



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO**

**LÍDIA DA SILVA RODRIGUES**

**Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo  
de aprendizagem lúdica na alfabetização**

Brasília – DF  
2013

**Lídia da Silva Rodrigues**

**Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo  
de aprendizagem lúdica na alfabetização**

Dissertação de mestrado apresentado à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob Orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Universidade de Brasília

Brasília – DF

2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1010625.

Rodrigues, Lídia da Silva.  
R696 j Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo  
de aprendizagem lúdica na alfabetização / Lídia da  
Silva Rodrigues. - - 2013.  
i x, 97 f . : i l. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Faculdade de Educação, Programa de Pós -Graduação, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Stella Maris Bortoni - Ricardo.

1. Alfabetização. 2. Jogos educativos. 3. Brincadeiras.

4. Aprendizagem. I. Bortoni - Ricardo, Stella Maris .

I I. Título.

CDU 372. 41/ . 46

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO**

**Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo  
de aprendizagem lúdica na alfabetização**

**Lídia da Silva Rodrigues  
Matrícula: 11/0054008**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Stella Maris Bortoni-Ricardo – Orientadora  
Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Aparecida de Lucas Freitas – Membro Interno  
Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (MTC-FE) – Membro externo  
Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alice Fernandes Sousa – Suplente  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – (SEE/DF)

**Brasília/DF, 26 de julho de 2013.**

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico o presente trabalho a todos aqueles que acreditam na educação como processo de transformação e formação de indivíduos críticos e conscientes. Àqueles que têm uma esperança de que o mundo pode ser melhor. Àqueles que não se contentam com a realidade que lhes é apresentada, mas buscam inovar, acreditando que o mundo começa a ser transformado em nós mesmos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Foram muitos os que me ajudaram a concluir esta dissertação.

Meus sinceros agradecimentos...

Primeiramente a Deus, meu criador, que me concedeu vida, saúde, perseverança e determinação para desempenhar com dedicação este desafio que apontou em minha vida, pois, sem Deus, nada teria sido possível;

A minha mãe, por me ensinar com seu exemplo de vida a batalhar e enfrentar os obstáculos que surgirem na trajetória;

Ao meu amado esposo Ozias por estar sempre ao meu lado demonstrando amor, compreensão, confiança e plena dedicação a mim e à nossa família;

Aos meus filhos Ricardo Lenon e Rodrigo Leon por compreenderem e respeitarem a necessidade de me ausentar em vários momentos nesse processo de pesquisa, sempre me incentivando e apoiando;

Aos amigos, familiares e especialmente à minha querida irmã Lílian Rocha e ao meu irmão Marcos Aurélio pelos momentos de reflexões, aprendizagens, intensos estudos que muito contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho;

Aos doutores e colegas que compartilharam comigo uma parte dos seus conhecimentos tornando-me capaz para vencer mais uma etapa da vida;

Em especial, agradeço à Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, minha orientadora e grande incentivadora no decorrer de toda minha formação acadêmica. Sou-lhe muito grata por tudo o que aprendi, pela incessante transmissão de conhecimentos, por sua simpatia e presteza em seus auxílios constantes e pela acolhida no momento mais difícil nessa caminhada. Agradeço-lhe de coração;

Agradeço às professoras da Banca examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Aparecida de Lucas Freitas, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paula Cobucci e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alice Fernandes Sousa, pela disposição em ler minha pesquisa e dedicar tempo para auxiliar-me em seu aprimoramento.

A todos, expresso a gratidão que transborda do meu coração.

Meu muito obrigada!

## ***EPÍGRAFE***

Rodeadas por um mundo de gigantes,  
as crianças **criam** para si, **brincando**,  
o pequeno mundo próprio.  
Benjamin (2002, p. 85)

## **JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM LÚDICA NA ALFABETIZAÇÃO**

### ***Resumo***

Este estudo tem por objetivo analisar o emprego e a importância de jogos e brincadeiras como estratégias alternativas na organização do trabalho pedagógico significativo em turma de alfabetização. De natureza qualitativa, constitui-se em uma pesquisa desenvolvida no ano letivo de 2012, realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental – séries iniciais, na cidade satélite Recanto das Emas DF, com os seguintes participantes: vinte e oito alunos do 1º Ano turma “C” do Bloco Inicial de Alfabetização e a professora regente dessa turma. O método de pesquisa utilizado se constituiu em três etapas a partir dos seguintes procedimentos: 1ª - entrevista com a professora regente, 2ª - observações nas coordenações coletivas e individuais da professora, observações em sala de aula e registros no diário de campo, e 3ª - entrevista com os alunos da turma. Em suma, acreditamos que essa pesquisa abre caminho para um importante debate entre aprendizagem e ludicidade no espaço de sala de aula de alfabetização, como forma de repensar ações educativas mais significativas que levem em consideração todos os agentes de construção do processo de ensino aprendizagem numa perspectiva lúdica.

**Palavras-chave:** Jogos. Brincadeiras. Aprendizagem significativa. Mediação. Alfabetização. Ludicidade.



## ***Abstract***

The purpose of this study is to analyze the use and the relevance of games and amusements as alternative strategies for the pedagogical work. It is a qualitative research carried out in a literacy class during the year of 2012, in a public school of Recanto das Emas, Federal District, Brazil. The subjects of the research were 28 literacy students and their teacher. The methodology comprised participant observation of classes and teachers' meetings and interviews with the teacher and her pupils. The analysis of the data shows that a meaningful learning can profit from the use of ludic activities in the classroom.

Key words: Games and amusements in the classroom; meaningful learning; teachers' mediation.

# SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO .....  | 10 |
| 1.1 Memorial.....   | 11 |
| 1.2 Justificativa .....   | 13 |
| 1.3 Problematização e questões norteadoras .....                          | 14 |
| 1.4 Objetivo Geral.....   | 15 |
| 1.5 Asserção Geral.....   | 15 |
| 1.6 Objetivos Específicos .....   | 15 |
| 1.6.1 Objetivo Específico 1 .....   | 15 |
| 1.6.2 Asserção Específica 1 .....   | 15 |
| 1.6.3 Objetivo Específico 2.....  | 16 |
| 1.6.4 Asserção Específica 2 .....   | 16 |
| 1.6.5 Objetivo Específico 3.....  | 16 |
| 1.6.6 Asserção Específica 3 .....   | 16 |
| 1.6.7 Objetivo Específico 4.....  | 16 |
| 1.6.8 Asserção Específica 4 .....   | 16 |
| QUADRO DE COERÊNCIA DA PESQUISA .....                                     | 17 |
| 2 EIXO TEÓRICO .....  | 18 |
| 2.1 Alfabetização e letramento .....                                      | 19 |
| 2.1.1 Relação professor-aluno e seus impactos na aprendizagem ....        | 25 |
| 2.1.2 Aprendizagem significativa .....                                    | 31 |
| 2.1.3 Organização do Trabalho Pedagógico .....                            | 34 |
| 2.2 Mediação.....   | 37 |
| 2.2.1 Jogos.....  | 40 |
| 2.2.2 Brincadeiras.....   | 43 |
| 2.3 Aprendizagem Lúdica.....  | 46 |
| 2.3.1 Ludicidade: uma prática possível para a aprendizagem.....           | 49 |
| 2.3.2 Valor social, cultural, afetivo e educativo da ludicidade.....      | 50 |
| 3 METODOLOGIA.....  | 53 |
| 3.1 Epistemologia da pesquisa.....  | 54 |
| 3.2 Instrumento, coleta e análise para o desenvolvimento da pesquisa .... | 55 |
| 3.3 Procedimentos da pesquisa .....                                       | 59 |

|  |    |
|--|----|
| 3.3.1 Primeira etapa: Entrevista com a professora regente.....                 | 61 |
| 3.3.2 Segunda etapa: Observação .....  | 61 |
| 3.3.3 Terceira etapa: Entrevista com os alunos.....                            | 63 |
| 3.4 Investigação acerca do campo da pesquisa.....                              | 63 |
| 3.5 Participantes.....   | 64 |
| 4 Análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa.....                       | 65 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 85 |
| REFERÊNCIAS .....  | 87 |
| APÊNDICES.....   | 92 |
| Apêndice 1 Termo de consentimento livre e esclarecido .....                    | 93 |
| Apêndice 2 Termo de consentimento livre e esclarecido alunos/responsáveis..... | 94 |
| Apêndice 3 Roteiro da entrevista para a professora regente .....               | 95 |
| Apêndice 4 Roteiro da entrevista para os alunos .....                          | 96 |

## 1 INTRODUÇÃO

É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção... como se fora brincadeira de roda...

