escuta** o rabo \_\_\_\_\_ (*encurta*)

Quem **reclama** o rabo \_\_\_\_\_ (*inflama*)

Sol e **chuva**, casamento de \_\_\_\_\_ (*viúva*).

Chuva e **sol**, casamento de \_\_\_\_\_ (espanhol).

A seguir, exemplos de frases que podem ser usadas:

Vi um **gato** usando um \_\_\_\_\_ (sapato).

Lave o **balão** com \_\_\_\_\_ (sabão).

O **macaco** estava de \_\_\_\_\_ (casaco).

O **palhaço** quebrou o \_\_\_\_\_ (braço).

O **café** tem gosto de \_\_\_\_\_ (chulé).

Um **leão** se lavando com \_\_\_\_\_ (sabão).

No início do ano, quando as crianças estiverem aprendendo a rimar, o professor deve tentar novas rimas e cantá-las ao som de “O sapo não lava o pé”, como segue:

A sapa na lava a **pá**  
 Na lava paca na **cá**  
 Ala Mara lá na laga  
 Na lava pa paca na cá!  
 E sepene leve **pé**  
 Ne leve peque ne **qué**  
 Ele mere lê ne legue  
 Ne leve pé peque ne qué.

O professor deve experimentar com as outras vogais (*i, o e u*)

O sapo não lava a **mão**  
 Não lava porque não tem **sabão**.

O sapo não lava o **martelo**  
 Não lava porque não mora no **castelo**.

No decorrer do ano, após as crianças terem praticado muito as rimas, elas podem gostar de ler “Você troca?”. Segundo Adams et. al. (2006, p. 56), “a parte

divertida da brincadeira é que o professor pode pedir a elas para produzirem uma frase que rime” como segue:

*Você troca um gato **contente***

*Por um pato com **dente?***

*Você troca um canguru de **pijama***

*Por um urubu na **cama?***

*Você troca um ratinho de **camisola***

*Por.....*

*- Rimas de ação*

Objetivo – Com essa brincadeira, o professor expõe as crianças para que elas prestem atenção aos sufixos.

Materiais necessários – Figuras de pares de palavras que rimam (ADAMS et. al., 2006, p. 56).

Este jogo estimula as crianças a prestar atenção nos sufixos. É melhor quando introduzido em pequenos grupos de crianças, porque é complexo em sua rima e em suas demandas de formação de frases. O professor deve distribuir aos alunos diversas figuras que representem ações, por exemplo, um menino cantando, um homem dirigindo, um gato comendo, mantendo consigo uma equivalente para cada sufixo (-ando, -endo, -indo).

Para explicar como o jogo funciona, o professor mostra sua figura e diz uma frase usando a palavra a palavra-ação, por exemplo, “o garoto está cantando”.

A seguir, ele deve pedir às crianças que examinem suas próprias figuras para ver se elas apresentam uma ação que rima com cantando. Caso isso ocorra, cada criança deverá levantar o cartão e produzir uma frase rimada com a sua figura, por exemplo, “As crianças estão brincando”.

Uma vez que os pequenos grupos tenham se familiarizado com o jogo, a turma toda pode brincar junta. A seguir, exemplos de rimas-ação, separadas de acordo com o sufixo:

**- ando**

*Escovando*

**-endo**

*chovendo*

**-indo**

*dormindo*

<i>Dançando</i>	<i>comendo</i>	<i>ouvindo</i>
<i>Estacionando</i>	<i>correndo</i>	<i>partindo</i>
<i>Falando</i>	<i>escrevendo</i>	<i>repartindo</i>
<i>Nadando</i>	<i>lendo</i>	<i>saindo</i>
<i>Pintando</i>	<i>mexendo</i>	<i>sentindo</i>
<i>Pulando</i>	<i>varrendo</i>	<i>sorrindo</i>
<i>Tocando</i>	<i>vendendo</i>	<i>subindo</i>

*- O livro de rimas*

Objetivo – comemorar e expor o domínio da rima por parte das crianças

Materiais necessários: papel, lápis de cor, pincéis atômicos, figuras e cola.

Atividade – Criar um livro de rimas é uma forma excelente de comemorar e de expor o domínio da rima por parte das crianças. Quando elas estiverem bem acostumadas a rimar, irão considerar gratificante fazer um caderno de rimas. Conversando umas com as outras quando necessário, cada uma das crianças deverá produzir um par de versos que rime e que o professor irá escrever para elas. As crianças poderão, a seguir, acrescentar ilustrações. Algumas poderão ser convidadas a mostrar suas páginas à turma a cada dia, até que todas tenham participado. Depois disso, as páginas podem ser recolhidas e expostas ou publicadas como um livro.