Marcelino (1996, p. 38)

A presente pesquisa tem como eixo central os jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.

Nessa perspectiva, ressaltamos que brincar é inerente ao ser humano e estabelecer uma relação entre brincar e aprender pode tornar o processo de aprendizagem prazeroso e ao mesmo tempo enriquecedor para a criança. Por meio da participação em jogos e brincadeiras, o aluno interage e socializa, integrando-se com os outros.

É necessário que a criança encontre na escola um espaço favorável às suas brincadeiras, uma vez que brincar, leva-a a combater seus medos, experimentar novas sensações, assumir vários papéis, fazer descobertas sobre si e o outro. Sendo assim, é fundamental compreendermos a importância da inserção e utilização de jogos e brincadeiras na prática pedagógica.

A aprendizagem lúdica é assunto que tem conquistado espaço no panorama educacional. Os jogos e as brincadeiras são a essência da criança, e utilizá-los como ferramentas no cotidiano escolar possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Portanto, precisamos perceber a escola como um espaço para os alunos vivenciarem a ludicidade como meio para desenvolverem a atenção, o raciocínio, a criatividade e a aprendizagem significativa, que na nossa pesquisa terá o foco em turma de alfabetização.

Cabe ao professor criar um ambiente que reúna elementos motivadores em que a criança sinta prazer na realização das atividades. Através da mediação pautada numa acolhedora relação professor-aluno, de um planejamento adequado na organização do trabalho pedagógico, teremos uma aprendizagem significativa para os alunos. Os jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização foram, portanto, a proposta da pesquisa desse trabalho.

## 1.1 MEMORIAL

Você não sabe o quanto caminhei pra chegar até aqui.  
Percorri milhas e milhas antes de dormir.  
Eu nem cochilei.  
Toni Garrido, Da Gama, Lazão e Bino (1999)

Fui criada ouvindo sempre a valorização da escola em nossa casa. Minha mãe fazia questão, mesmo com sua carga de trabalho, de verificar deveres de casa, comparecer em todas as reuniões na escola e comprar todos os materiais necessários para nós.

Eu sempre gostei de estudar, fazia o possível para não decepcionar minha mãe nem os meus professores. Achava muito legal a escola, os amigos, as atividades. E assim, concluí o meu 1º Grau em 1989. Logo em seguida, decidi fazer o curso profissionalizante de Contabilidade no Cemab em Taguatinga, Distrito Federal.

Matemática era o meu forte! Vi-me envolvida como monitora em aulas de reforço e grupos de estudos de matemática. Fascinava-me! Estava muito feliz!

Mas, no final do primeiro ano, minha mãe me disse que gostaria que eu fizesse o curso Normal para eu ser professora. Eu recusei a proposta, porém fui vencida pela imposição dela. Como na Escola Normal eu teria que voltar um ano para começar o curso, a opção foi me matricular numa instituição particular, o Colégio Compacto de Taguatinga Sul que oferecia o curso normal. Aquela menina que sonhava ser caixa de banco, trabalhar com cálculos, dinheiro, agora se via estudando Didática para aprender dar aulas, ser professora.

Para minha grande surpresa foi no curso Normal que tive os primeiros contatos com jogos, brincadeiras e atividades lúdicas que proporcionavam um aprender mais dinâmico e interessante. Comecei a preparar aulas utilizando como ferramentas jogos e brincadeiras e percebia que havia uma receptividade melhor por parte das crianças.

Terminei meu curso em 1992, já casada e com o meu primeiro filho. Como não teve concurso para Fundação Educacional naquele ano, fui trabalhar como professora em uma escola de educação infantil em

Samambaia, DF, cidade onde morava. E com crianças pequenas, investi na ludicidade como suporte no ensino-aprendizagem.

Em dezembro de 1997 passei no concurso para professores da Fundação Educacional e já em janeiro de 1998 assumi. Minhas primeiras turmas foram: uma quarta série no matutino e Ensino Especial – deficiência mental – no vespertino. Percebi que os alunos com necessidades educativas especiais tinham dificuldades em assimilar os conteúdos. Foi então que me lancei no desafio de uma educação diferenciada para eles.

Como estavam no nível de alfabetização, comecei a fazer cursos na área de educação especial e também de alfabetização. A direção era uma só: Aprendizagem Lúdica. A formação continuada fez parte da minha trajetória profissional desde o início, e participei de vários projetos como o Renda Minha, de músicas, de teatros, de intervenções, oficinas de construção de materiais concretos e projetos de reforço escolar.

Em 2005 me formei em Pedagogia para professores em início de escolarização (PIE), parceria da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com a Universidade de Brasília (UnB) e pude ampliar meus conhecimentos, compreender novas possibilidades de ensino-aprendizagem, inovar nas metodologias, entre outros aprendizados. E direcionei minha monografia à área de aprendizagem lúdica na alfabetização.

Nessa mesma direção, em dezembro de 2006 finalizei minha primeira pós-graduação em Psicopedagogia, seguida em 2007 de outra em Educação Especial. Em 2009 fui selecionada para fazer uma pós-graduação em Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias – novamente numa parceria entre a SEEDF e a UnB, sempre pesquisando na área de aprendizagem lúdica, e pude aprender mais com colegas e professores tutores das disciplinas cursadas.

Em busca de novos desafios e conhecimentos, inscrevi-me no processo de seleção para o mestrado no programa de pós-graduação da Universidade de Brasília em 2010 e obtive êxito. Em março de 2011 iniciei as disciplinas e a pesquisa sobre jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. Hoje, apresento essa pesquisa finalizada à banca avaliadora para apreciação.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

A prática educativa só tem sentido se possibilita a compreensão do diferencial: no ensinar não há transferência de conhecimento, mas a criação de possibilidades para a sua produção ou a sua construção. A escola nesse contexto passou a ser um lugar de importância fundamental, pois pode integrar os jogos e as brincadeiras à aprendizagem e propiciar prazer às crianças, além do acesso ao conhecimento significativo.

Os jogos e brincadeiras no cotidiano escolar de sala de aula em turma de alfabetização vêm ganhando mais espaço, uma vez que percebemos seu caráter criativo, imaginário, inovador e sociabilizador. O desenvolvimento integral da criança é perceptível, pois, a mesma busca compreender o mundo que a cerca e construir de forma única e participativa sua relação com o conhecimento.

Destacamos que, para o profissional da área de educação, a compreensão sobre os jogos e as brincadeiras é de fundamental importância, pois implica uma reflexão sobre o real valor dessas ferramentas como mediadoras da aprendizagem lúdica. Além disso, os jogos e as brincadeiras contribuem em muito para a formação do eu crítico, pensante, solidário, cooperativo, com iniciativa, participativo e responsável pela iniciativa pessoal e grupal.

Encarando, pois, a temática por esse prisma, é notório que precisamos entender a importância da utilização dos jogos e brincadeiras na prática pedagógica, perceber que a escola precisa abrir um espaço para que alunos vivenciem a ludicidade como meio para desenvolverem a atenção, o raciocínio, a criatividade e a aprendizagem significativa na alfabetização.

Enfim, esta investigação prima pela análise de jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de ensino aprendizagem lúdica na alfabetização, considerando a relação professor-aluno, a aprendizagem significativa e a organização do trabalho pedagógico do professor no cotidiano escolar em sala de aula. Busca também uma melhor compreensão das ações mediadoras do professor através de jogos e brincadeiras como meio facilitador da aprendizagem dos alunos, investindo, assim, numa aprendizagem lúdica.

### 1.3 PROBLEMATIZAÇÃO E QUESTÕES NORTEADORAS

A pesquisa social visa fornecer respostas tanto a problemas determinados por interesse intelectual, quanto por interesse prático [...] um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos.

Gil (2007, p. 51)

Esta pesquisa assim se organiza tendo o tema de: jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.

Delimitamos o tema a ser pesquisado em: a utilização de jogos e brincadeiras como mediadores do processo de aprendizagem lúdica na alfabetização na organização do trabalho pedagógico do professor da turma de alfabetização.

E, enfim, a questão norteadora é: aprender a ler e escrever é um processo de descoberta da criança. A professora em sala de aula pode mediar essa descoberta da leitura e da escrita utilizando jogos e brincadeiras numa aprendizagem lúdica?

Pensando na organização do trabalho pedagógico do professor da turma de alfabetização, na utilização de jogos e brincadeiras por ele proposto, na sua concepção sobre a aprendizagem lúdica e na vivência das crianças com as atividades lúdicas, algumas questões orientaram esta investigação:

- ✓ Quais as concepções do professor da turma de alfabetização sobre a aprendizagem lúdica?
- ✓ O professor em sala de aula pode mediar o processo de alfabetização utilizando jogos e brincadeiras numa aprendizagem lúdica?
- ✓ Como estão inseridos jogos e brincadeiras na organização do trabalho pedagógico e na sala de aula do professor alfabetizador?
- ✓ As atividades propostas como lúdicas pelo professor são assim vivenciadas pelas crianças?



## 1.4 OBJETIVO GERAL

Construir o objeto supõe também que se tenha, perante os fatos, uma postura ativa e sistemática. Trata-se de construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto a prova como tal. Trata-se de interrogar sistematicamente o caso particular constituído em caso particular do possível...

González Rey (2002, p. 26)

O objetivo geral da pesquisa é: analisar o emprego de jogos e brincadeiras como estratégias mediadoras na organização do trabalho pedagógico em turma de alfabetização.

## 1.5 ASSERÇÃO GERAL

Com base nesse objetivo, construímos a seguinte asserção geral: jogos e brincadeiras, quando utilizados como estratégias de mediação pelo professor alfabetizador, têm muito a contribuir no processo de aprendizagem dos alunos.

## 1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Educar passa a ser um ato explícito da atenção humana, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então, tem-se a educação sistematizada.

Saviani (1996, p. 83)

Os objetivos específicos e respectivas asserções são:

### **1.6.1 Objetivo específico 1**

Identificar a postura do professor alfabetizador com relação ao uso de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar,

### **1.6.2 Asserção específica 1**

O professor alfabetizador que assume uma postura positiva em relação aos jogos e brincadeiras como estratégias mediadoras, tem resultados favoráveis no processo de aprendizagem dos alunos.

### **1.6.3 Objetivo específico 2**

Analisar as estratégias utilizadas pelo professor na utilização de jogos e brincadeiras como mediadores do processo de aprendizagem no cotidiano escolar e na organização do trabalho pedagógico,

### **1.6.4 Asserção específica 2**

A inserção de jogos e brincadeiras como estratégias mediadoras e a postura que o professor assume na utilização desses recursos na alfabetização promovem a aprendizagem significativa.

### **1.6.5 Objetivo específico 3**

Estabelecer relação entre a proposição do professor alfabetizador e as expectativas dos alunos diante de atividades com jogos e brincadeiras.

### **1.6.6 Asserção específica 3**

Os alunos se desenvolvem melhor em atividades propostas pelo professor alfabetizador que se fundamentam em jogos e brincadeiras.

Segue-se o quadro de coerência da pesquisa:

| <b>OBJETO E QUESTÃO DE PESQUISA</b>   |  |   |
|---|--|---|
| <p>Aprender a ler e escrever é um processo de descoberta da criança. A professora em sala de aula pode mediar esta descoberta da leitura e da escrita utilizando jogos e brincadeiras numa aprendizagem lúdica?</p> |  |   |
| <b>OBJETIVO GERAL</b>   |  |   |
| <p>Analisar o emprego de jogos e brincadeiras como estratégias mediadoras na organização do trabalho pedagógico em turma de alfabetização.</p>  |  |   |
| <b>ASSERÇÃO GERAL</b>   |  |   |
| <p>Jogos e brincadeiras, quando utilizados como estratégias de mediação pelo professor alfabetizador, têm muito a contribuir no processo de aprendizagem dos alunos.</p>  |  |   |
| <b>QUESTÕES DE PESQUISA</b>   | <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>   | <b>ASSERÇÕES ESPECÍFICAS</b>  |
| 1. O professor em sala de aula pode mediar o processo de alfabetização utilizando jogos e brincadeiras numa aprendizagem lúdica?  | 1. Identificar a postura do professor alfabetizador com relação ao uso de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar,   | 1. O professor alfabetizador que assume uma postura positiva em relação aos jogos e brincadeiras como estratégias mediadoras, tem resultados favoráveis no processo de aprendizagem dos alunos? |
| 2. Como estão inseridos jogos e brincadeiras na organização do trabalho pedagógico e na sala de aula do professor alfabetizador?  | 2. Analisar as estratégias utilizadas pelo professor na utilização de jogos e brincadeiras como mediadores do processo de aprendizagem no cotidiano escolar e na organização do trabalho pedagógico, | 2. A inserção de jogos e brincadeiras como estratégias mediadoras e a postura que o professor assume na utilização desses recursos na alfabetização promovem a aprendizagem significativa.      |
| 3. As atividades propostas como lúdicas pelo professor são assim vivenciadas pelas crianças?  | 3. Estabelecer relação entre a proposição do professor alfabetizador e as expectativas dos alunos diante de atividades com jogos e brincadeiras.   | 3. Os alunos se desenvolvem melhor em atividades propostas pelo professor alfabetizador que se fundamentam em jogos e brincadeiras.   |

## 2 EIXO TEÓRICO

O objetivo do eixo teórico é dialogar com os principais autores e pesquisadores sobre o tema em questão. Nesta pesquisa, apresentamos algumas das novas ideias e contribuições ao processo de ensino/aprendizagem, tendo a utilização de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos para a construção de um saber significativo em turma de alfabetização. Quando abordado de forma sistematizada, intencional, organizada e principalmente planejada, os jogos e brincadeiras são capazes de dar sentido e significado ao ambiente escolar. Para isso, o eixo teórico está estruturado em três partes:

Na primeira parte, abordaremos a alfabetização num espaço de construção de conhecimentos sistematizados. Para tanto, ressaltamos alguns pontos que consideramos extremamente relevantes nesse quesito, que são: a relação professor/aluno, a aprendizagem significativa e a organização do trabalho pedagógico por parte do professor da turma de alfabetização.

A segunda parte é dedicada à mediação do processo de ensino/aprendizagem com a utilização de jogos e brincadeiras. O papel do professor diante das novas demandas de aprendizagem e a finalidade de uma construção de aprendizagem significativa em turmas de alfabetização nos levam à importância de uma mediação adequada tendo como foco o aluno. Fazem-se necessários conhecimentos para que o processo seja eficaz no relacionamento em sala de aula, proporcionando um ambiente mais agradável com a mediação através de jogos e brincadeiras.

Na última etapa, abordaremos o espaço da aprendizagem lúdica em sala de aula, como uma prática possível para a aprendizagem significativa, e o valor social, cultural, afetivo e educativo de jogos e brincadeiras no contexto escolar, destacando o caráter lúdico que pode prevalecer nesse ambiente. As reflexões serão subsidiadas com contribuições e interlocuções de autores, como: Friedmann (1996) ao tratar das categorias lúdicas, brincadeiras e jogos e, aproximando-se da perspectiva de aprendizagem, Almeida (1998) e Novaes (1999). Intencionalmente organizados e planejados, os jogos e as brincadeiras podem possibilitar uma direção à aprendizagem que gere mais prazer, diversão e conhecimento sistematizado em turmas de alfabetização.

## 2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

“Alfabetização tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos a facilidade de lermos determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia”.

Ferreiro (2003, p. 14)

Leal, Mendonça, Morais e Lima, no fascículo 5 do Pró-Letramento de Alfabetização e Linguagem (2008, p. 6), ressaltam que “entende-se alfabetização como o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita e letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita”. Dessa forma, faz-se necessário que a escola ofereça aos alunos, desde os primeiros anos de escolarização, oportunidades de contato com a leitura e a escrita como práticas sociais, ou seja, “revestidas de significado, nas quais se busca a interação com o outro” (2008, p. 6).