Após os jogos de rimas, que praticamente pode ser o início do trabalho relacionado à alfabetização, o professor pode também por meio de jogos estar desenvolvendo a capacidade das crianças para analisar as frases em palavras separadas. Abaixo uma atividade destacada por Adams et. al. (2006).

*- Introduzindo a noção de frases –*

Objetivo: introduzir as crianças na noção de frase.

Materiais necessários: Figuras (opcional)

O professor começa apresentando às crianças uma explicação simples do que é uma frase. Por exemplo, “o professor deve explicar que uma frase é como uma história bem curtinha. E, como uma história, a frase tem que contar alguma coisa e tem que dizer sobre quem ou o que está contando” (ADAMS et. al., 2006, p. 57)

A seguir, ele apresenta alguns exemplos de frases usando os nomes dos alunos como sujeitos, por exemplo, “Ana tem uma mochila da escol”, “João está de

botas novas”, “Marina está usando uma blusa vermelha”. Depois de cada exemplo, o professor deve repetir que isso é uma frase. Para deixar claro, o professor também deve apresentar algumas frases sem sujeito, por exemplo, “tem olhos castanhos”, “está de meias cor-de-rosa”. Após ter perguntado se cada uma é uma frase, o professor explica que esses sintagmas não podem ser frases, porque as frases têm que dizer sobre quem ou o que falam. A seguir, o professor completa o sintagma, por exemplo, “a mãe de José tem olhos castanhos”, “Regina está de meias cor-de-rosa”. Da mesma forma, para demonstrar que uma frase precisa de um predicado, o professor pergunta se as palavras a seguir formam frases; “as crianças”, “Maria”. O professor explica que não formam, pois mesmo que se saiba sobre quem elas falam, não se diz nada a seu respeito (ADAMS et. al., 2006).

Após apresentar alguns desses exemplos, o professor deve convidar três ou quatro crianças a mostrar as suas próprias frases. Embora isso seja suficiente para o primeiro dia, essa atividade deve ser retomada até que todas as crianças estejam confortáveis para produzir uma frase. Junto com isso, o professor estimula as crianças, com limites, a usar frases completas durante cada dia de aula.

#### Variações –

- O professor pode pedir aos alunos que elaborem frases sobre uma figura que lhes tenha sido mostradas. Usando uma imagem ou um mural complexo, muitas frases são possíveis.
- O professor pode pedir às crianças que avaliem se duas declarações são frases ou não, fazendo sinal de positivo ou negativo com as mãos. Se identificarem uma não frase, o professor pede que a completem ou digam por que está incompleta (ADAMS et. al., 2006, p. 58).

Outra atividade dessa fase que as crianças devem ter início a analisar as frases em palavras separadas.

#### - Palavras em contexto e fora de contexto –

*Objetivo:* reforçar a ideia de que uma palavra é uma palavra, seja isolada ou em contexto, da mesma maneira que o significado na língua depende das palavras específicas e de seu ordenamento.  
*Materiais necessários:* um conjunto de rimas, ou parlendas conhecidos das crianças. Cartões com palavras (opcional) (ADAMS et. al., 2006, p. 60).



Para este jogo, cada criança recebe uma palavra de uma rima conhecida. Ao colocar em ordem e anunciar as palavras em sequência, a rima toda pode ser recitada. Se as palavras forem recitadas em qualquer outra ordem, a frase muda e perde seu sentido.

O professor deve escolher uma rima conhecida que tenha mais ou menos tantas palavras quantos forem os alunos na turma. “Hoje é domingo, pé de cachimbo” será usada para ilustrar o jogo. Ele deve recitar a linha da parlenda e solicitar às crianças que o ajudem a descobrir quantas palavras tem. A seguir, o professor escolhe o mesmo número de crianças e designa uma palavra da frase a cada uma delas: *Hoje* à primeira criança, *é* à segunda, *domingo* à terceira, e assim por diante, em ordem. O professor deve fazer com que as seis crianças fiquem de pé, da esquerda para a direita, e peça para cada uma dizer sua palavra, em ordem. Deve pedir a eles que façam isso várias vezes, até que consigam apresentar a frase com fluência suficiente para ser compreensível (ADAMS et. al., 2006).

O professor repetirá o procedimento acima para cada frase da parlenda. Depois que todas as palavras tenham sido consignadas e praticadas, ele pede às crianças que recitem a parlenda toda, começando com a primeira criança na primeira frase e terminando com a última.

#### *Variações de brincadeiras:*

- Convidar as crianças a recitar suas palavras da direita para a esquerda, em lugar de da esquerda para a direita. Por exemplo, *domingo é hoje*.
- Convidar as crianças a misturar a ordem antes de dizer as palavras da esquerda para a direita. Por exemplo, *é domingo hoje*.
- Convidar as crianças a formar novas sequências de cinco ou seis crianças cada, dependendo, por exemplo, da cor de suas roupas. A seguir, peça que cada criança diga sua palavra, da esquerda para a direita.
- Convidar um determinado grupo de crianças a sair de sua sequência, por exemplo, todas as meninas, todos os que estão com camisas listradas, todos os que têm gatos. O professor deve pedir que os outros recitem da esquerda para a direita.
- Convidar cada grupo de crianças a explorar, entre si, o que ocorre com sua frase da parlenda quando se excluem uma ou mais pessoas ou se reorganiza a ordem. Cada grupo pode ser convidado a compartilhar com a turma seu resultado favorito junto com a frase original (ADAMS et. al., 2006, p. 61).

*Varição avançada:* Após as crianças terem iniciado a escrita, vale a pena voltar a todos esses jogos utilizando pequenas fichas ou passando um cartão com uma palavra escrita a cada criança.

“Quando os alunos entenderem que as frases são formadas por palavras, é hora de apresentar-lhes a ideia de que as palavras são elas próprias, formadas por sequências de unidades ainda menores de fala: as sílabas” (ADAMS et. al., 2006, p. 62).

Visto que, diferentemente das palavras, as sílabas não têm significado, é provável que as crianças jamais as tenham notado ou refletido sobre elas. Mesmo assim, as sucessivas sílabas da língua falada podem ser ouvidas e sentidas: elas correspondem às pulsações de som da voz, bem como aos ciclos de abertura e de fechamento das mandíbulas. Por essas razões, a maioria das crianças considera os jogos com sílabas uma novidade, difíceis o suficiente para serem interessantes, mas fáceis o suficiente para serem completamente factíveis (ADAMS et. al., 2006).

Mesmo assim, como a consciência silábica é um passo importante para se desenvolver a consciência fonêmica, o professor deve observar com cautela qualquer criança que tenha dificuldade nesta etapa, proporcionando-lhe mais auxílio quando necessário (ADAMS et. al., 2006).

A existência e a natureza das sílabas são introduzidas pedindo-se às crianças que batam palmas e contem as pulsações de seus próprios nomes. Estendendo esse desafio a uma série de palavras diferentes, o conceito de sílaba é fortalecido e enriquecido nas crianças. Por exemplo, “elefante torna-se *e-le-fan-te*. Logo após, os jogos avançam da análise à síntese, à medida que as crianças aprendem a juntar ou a reconhecer palavras a partir de sequências de sílabas separadas: por exemplo, *e-le-fan-te* torna-se, mais uma vez, elefante” (ADAMS et. al., 2006, p. 63).

Adams et. al. (2006, p. 63) comenta que antes de iniciar às atividades, é necessário alguns conselhos a serem comentados:

- Deve-se tomar cuidado para que todas as crianças conheçam todas as palavras usadas nos jogos, pois é muito difícil lembrar-se dos sons de uma palavra desconhecida;
- Durante os jogos, as sílabas devem ser pronunciadas de forma clara e distinta;
- As crianças devem sentir-se confortáveis na análise das palavras em sílabas separadas e na síntese delas a partir das sílabas separadas.

Exemplo de jogo que pode ser trabalhado nesta etapa:

- *Escutar primeiro, olhar depois:*

Objetivo: mostrar aos alunos como sintetizar sílabas, ditas uma a uma, em palavras conhecidas.

Materiais necessários: figuras de objetos conhecidos das crianças.

Este jogo requer um conjunto de figuras, cada uma mostrando um objeto familiar. O professor deve escolher figuras de objetos que tenham nomes com diferentes números de sílabas, por exemplo, computador (4), telefone (4), boneca (3), casa (2). O professor mostra seu conjunto de figuras e explica que dirá o nome de cada uma, mas de forma muito estranha — uma sílaba de cada vez. O professor deve fazer com que as crianças escutem com atenção e descubram o nome de cada objeto citado (ADAMS et. al., 2006).