Nesse sentido, o professor precisa promover tanto a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética quanto práticas de leitura, escrita e oralidade significativas, na alfabetização e no ensino da língua materna. Os autores enfatizam uma proposta de “alfabetizar letrando” e trazem uma ideia ampla, determinando, para qualquer ação pedagógica no campo da alfabetização, a importância da noção de práticas de letramento:

Ao mesmo tempo em que a criança se familiariza com o Sistema de Escrita Alfabética, para que ela venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura, ela já participa, na escola, de práticas de leitura e escrita, ou seja, ainda começando a ser alfabetizada, ela já pode (e deve!) ler e escrever, mesmo que não domine as particularidades de funcionamento da escrita. Na verdade, hoje não se pretende mais que o aluno primeiro se alfabetize e, só depois de “pronto”, possa usar a escrita para ler e escrever, e formular hipóteses sobre a organização do sistema de escrita alfabética; espera-se que os dois processos ocorram simultânea e complementarmente. (LEAL, MENDONÇA, MORAIS e LIMA, 2008, p. 6)

É preciso, portanto, reconhecer que a escola tem como função principal orientar de forma sistemática, metódica, planejada, os processos de alfabetização e letramento, organizando o tempo escolar, para que a criança

apropriar-se formalmente do sistema alfabético e das práticas letradas. Cabe ao professor incentivar os alunos, pois a motivação pelo prazer é o princípio de tudo e deve ser alimentada nesse processo de alfabetização. Alunos motivados se envolvem mais facilmente nas atividades e, conseqüentemente, estão mais dispostos a aprender.

A alfabetização é um processo que vai além de decodificação de palavras e memorização de símbolos. Requer um conjunto de estruturas de pensamentos e habilidades psicomotoras que possibilita a compreensão de natureza conceitual e das formas de representação gráfica da linguagem. A criança precisa desenvolver coordenação motora ampla, esquema corporal, coordenação visomotora, discriminação visual e auditiva e também orientação tempo-espacial. Quando brinca, a criança tem oportunidade de desenvolver todas essas habilidades de forma criativa e divertida, tornando o aprender mais prazeroso e feliz.

Na fase de alfabetização, aprender pode ser uma maravilhosa aventura, onde a criança se lança num mundo mágico desempenhando atividades com seriedade e motivação. O professor precisa se preocupar com a preservação dessas atitudes, estimulando o aluno à curiosidade, pois esta é a melhor forma de promover a aprendizagem.

As crianças constroem o conhecimento em sala de aula desde cedo, numa interação com os objetos que as cercam, sobre as sequências de ações, nas experiências vividas com os outros e através da mediação do professor. Esse conhecimento tem características que se vão transformando ao longo do desenvolvimento. Silviane Barbato (2008, p. 21) ressalta a importância da inserção de atividades lúdicas como suporte para a aprendizagem:

As crianças de 6 anos constroem seu conhecimento, utilizando procedimentos lúdicos como suporte para a aprendizagem. O lúdico não se refere somente às brincadeiras livres, como as do recreio, ou planejadas como as elaboradas por professores com fins didáticos; ele é utilizado como suporte pelas crianças: a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um instrumento de aprendizagem das crianças menores.

As crianças, ao entrarem na escola, passam a organizar os seus conhecimentos aprendendo a se comunicar e se comportar de forma diferente.

Além da forma acadêmica de aprendizagem, a escola oportuniza às crianças fazerem novas amizades, expandirem conhecimentos da vida social, brincarem, levando-os a integrarem-se com os outros.

Nessa perspectiva de integração, a autora alerta como processo de aprendizado, a comunicação com o outro, a conversa entre alunos e até mesmo o falar sozinho por parte das crianças. Ela enfatiza a aprendizagem como:

Processo pelo qual nos modificamos a partir de nossas experiências. A aprendizagem depende das condições históricas e sociais do tipo de conhecimento e das relações entre quem ensina, quem aprende e o conhecimento. As mudanças no modo de conhecer e agir sobre o mundo ocorrem em situações objetivas e com a mediação das pessoas que convivem com a criança na escola, na família, na comunidade. (BARBATO, 2008, p. 14)

A alfabetização tem como processo diversos conhecimentos para que haja de fato a aquisição de saberes sistematizados na vida da criança. Envolve concentração da atenção em operações cognitivas, ordenação, síntese, composição e decomposição, classificação, memorização, resolução de problemas e situações-problemas. Para resoluções, a imaginação é essencial porque proporciona soluções. A criança se lança sem medo no mundo da imaginação levando em considerações seus erros e acertos de forma livre e intencional.

Silviane Barbato (2008, p. 31) ressalta ainda que a criança na fase de alfabetização é ativa e ser ativo implica uma relação com o ambiente que depende do desenvolvimento da memória, da atenção, do raciocínio, da percepção, da linguagem e do pensamento, da emoção e do sentimento, do movimento. “No interesse de conhecer o mundo que a cerca, a criança muitas vezes fala alto para se regular e regular o andamento da atividade que está desenvolvendo, desencadeando aspectos do lúdico em favor do aprendizado.”

De acordo com Emília Ferreiro (2004), deve-se iniciar o processo de alfabetização valorizando o conhecimento da língua que o aluno traz consigo do seu convívio com familiares e amigos. Para a autora, o aluno não vem para a escola sem saber de nada, ele traz consigo um aprendizado importante que

deve ser aprimorado e contextualizado para promover condições favoráveis as suas necessidades cotidianas.

Ferreiro ressalta que a escola precisa estimular sempre o aluno para que haja aprendizado significativo, promovendo metodologias que vislumbrem resultados satisfatórios. É importante colocar a criança em situações de aprendizagem, em que possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, ou seja, integrar o conhecimento espontâneo da criança ao ensino, dando-lhe maior significado.

A criança constrói seu sistema interpretativo, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita.

Soares (2003, p. 91) observa que temos a tendência de descrever a alfabetização segundo o seu sentido próprio, sendo a aquisição da tecnologia da escrita: “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-los para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita”.

No entanto, esse é apenas um dos entendimentos sobre o que seja de fato a alfabetização. Para Paulo Freire (1983, p. 72), “alfabetizar tem objetivo tríade: tematizar o mundo, dialogar sobre o mundo e transformar o mundo”. Ele diz que alfabetizar é:

Mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto.

Nesse sentido, surge a necessidade de ampliação no que tange ao conceito de alfabetização. É importante que a mesma seja vista de forma contextualizada com o mundo. Implica numa leitura e escrita de forma significativa.

Segundo Magda Soares em entrevista para a Revista Educação (2010, p. 6) em Guia da Alfabetização, a palavra letramento começa a ser usada a partir do momento em que somente o conceito de alfabetização tornou-se



insatisfatório. Não basta mais saber ler e escrever tão somente, é preciso saber fazer uso da leitura e da escrita. A partir do momento em que as sociedades tornaram-se cada vez mais centradas na escrita e multiplicaram-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, surge o conceito de letramento, “em que a questão não é apenas a criança aprender a codificar e decodificar, a se apropriar do sistema de escrita, mas saber utilizar a língua escrita em seus usos sociais” (2010, p. 7).

A criança além de aprender a ler e escrever deve dominar as práticas sociais de leitura e escrita. É preciso que se leve a criança a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade. Soares define letramento:

Como sendo o estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: ler jornais, revistas, livros, saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, saber escrever e escrever cartas, bilhetes, telegramas, e-mails sem dificuldade, saber preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento, entre outros. A alfabetização e o letramento se somam, são complementos”.

(SOARES, 2010, p. 9)

Sendo assim, enquanto alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. O importante é criar hábitos e desenvolver habilidades de leitura e escrita de diferentes gêneros de textos. Pois o letramento é um processo que se estende por toda a vida e em todas as áreas de conhecimento, cabendo ao professor propiciar o desenvolvimento dessas práticas com seus alunos, incentivando-os à leitura e à escrita de forma contextualizada.

Soares (2010, p. 8) ressalta que alfabetizar implica que a criança aprenda a codificar e a decodificar, pois é um sistema inventado, diferente da língua oral que o ser humano já nasce programado para falar. Mas a associação de alfabetização com o letramento é possível e necessária quando se orienta a criança. Através de materiais reais, como livros de literatura infantil, as propagandas, folhetos, qualquer material que seja do interesse da criança. “Aí se faz o letramento, o contato com a história, a literatura, o poema.

E o professor pode tirar uma palavra, uma frase, para trabalhar sistematicamente em sequência, explicitando, as relações fonemagrafema”.