Ao citar cada figura, o professor deve falar em tom monocórdio e fazer uma pausa clara entre cada sílaba, por exemplo, *te-le-fo-ne*. Quando as crianças descobrirem cada palavra, ele levanta a figura e as faz repetir a palavra, tanto na forma normal, como sílaba por sílaba.

Na próxima etapa, serão introduzidos os fonemas iniciais e finais. Os jogos serão também trabalhados nesta etapa para levar as crianças a descobrir que as palavras contêm fonemas e, em segundo, para ajudá-las a começar a aprender que os fonemas têm identidades separadas, de forma que possam reconhecê-los e distingui-los um dos outros. Baseando-se em Adams et. al. (2006, p. 64) abaixo um exemplo de jogos que podem trabalhar essa etapa:

- *Encontrando coisas: fonemas iniciais*

Objetivo – Ampliar a consciência das crianças acerca dos fonemas iniciais, pedindo a elas que comparem, contrastem e, por fim, identifiquem os sons iniciais de uma série de palavras.

Materiais – cartões com figuras.

O professor espalha algumas figuras no meio do círculo. A seguir, ele pede as crianças que achem as figuras cujos nomes começam com o som inicial com o qual acabaram de trabalhar [**f-f-f-f**]. À medida que cada figura for sendo encontrada, a criança deve dizer o nome e o fonema inicial, como antes (por exemplo, **f-f-f-faca, f-f-f-f, faca f-f-f-f**).

À medida que as crianças ficam mais à vontade com o jogo, o professor deve espalhar figuras de dois conjuntos diferentes, como por exemplo, que iniciem com//f/

e /m/), pedindo-lhes que identifiquem o nome e o fonema inicial de cada figura e as separem em duas pilhas. O professor deve distribuir figuras para as crianças. Cada uma deve identificar o fonema inicial de sua figura e colocá-la na pilha correspondente. Este jogo funciona bem com grupos pequenos.

“Memória”: o professor deve distribuir figuras de animais às crianças (FIGURA 7), dando nome cada figura e colocando-a virada para baixo, na mesa ou no tapete. As crianças irão se alternar desvirando pares de figuras e decidindo se os fonemas iniciais são os mesmos. Se forem os mesmos, a criança escolhe outro PR; caso contrário, é a vez de outra criança. Este jogo funciona bem com grupos pequenos (ADAMS et. al., 2006).

Compreender como funciona o princípio alfabético depende de se entender que todas as palavras são compostas por sequência de fonemas.



**Figura 7:** Modelo de jogo da memória de animais  
**Fonte:** Revista Guia Fundamental *online*, 2013.

Para a maioria das atividades que se pode trabalhar nessa etapa, também se recomenda que as crianças usem blocos de madeira para representar os fonemas separados. Os blocos também podem ser substituídos por fichas de jogos, quadrados de papelão ou o que quer que esteja à mão. O propósito é apenas dar às crianças alguma representação concreta e tangível para diferenciar os fonemas (ADAMS et. al., 2006).

Nessa fase da alfabetização, que no caso é o início, o professor alfabetizador pode trabalhar também com jogos como dominó feito com rótulos de embalagens e letras; bingo de rótulos e letras; a confecção de fantoches e máscaras com vogais para dramatizar e realizar brincadeiras, brincar de salada das letras; dados com sílabas, jogos de bingo; jogos de caça palavras, quebra cabeça de rótulos, brincadeiras de o que é o que com as palavrinhas aprendidas na semana; brincadeiras com música, em que todos cantam e circulam a palavrinha pedida por ele; enfim uma infinidade de atividades lúdicas.

O professor deve lembrar de que o propósito central de atividades com jogos e brincadeiras apontados é ensinar aos alunos como funciona o alfabeto.

Nesse momento, construir a capacidade dos alunos para trabalhar de forma confiante e reflexiva com algumas poucas letras é muito mais útil do que correr para dar conta de uma quantidade maior de letras.

Cardoso (2011, p. 5) revela que,

(...) as brincadeiras e os jogos podem ser considerados algumas das melhores maneiras de a criança se comunicar, se relacionar e aprender. É por meio das atividades lúdicas que a criança pode conviver com diferentes sentimentos e situações que irão contribuir para o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. A utilização dos jogos colabora não somente como auxiliar na estrutura do pensamento e do raciocínio lógico, mas também na formação de atitudes. Além disso, por ser a escrita uma atividade complexa, o **jogo**, ao contrário, é um comportamento ativo cuja estrutura ajuda na apropriação motora necessária para a escrita e as **brincadeiras** desenvolvem a linguagem, a atenção e a inteligência que são fatores primordiais na fase da alfabetização. (GRIFO NOSSO).

O desenvolvimento da linguagem é uma experiência pessoal e individual, ou seja, depende das relações de cada indivíduo no processo comunicativo. Cabe à escola proporcionar as mais variadas situações de interação para que o aluno tenha

condições de desenvolver sua capacidade no processo de leitura, que é uma fonte geradora na produção de novos conhecimentos.

Quando se fala de leitura, não se pode refletir a um ato mecânico de decodificação, nem nos aspectos da dicção e velocidade, mas sim a comunicação que acredita-se haver entre o autor e o leitor. A leitura inicial, no processo de alfabetização, até pode ser avaliada nos aspectos de identificação dos sinais gráficos e dos sons correspondentes na formação oral das palavras, frases e textos. Porém, nesta fase acreditam ser curta e o trabalho importantíssimo, é avançar este processo inicial de leitura num sentido interpretativo mais amplo possível. O professor sendo mediador entre os textos e os leitores poderão criar situações onde o aluno seja capaz de compreender a intenção e o ponto de vista de quem escreve fazendo uma leitura crítica e interpretativa por meio de brincadeiras, ele poderá concordar ou discordar do autor, tanto quanto for necessário, sempre argumentando e defendendo o porque de sua opinião.

O educador deverá proporcionar múltiplas e variadas alternativas de interação do aluno com as brincadeiras e jogos, levando em consideração que a alfabetização é um processo global, contínuo e gradativo, e que cada criança percorre um caminho próprio na sua evolução.

Para que esse processo aconteça de forma coerente e que a criança aprenda conforme o seu amadurecimento, é essencial que se proporcione também além de brincadeiras e jogos, variado material de leitura e escrita, abrindo tempo e espaço para escolher ou ler os livros do seu interesse.

Nesse processo, o conhecimento pode ocorrer na escola ou fora dela, dependendo do ambiente onde a criança vive. Na medida em que a criança cresce, vai construindo uma concepção de escrita, compreendendo sua natureza, num mundo em que os signos escritos são presença constante, pois ela encontra nas embalagens, jornais, revistas e demais escritos são utilizados em muitas situações do seu cotidiano, por isso, ela sabe que a escrita existe e que sua função é de comunicar. O que pode ser comprovado por SILVA (2004, p. 21), “A criança lê o mundo que a rodeia muito antes de um aprendizado sistemático da leitura e escrita.”

## CONCLUSÃO

Concluiu-se que há bastante tempo estudos buscam explicação satisfatória de como os humanos aprendem e que atualmente muitos educadores baseiam seu trabalho em Vygotsky, Piaget ou na Teoria Construtivista, sendo que cada Teoria com sua fundamentação.

A aprendizagem, graças ao seu caráter cumulativo, tende à perfeição, isto é, traduz-se em evidência comportamental cada vez mais complexa e adaptada. Além de ser um processo vagaroso, do dia-a-dia e de todos os dias, pois todo ser humano vai aprendendo pouco a pouco, durante toda a nossa vida.

Pôde-se averiguar que a motivação é o fator que leva a criança a querer aprender, ter sucesso na aquisição do conhecimento. Ainda, que o desenvolvimento humano ocorre em níveis: biológico, psicológico e social. Esse processo de acumulação de conhecimento não é estático. A cada novo conhecimento a criança revê suas aprendizagens já construídas, estabelece relações entre as anteriores e as novas, e não para de aprender.

Para que a criança tenha cada vez mais motivação em aprender atualmente, o lúdico, mais precisamente os jogos e brincadeiras têm sido os melhores recursos pedagógicos para o trabalho com crianças na fase da alfabetização. O lúdico instiga e a criança se sente motivada, desafiada a descobrir, a construir novo conhecimento, a se superar. E ela cria, faz de conta, sonha, fantasia, se diverte, descobre e se descobre dentro do processo da alfabetização.

Viu-se que por meio do brincar que a criança se socializa, assimila conhecimentos, conhece a si própria, coopera com os outros, estabelece solidariedade, proporciona um desenvolvimento integral e uma aprendizagem mais prazerosa. Isso é reconhecido por Leis na realidade, mas questiona-se de fato tal existência e reconhecimento valida-se na prática.