Roxane Rojo chama a atenção às discussões que têm sido feitas com bastante frequência sobre como “alfabetizar letrando”. Isto é, como levar as crianças ao domínio do funcionamento da escrita alfabética (alfabetizar) e, ao mesmo tempo, levá-las a se inserirem em práticas letradas de leitura e produções de textos orais e escritos (letrando). Ela nos diz que:

Uma das concepções arraigadas na escola que impede que se alcance este duplo objetivo é que, ainda hoje, é comum encontrarmos professores alfabetizadores que creem que os alunos não podem produzir textos antes de dominarem a escrita alfabética, de estarem alfabetizados. Essa crença se baseia na concepção que esses professores têm de texto, de escrita e das relações dessa escrita com outras linguagens.

(ROJO, 2010, p. 44)

Para permitir que as crianças se apropriem dos conhecimentos e das capacidades indispensáveis para a produção de textos, é preciso trabalhar com a produção de texto na escola desde muito antes da alfabetização. Roxane Rojo (2010, p. 57) enfatiza essa necessidade, sugerindo várias atividades voltadas à prática de produção de textos:

Textos orais ou em outras linguagens como a leitura em voz alta ou a recontagem de histórias do professor, histórias inventadas ou reproduzidas pelas crianças e ditadas para o professor grafar, desenhadas, quadrinizadas, teatralizadas em jornais dramáticos, cantadas, reproduzidas em massinha e depois fotografadas para montar uma animação etc. Se a criança estiver em processo de alfabetização, pode também ser escritas por elas, como souber, individualmente, em grupos, coletivamente, em lápis e papel, na lousa, no computador.

Dessa maneira, a criança terá oportunidade de ser alfabetizada, ao mesmo tempo, que está sendo letrada com diferentes gêneros textuais.

Levando em consideração o objeto de estudo deste trabalho, jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização, necessário se faz discutir acerca da relação professor aluno, do que vem a ser aprendizagem significativa e a organização do trabalho pedagógico dentro de turma de alfabetização.

## 2.1.1 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

Considerar o ensino-aprendizagem escolar como algo que está necessariamente imbricado no processo interativo professor-aluno supõe admiti-lo também como movimento contínuo e dinâmico. É importante ressaltar que não estamos partindo do pressuposto de que são dois processos se contrapondo, mas que o ensino-aprendizagem escolar é encarado, em última instância, como inerente a grande parte do processo interativo entre professor e aluno.

Santos (1995, p. 2)

Os impactos e as influências que o professor exerce sobre os alunos vão além dos conhecimentos e habilidades que se ensinam. Implicam valores, atitudes, hábitos que se adquirem no decorrer da relação professor-aluno que extrapola a sala de aula no processo de construção da personalidade individual e de percepção de mundo.

Portanto, abordamos essa relação professor-aluno, a qual está diretamente relacionada ao processo ensino-aprendizagem, sendo o professor agente da construção desse relacionamento e discutimos a importância das relações interpessoais, ressaltando o contexto afetivo e emocional na interação em sala de aula.

### 2.1.1.1 Professor: exemplo de identificação aos alunos

(...) é o risco que define a função docente: será que fiz tudo para fazer dos meus alunos os homens que eu desejaria que eles fossem?

Snyders (1984, p. 84)

Segundo Morales (2006, p. 22) o professor pode ser “um bom modelo de identificação para seus alunos, deixando marcas em alguma dimensão de suas vidas”. Ele aponta duas características essenciais para ser esse modelo de professor: “ser um bom professor e bem aceito pelos seus alunos”.

Para tanto, ser um bom professor requer o domínio da matéria, a competência para ensinar, a preocupação com os métodos de aprendizagem, e a aceitação afetiva inserida no convívio harmonioso com os alunos, para que haja construção de saberes e competências que valem para uma vida toda e

não apenas no momento da aprendizagem. Portanto, o professor que quer garantir uma aprendizagem significativa para os seus alunos precisa ter em mente a importância da relação interpessoal em sala de aula.

Demo (1998) acredita que a escola é, sobretudo, sinônimo de mutações, desafios, adversidades e confrontos com o mundo real, sendo o lugar onde se potencializa a individualidade. Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002) percebem a vivência efetiva que a escola enfrenta: o aluno, como sujeito do processo de socialização do saber; o professor – formador; o contexto-lócus, que é onde acontece o encontro dessa relação professor-aluno; e o saber que está nessa interdependência.

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior.

(PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 259).

Assim, reiteramos que as relações entre o professor e o aluno, entre o agente formador e o aprendiz, precisam centrar-se no aprender e no ensinar baseados na interação e no respeito como condição fundamental às aprendizagens, pois toda aprendizagem está impregnada de afetividade. E, pensando na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros e escrita não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações e, portanto, precisa ser considerada.

#### 2.1.1.2 Sala de aula: lugar de compromisso, respeito, amizade

A aula não começa nem termina ali – como acontecimento pedagógico, ela tem uma duração que ultrapassa o lugar geográfico. E se instaura num espaço temporalizado pelo gesto cultural. O espaço de sala de aula é móvel. A sala de aula pulsa, cada pessoa presente traz seu mundo, sua história, e seus significados. Nessa perspectiva, a aula se concretiza como um encontro.

Rios (2008, p. 89)

Para que haja uma relação onde o respeito e a cumplicidade se tornem fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, o professor precisa sair da posição de autoridade majoritária e permitir-se um olhar crítico dos alunos (que são os alvos do seu trabalho), de colegas e principalmente um olhar mais acurado de si mesmo no que tange suas relações pessoais em sala de aula. Assim, podem-se gerar mudanças internas, pois elas são as que mais carecem de se obter por serem mais complexas e resistentes.

Konder (1992, p.139) acrescenta que o diálogo em sala de aula é de extrema importância na prática do professor, pois afasta a desigualdade instalada a partir de uma perspectiva de dominação e discriminação:

(...) as razões do outro podem me proporcionar uma ocasião significativa para ampliar meus horizontes, arejar meu pensamento, fundamentar com maior solidez o meu ponto de vista. Reconheço no meu interlocutor alguém que, mesmo defendendo ideias que recuso, desempenha uma função essencial na minha auto-renovação, no enriquecimento do meu conhecimento, na superação das cristações dogmáticas que podem estar sempre ocorrendo comigo sem que eu me dê conta delas.

Na relação professor-aluno é preciso estabelecer respeito mútuo; espera-se muito de um professor tanto quanto este espera do aluno, considerando assim uma gama de expectativas que norteiam o processo de vivências e relacionamentos. Deve-se considerar que o movimento de equilíbrio e desequilíbrio das diferenças propicia o crescimento do grupo, a partir da prática de construção coletiva, pois a sala de aula tem suas marcas como a multiplicidade de vozes, tensões e conseqüentemente, confrontos.

Veiga (2008) aponta três dimensões da relação pedagógica. São elas: a linguagem – que são as interações entre professor e aluno; a pessoal – que é o vínculo afetivo versus o vínculo formal – que corresponde à relação pessoal; e por fim a cognitiva – que é o papel significativo do conhecimento para os alunos. Essas dimensões norteiam o processo ensino-aprendizagem, fortalecendo e integrando o grupo (professor e alunos).

Smolka (1993, p. 9) ao se referir à ideia de mediação, representa como uma relação sujeito-sujeito-objeto. “Isto significa dizer que é através de outros

que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro.”

Sendo assim, toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, livros, escrita, conteúdo escolar, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. Portanto, é necessário considerar a relação professor-aluno como uma grande oportunidade para a aprendizagem cognitiva e afetiva, pois envolve uma construção de relacionamento que interfere diretamente nessas aprendizagens.

Wallon (1941, p. 122) acentua que é inevitável que as influências afetivas que rodeiam o aluno tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Também afirma que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais.

Segundo Freire (2002), as relações interpessoais na sala de aula não devem interferir no cumprimento do dever do professor. O autor (2002, p. 52) reforça que os laços afetivos vêm sendo um elemento essencial da aprendizagem:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos (...). A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

Percebe-se então, que o professor é o principal agente na construção de um relacionamento prazeroso e afetivo em sala de aula. É preciso que o mesmo tenha consciência de que não basta apenas exercitar o intelectual com aquisições de conhecimentos, mas interferir de forma significativa no emocional dos alunos, através do entusiasmo, desejo e alegria provocando mudanças em si mesmo e no educando.