A criança utilizando-se de forma seletiva das informações que o meio lhe oferece, em busca de umas regularidades e de uma coerência lógica reconstrói por si mesma a linguagem de um modo mais real do que realmente é.

Em cada nível, a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos.

O sucesso na alfabetização exige a transformação da escola em “ambiente alfabetizador”, rico em estímulos que provoquem atos de leitura e escrita, como por exemplo, jogos e brincadeiras; que permitem compreender o funcionamento da língua escrita possibilitem a apropriação de seu uso social, e forneçam elementos que desafiam o sujeito a pensar sobre a língua escrita.

Foi cumprido durante a pesquisa o objetivo geral que era mostrar a importância e como trabalhar os jogos e brincadeiras no processo da alfabetização por meio da obra de ADAMS et. al.,(2006) e Russo e Vian (2001).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2000.

ANDRADE, Rafaela. **O processo de construção da escrita** - Emília Ferreiro. 2009. Disponível em: < <http://universoescolar.blogspot.com/2009/09/o-processo-de-construcao-da-escrita.html>> Acesso em: 18 abr. 2013.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, José Juvêncio. **A herança de um saber: a alfabetização**. São Paulo: FDE, 2001.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.1.

CARDOSO, Ester Schaly. **Fábrica de Jogos**. Revista do Professor. Nº 106, abril a junho de 2011.

CARDOSO, Beatriz. **Caderno de estudos**. Cedac – *Crer para ver* -São Paulo: Fontes Mistas, 2006.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1997.

COELHO, Sônia Maria. **A importância da alfabetização na vida humana**. 2012. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40136/1/01d16t01.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2013.

CRAIDY, M. C. **Convivendo com as crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Cadernos de Educação Infantil, nº 5, Mediação, 2001.

CRUZ, Maria Helena Simão. **Psicoterapia corporal**. 2000. Disponível em: < <http://www.orgonizando.psc.br/artigos/multidisc.htm>> Acesso em: 10 abr. 2013.

CURTO, Luís Maruny. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000. V.1.

\_\_\_\_\_. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000. V.2.

DIDONET, Vital. **Creche**: a que veio... para onde vai... Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, jul. 2001.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FRANCO, Raquel Rodrigues Franco. **A fundamentação jurídica do direito de brincar**. 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000130063>> Acesso em: 08 abr. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 2001.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

IBGE. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em 30 abr. 2013.

JOLIBERT, J. ( org) **Formando Crianças Leitoras**. Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, Sônia. **Privação cultural e educação compensatória**: uma análise crítica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 42, ago. 1982.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, J. M. **O jogar e o aprender no contexto educacional**: uma falsa dicotomia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LIMA, Maria Antonieta Campos Ferreira. **Duas observações sobre o brincar**. 1997. Disponível em: <<http://www.uneb.br/seara/artigos/duas%20observacoes%20sobre%20o%20brincar.pdf>> Acesso em: 08 abr. 2013.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e humanização**. Campinas: Papyrus, 2003.

MELLO, A. M. L. de. **Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia**. Goiânia: UFG, 1995.

MOURA, E. **Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo**. In: PRIORE, M. (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2000.

NOVA ESCOLA, n.112, maio de 1998, p. 11.

OLIVEIRA, Indira Caldas Cunha de. **Direito de brincar: as (im)possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v14n1/a07v14n1.pdf>> Acesso em 20 mar. 2013.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. O corpo também vai à escola? As atividades bioexpressivas e a educação da criança. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1995.

PINTO, G.R.; LIMA, R.C.V. **O dia-a-dia do professor: integrando os conteúdos através de várias dinâmicas**. Belo Horizonte: FAPI, 2003. V. 1.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

**Revista Guia Fundamental.** Disponível em: <<http://revistaguiafundamental.uol.com.br/>> Acesso em: 08 abr. 2013.

RUSSO, M.F.; VIAN, M.I. **Alfabetização: um processo em construção**. São Paulo: Saraiva, 2001.

RIZZINI, I. **Pequenos trabalhadores do Brasil**. In: PRIORE, M. (Org.). História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2000.

RODRIGUES, Luiz Gustavo C. et.al **Recreação: trabalho sério e divertido**. 2.ed. São Paulo: Ícone, 1993.

SILVA, Thaís Cristóvão. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1999.

YVYOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo : Ática, 2001.