### 2.1.1.3 Construindo um relacionamento favorável ao ensino-aprendizagem

Influímos sobre os alunos e os alunos influem sobre nós. Nossa atitude com relação aos alunos condiciona suas atitudes diante de nós. Nossas expectativas sobre alguns alunos se traduzem em condutas que os orientam e estimulam.

Morales (2006, p. 159)

Nessa vertente, é fundamental que o professor seja um profissional comprometido com a educação, importando-se com os seus alunos, contemplando suas dificuldades, seus avanços, preocupando-se com os rumos que suas vidas estão tomando. Sobretudo, com o ambiente que está inserido todo esse processo de ensino-aprendizagem, para que se construa um relacionamento pautado na amizade, na confiança, na aquisição de novos saberes, em mudanças geradas em si mesmo e no outro para ser cada vez melhor.

Corroborando esse pensamento, Cunha (2007, p. 157) nos diz que “as pesquisas têm mostrado que os professores afirmam que sua prática cotidiana tem mais importância em seu modo de ser do que a formação acadêmica que porventura tiveram”. Isso reforça a necessidade de investir na relação professor-aluno como essência no processo ensino-aprendizagem, resgatando-a, compreendendo-a e redimensionando-a.

São impressionantes os impactos que a relação professor-aluno exerce no processo de ensino-aprendizagem e na formação social, intelectual e cultural dos seus educandos podendo o professor, tornar-se um modelo de identificação ao longo de suas vidas.

Nesse percurso de aquisição de conhecimentos, crescimento individual e coletivo, podem ocorrer frustrações e conflitos, mas vale ressaltar que a postura do professor determinará as soluções dos conflitos, levando os alunos a compreender a função que ele ocupa em sala de aula. Vejamos o que diz Nóvoa (1995, p. 17):

(...) eis-nos de novo face a pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

Para o filósofo e sociólogo chileno Casassus (2007, p. 54), além de conhecer os conteúdos que ensina, o professor deve identificar as necessidades dos alunos, pois estabelecer um relacionamento amigável e um ambiente favorável é essencial para aprendizagem. Para o autor, é de suma importância um ambiente emocional adequado, pois gera um bom relacionamento entre professor e aluno. Ele enfatiza que, para incentivar o gosto pelo conhecimento, o professor precisa dominar os conteúdos de sua disciplina, porém, é necessário saber acolher as turmas, identificando e trabalhando interesses e sentimentos.

Casassus (2007, p. 72) faz ainda um alerta:

Quando os estudantes se sentem aceitos, os músculos se distendem e o corpo relaxa. O reflexo é que eles se tornam mais seguros. Assim, o medo se reduz, as crianças ficam mais espontâneas e participativas e sem temor de cometer erros - quero sublinhar que o mecanismo da tentativa e erro é fundamental para aprender. Confiantes, elas são capazes de mostrar até mesmo o momento em que o interesse pelo assunto tratado em sala desaparece - e o porquê de isso ter ocorrido. Construir uma relação assim pode demorar, mas certamente nunca será desperdício de tempo.

É necessário ampliar os horizontes, buscar maneiras diferentes de empolgar, valorizar e integrar os alunos, na perspectiva de alavancar o ensino-aprendizagem, criando ambientes com um clima favorável, alegre e prazeroso para esse fim.

É fundamental notar que a forma como o professor se relaciona com sua própria prática, com sua área do conhecimento e mesmo com a produção do conhecimento, sua metodologia, interfere diretamente no relacionamento em sala de aula. Um professor que tem uma boa relação com os seus alunos tem mais chances de acreditar nas potencialidades e de se preocupar com o aprendizado e com o nível de satisfação deles, tornando suas participações mais atrativas e encorajadoras.

No relacionamento interpessoal é que se geram as mais complexas tensões, mas também as gratificações e recompensas. Qualquer que seja o prejuízo adquirido nessa relação desarticula a tranquilidade do professor no ensinar e do aluno no aprender.



## 2.1.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Hoje, não se fala mais em estímulo, resposta e reforço positivo. As palavras de ordem são aprendizagem significativa, mudança conceitual e, naturalmente, construtivismo. Para ser um bom professor é preciso ser construtivista, promover a mudança conceitual e facilitar a aprendizagem significativa.

Moreira (1999, p. 10)

Sendo o objeto deste estudo o enfoque no cotidiano escolar em turma de alfabetização, é necessário resgatarmos o significado e as características de aprendizagem significativa no contexto do ensino aprendizagem.

Aprendizagem significativa é um termo usado desde a década de 1960 por David Ausubel, pois, naquela época, tinham-se, como foco central do ensino e da aprendizagem, os estímulos, respostas e reforços como eficácia na educação. Porém, Ausubel insistia com uma teoria de “aprendizagem significativa” dizendo que é no curso da aprendizagem significativa que a aprendizagem se transforma em significado concreto para o aluno.

Segundo Moreira (1999), para Ausubel,

aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não-litera) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Isto é, nesse processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de “conceito subsunçor” ou, simplesmente, “subsunçor”, existente na estrutura cognitiva de quem aprende. (1999, p.11)

Sob este entendimento, podemos dizer, então, que a nova informação ancora-se nos conhecimentos prévios que o aluno traz consigo, que são os subsunçores, ocorrendo a aprendizagem significativa. Portanto, novos conhecimentos são aprendidos e/ou retidos na medida em que outros conceitos, proposições, ideias vão se ancorando no conhecimento preexistente na estrutura cognitiva do aluno, funcionando como base para os primeiros.

Para Garófano e Caveda (2005), a aprendizagem significativa é aquela na qual o aluno, a partir do que sabe (preconceitos) e, graças à maneira como o professor apresenta a nova informação (função mediadora), reorganiza seu conhecimento do mundo (esquemas cognitivos),

pois encontra novas dimensões, transfere esse conhecimento a outras situações ou realidades, descobre os princípios dos processos que o explicam (significação lógica), o que lhe proporciona uma melhora em sua capacidade de organização compreensiva para outras experiências, ideias, valores e processos de pensamento que vai adquirir, no ambiente escolar ou extra-escolar (p. 68).

Sendo assim, o aluno é que preconiza a aprendizagem significativa através da ação, da intensa atividade e do movimento efetivado por ele mesmo. Vemos, portanto, que a vinculação dos elementos preconceito-mediação-esquemas cognitivos é que gera a aprendizagem significativa.

O professor precisa oportunizar ao aluno um novo conhecimento embasado num conhecimento preexistente do próprio aluno. É importante que isto ocorra necessariamente, desde cedo na escola, já em turmas de alfabetização. Uma vez que o professor dá voz ao aluno, ele considera a bagagem de conhecimentos que ele tem, e vai aos poucos inserindo numa ação conjunta entre professor e aluno, novos saberes e efetivando reestruturações naqueles conhecimentos iniciais.

Vale ressaltarmos que o professor, através do diálogo, induz os alunos a novas formas de analisar, de compreender, de falar, de pensar e de categorizar e há uma diferença clara entre ajudar um aluno a dar uma resposta e ajudá-lo a atingir uma compreensão conceitual que lhe permitirá produzir respostas corretas e pertinentes em situações semelhantes no futuro.

A aprendizagem significativa é caracterizada por uma interação entre o cognitivo individual e as novas informações, atingindo assim, novos significados numa diferenciação e elaboração da estrutura cognitiva do aluno. Os conceitos mais relevantes e inclusivos dos alunos interagem com o novo conhecimento, ancorando-os, numa relação de interação, e, ao mesmo tempo, modificando-os em função dessa ancoragem.

Essa aprendizagem significativa contrapõe-se à aprendizagem mecânica, que é aquela baseada em um armazenamento de informações de forma arbitrária e sem interação com os conhecimentos prévios na estrutura cognitiva do aluno. Essa mecanização pouco ou nada contribui para uma elaboração e diferenciação de conceitos, ideias e proposições preexistente no cognitivo do aluno.

Joseph Novak nas décadas de 1970 e 1980 passou a colaborar com Ausubel e, progressivamente, assumiu a tarefa de refinar e divulgar a teoria. Para Novak e Gowin (1996, p.21), “a aprendizagem significativa subjaz à integração construtiva entre pensamento, sentimento e ação, que conduz ao engrandecimento humano.” Eles consideram a aprendizagem significativa um conceito chave na asserção de uma teoria de educação.

Os autores partiram da premissa de que os seres humanos pensam, sentem e agem, crendo que uma teoria de educação deva considerar cada um desses elementos e avançar na melhora de como se fazem isso. De acordo com Novak e Gowin (1996), uma ação para trocar significados e sentimentos entre o aluno e o professor é um evento educativo. O objetivo dessa troca é a aprendizagem significativa, a qual implica atribuir significados ao novo conhecimento por interações com significados claros, estáveis e diferenciados, previamente existentes na estrutura cognitiva do aluno.

Moreira (1999, p.41) nos aponta alguns princípios ou proposições norteadoras que considera pertinentes à teoria de Novak, em relação ao conceito de aprendizagem significativa e à facilitação dessa aprendizagem por meio de estratégias instrucionais. Por considerarmos relevantes, citamos algumas delas:

1. Todo evento educativo envolve cinco elementos: aprendiz, professor, conhecimento, contexto e avaliação.
2. Pensamentos, sentimentos e ações estão interligados, positiva ou negativamente.
3. A aprendizagem significativa requer: disposição para aprender, materiais potencialmente significativos e algum conhecimento relevante.
4. O conhecimento prévio do aluno tem grande influência sobre a aprendizagem significativa de novos conhecimentos.
5. O conhecimento humano é construído; a aprendizagem significativa subjaz a essa construção.
6. O ensino deve ser planejado de modo a facilitar a aprendizagem significativa e a ensejar experiências afetivas positivas.

Os princípios são claros no que tange à aprendizagem significativa. Essa por sua vez, vai gerando significados que passam a fazer parte da história cognitiva do indivíduo. Essa história é única e, presumivelmente, “inapagável”.

### 2.1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente.

Nóvoa (1995, p. 23)

A organização do trabalho pedagógico deve estar focada no desenvolvimento do aluno. É preciso, entretanto, reconhecer que cada aluno apresenta ritmo e maneira diferente para realizar toda e qualquer atividade – andar, falar, correr, ler, escrever, brincar entre outras. Na Lei de Diretrizes e Bases em seu art. 2º, estabelece que uma educação voltada para tais perspectivas, precisa ser pensada com o foco para algumas características:

- ✓ Todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes;
- ✓ O desenvolvimento humano é um processo contínuo;
- ✓ O conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade;
- ✓ O conhecimento deve ser construído e reconstruído continuamente e processualmente;
- ✓ A diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem significativa, em que o aluno, dentro da escola, aprenda de fato (BRASIL, 2004, p. 13).

Para construirmos uma relação de ensino aprendizagem, precisamos desenvolver relações de afeto e confiança com os alunos, principalmente em turmas de alfabetização. Na escola acontecem encontros de muitas pessoas, família, alunos, professores, funcionários e, conseqüentemente, compartilhamentos de conhecimentos, ideias, valores, crenças, sentimentos e conflitos, uma vez que, cada ser é único e assim, diferente do outro.

A principal função social da escola é: ensinar e aprender. E é nessa perspectiva que devemos organizar o trabalho pedagógico para que toda a comunidade escolar participe desse movimento dinâmico do cotidiano escolar.

Devemos considerar que as crianças têm tempos, espaços e movimentos diferenciados uma das outras. Assim sendo, precisamos organizar o ensino de modo a oportunizar o desenvolvimento de cada uma em seu tempo, espaço e movimento. As crianças devem se sentir acolhidas na escola para que possam aprender criativamente, sem perder a naturalidade.

Na interação com seus pares e com o professor, as crianças vivenciam os processos de aprender e também de ensinar, com alegria, responsabilidade e empenho. A escola torna-se dessa maneira, um lugar onde a criança desenvolve o seu conhecimento numa interação com o que já sabem e os novos saberes.

Cecília Goulart (2007) ressalta que uma das características principais da organização do trabalho pedagógico deve estar presente no projeto político pedagógico da escola, pois, é nele que consta quem somos, os nossos papéis e o modo que vemos nosso trabalho pedagógico através dos processos de ensino aprendizagem.

O projeto político pedagógico é um instrumento que nos dá direções, nos aponta caminhos, prevendo, de forma flexível, modos de caminhar. É como uma radiografia do movimento que a escola realiza e pretende realizar para alcançar o seu objetivo mais importante: educar promovendo a produção de conhecimentos e a formação de pessoas íntegras e integradas à sociedade por meio da participação cidadã, de forma autônoma e crítica (2007, p. 88).

Para que a organização do trabalho pedagógico desempenhe bem os objetivos da escola (já mencionados acima), precisamos nos atentar para alguns procedimentos relevantes no processo de ensino aprendizagem. Citaremos alguns que achamos pertinentes: a organização das crianças nas turmas e a arrumação das carteiras e dos materiais em sala de aula; o planejamento do tempo para brincadeiras e jogos; a programação de atividades propostas para serem realizadas; trabalhos coletivos; participação ativa de todos nesse processo, decidindo normas, limites, horários, distribuição de tarefas. Enfim, toda a organização do trabalho pedagógico, em sala de aula, deve ter a participação de todos os alunos, viabilizando, assim, o desenvolvimento de responsabilidade pelas decisões tomadas e de sentimento de pertencimento ao grupo.

Nessa mesma direção, é necessário que o professor reflita e descubra o que os seus alunos já sabem, suas histórias, seus processos, e também sobre o que desejamos que aprendam, para uma melhor organização do trabalho pedagógico. É fundamental que essa organização seja pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos

conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam.

Goulart (2007) nos diz que em turmas de alfabetização, tudo tem que ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação. Ela cita algumas considerações essenciais para essas turmas na organização do trabalho pedagógico que proporciona ao aluno uma aprendizagem significativa. São elas:

A aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e a sua expressão em linguagem matemática, a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento, a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressões e registros (2007, p. 89).

Portanto, é necessário refletirmos no planejamento e na organização do trabalho pedagógico em longo, médio e curto prazos, pois, precisamos de flexibilidade nesse processo para alterações, reorganizações, substituições e, principalmente, para novas situações que certamente surgirão. Nestas ocasiões inesperadas, poderão aparecer novos desafios, novos temas de interesse, novos conhecimentos e conseqüentemente, novas formas de interpretar a realidade.

Logo, a aprendizagem das crianças é fruto de reflexões coletivas e individuais nos planejamentos de estudos, planos de aula e projetos de trabalho, que, por sua vez, constituem a organização do trabalho pedagógico.

Deste ponto de vista, é relevante a criação de espaços pedagógicos em que tanto o professor quanto os alunos possam elaborar propostas de atividades, de projetos e de planejamentos que alavanquem a aprendizagem significativa no contexto escolar de sala de aula. É imprescindível que todos se sintam a vontade para expor suas ideias, seus gostos, seus aprendizados, sua história.

Vale ressaltarmos que a direção da organização do trabalho pedagógico é do professor, em conjunto com os alunos e a comunidade escolar. Por meio da participação ativa das crianças em atividades interativas e lúdicas podem ocorrer o processo de ensino aprendizagem realmente significativo.

## 2.2 MEDIAÇÃO

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos, que facilitem mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e apreendido pelos alunos.

Freire (2002, p. 17)

O professor deve ter consciência do seu papel no processo de ensino aprendizagem. Ele é o mediador dessa caminhada, portanto, precisa ter presente que, em qualquer situação de aprendizagem, deve se obter conhecimento. O processo é gradativo e, por ser processo, é necessário respeitar etapas e explorá-las da melhor maneira possível.

O desenvolvimento infantil se dá a partir da própria história, do mundo cultural e existencial da criança. É necessário que o mediador explore as experiências os alunos, dando ênfase àquelas motivações que, geralmente, são negligenciadas no contexto social e na família. Entre algumas delas estão: autonomia, construção, fantasia, exploração de brinquedo, socialização, comunicação, movimento, aventura.

Considerando a gama de conhecimento que a criança traz consigo, o professor precisa ser presença mediadora, navegando sempre, mais, junto a seus alunos, oportunizando momentos do faz-de-conta, danças, diversos gêneros textuais, brincadeiras, jogos, viagens imaginárias, dramatizações, escrita espontânea, teatros. Vigotski (1933, p. 35) ressalta que: “as relações que o indivíduo estabelece com o meio são fundamentais para o seu desenvolvimento e a linguagem; a interação com os outros, é um dos fatores que propicia estas relações”.

A concepção de Vigotski tem sustentáculo no conceito da mediação, que é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que passa de direta (sujeito X objeto) para indireta (sujeito X mediador X objeto). Na escola, essa ideia modificou a perspectiva relacional entre professor e aluno, apontando o professor, outrora detentor do saber, agora como um facilitador da aprendizagem. E, sendo a linguagem um fator fundamental para o desenvolvimento da criança, na organização, sociabilização, comunicação do seu pensamento e no planejamento, ela se torna um elemento mediador entre o objeto do conhecimento e o sujeito.

Segundo Oliveira,

A relação professor-aluno não é binária, ou seja, não envolve apenas dois elementos: mestre e aprendiz. Se assim fosse, nada circularia entre eles e existiria apenas o domínio de um sobre o outro. Antes de tudo, aquela relação é de socialização, de troca de significados aprendidos e transformados na interação. É uma relação dialógica, portanto construtora do logos pela negociação de saberes e dizeres. Envolve a intersubjetividade e se faz pela simpatia, mas também pela oposição, pela diferenciação e confronto de ideias, em suma, pelo conflito de posições antagônicas (1992, p. 38-39).

Essa mudança de paradigma é considerada um avanço na relação professor e aluno, uma vez que ameniza do contexto escolar o autoritarismo do professor e da instituição e enfatiza que o aluno é sujeito ativo de todo o processo de aprendizagem, valorizando sua participação nessa construção.

Entendemos, portanto, que o educador é um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades, dos limites, e até das incertezas do cotidiano da criança em processo de construção de conhecimento. É ele quem cria e recria sua proposta pedagógica, proporcionando ao aluno oportunidades de se expressarem, de emitirem suas opiniões, seus anseios, descobertas e dúvidas.

“Educar não significa transmitir informações ou mostrar apenas um caminho, aquele que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade” considera Ignachewski (2011, p. 82). Nesta perspectiva do processo educativo, um raciocínio brilhante, porém repassado mecanicamente é ineficaz, e desnecessário. Entretanto, a afetividade ajuda muito mais a compreender e a modificar as pessoas. A autora enfatiza que “educar é preparar para a vida”.

Bortoni-Ricardo e Sousa (2006, p.168) nos trazem o conceito de andaime ou andaimagem baseado nos estudos do discurso de sala de aula. Elas nos dizem que, “andaimagem são um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz”. Este termo foi introduzido por Jerome Bruner (1983), cujo interesse maior em suas pesquisas era a forma com que a cultura era transmitida.



Os andaimes são associados ao modelo tripartite proposto por Sinclair e Coulthard (1975), que corresponde à – iniciação – resposta – avaliação, na análise do discurso tradicional em sala de aula, ou seja, as iniciações de um ato de fala pelo professor e suas avaliações das respostas dos alunos. O professor introduz uma questão ou problema, os alunos dão respostas e o professor faz as correções ou expansões adequadas. As autoras ressaltam que é importante “observar que os andaimes podem ser construídos também na interação professor-aluno e/ou alunos-alunos” (p. 169).

Com isso, compreendemos a importância da função do professor como mediador da construção do conhecimento, levando em consideração os saberes prévios dos alunos, ouvindo-os e instruindo-os a uma aprendizagem significativa para o ensino. Bortoni-Ricardo e Sousa afirmam que:

Um trabalho de andaimagem pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, de comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, de expansão do turno de fala do aluno. Todas essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva, seja na dimensão de sua competência comunicativa. (2006, p. 169)

Corroborando essa ideia, Masetto e Behreus (2000, p. 144) ressaltam que a mediação pedagógica é entendida como “comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem”. Nesse novo olhar, voltado para mediação, o professor é convidado a transformar o conteúdo, estabelecer um novo tipo de relacionamento com os alunos e, conseqüentemente, adquirir um novo papel: de aprendiz do conhecimento.

Portanto, precisamos considerar algumas características essenciais para a efetiva mediação pedagógica: dar voz aos alunos e ouvi-los atentamente, dialogar sempre, permitir trocas de experiências, propor desafios e situações problemas, envolvê-los com situações reais para reflexões, oportunizar a eles os debates e as discussões, dinamizar o processo de ensino aprendizagem, fazer pontes entre os conhecimentos prévios e os novos conceitos. Assim, teremos alunos mais críticos, criativos, reflexivos e autônomos.

## 2.2.1 JOGOS

O jogo não tem fronteiras porque não as conhece e se propaga rapidamente como o fogo, superando montanhas, desertos e bosques; viaja tão puro como a água através de rios e oceanos; voa como as nuvens pelo ar e se hospeda como a terra em todos os povos e países.

Jesús Paredes Ortiz (2005, p. 27)

O jogo é uma importante ferramenta no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. Durante o jogo, a criança toma decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades de invenções. Para isso, necessita do meio físico e social, onde poderá construir seu pensamento e adquirir novos conhecimentos de forma lúdica, onde há o prazer a aprendizagem.

Os jogos proporcionam a imaginação às crianças, sendo assim, elas criam situações e resoluções para os problemas. São capazes de lidar com dificuldades, com o medo, dor, perda, conceitos de bem e mal, que são reflexos do meio em que vivem.

Ao valorizar o jogo, podemos percebê-lo como atividade natural, espontânea e necessária a todas as crianças, tanto que o brincar é um direito da criança, reconhecido em declarações, convenções e em leis em nível mundial.

Ramos, Ribeiro e Santos (2011, p. 42) destacam várias contribuições no que tange à aprendizagem lúdica, sendo elas:

- As atividades lúdicas possibilitam fomentar a formação do autoconceito positivo.
- As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que, através destas atividades, a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.
- O jogo é produto de cultura, e seu uso permite a inserção da criança na sociedade.
- Brincar é uma necessidade básica como é a nutrição, a saúde, a habilitação e a educação.
- Brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal, reforçam habilidades sociais, reduzem a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento.
- O jogo é essencial para a saúde física e mental.

- O jogo permite à criança vivências do mundo adulto, e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário.

O jogo, portanto, além de ter importância na vida da criança, é o verdadeiro impulso da criatividade. E, para isso, o professor se vale da aprendizagem lúdica como recurso pedagógico, propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades efetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento.

Corroborando essa ideia, Callai (1991, p. 74) ressalta que:

Na aprendizagem é necessário permitir, proporcionar e incentivar o indivíduo; nas suas relações, a criança aprende aquilo que interessa, o que lhe é necessário, e, por isso, o que lhe dá prazer. Sendo assim, a assimilação e a acomodação da criança ao meio devem ocorrer através do jogo, da aprendizagem lúdica.

Para Piaget (1971) o jogo envolve não apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual.

Kramer (1992) nos diz que a ludicidade é um traço da personalidade da criança até a fase adulta, com importante função no estilo cognitivo, ou seja, na alegria, no senso de humor e na espontaneidade.

Considerando o jogo como uma imitação da vida real pelas crianças, Brougère (1998 p. 18) ressalta que “o jogo é considerado como uma atividade que imita ou simula uma parte do real; depois, chega-se a pensar que o próprio real deve ser compreendido a partir da ideia que se faz de jogo”. Considerando este pensamento, evidenciamos que o jogo está associado ao papel social da criança. Ela brinca como se estivesse já inserida na sociedade, mesmo tendo, nessa idade, apenas o trabalho escolar. Daí, a importância dos jogos e brincadeiras nas atividades do cotidiano da escola. É um crescimento intelectual, afetivo e social.

Entre as numerosas definições para o termo jogo, a que nos parece mais esclarecedora é a de Murcia (2005 p. 74):

É um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociabilizador por

excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Pode ter fim em si mesmo, bem como ser meio para a aquisição das aprendizagens. Pode acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre que respeitado o princípio da motivação.

Sendo assim, o jogo empregado na escola deve servir como um recurso para a realização das finalidades educativas, pois é indispensável ao desenvolvimento infantil, assim como deve atender a sua expressão lúdica.

Vários são os fatores que devem ser favorecidos no jogo, iniciando pela a identidade pessoal, pois, através dos jogos, aprendemos a aceitar os demais com suas virtudes e seus defeitos, somos livres e temos sentimentos diversos. Desenvolvemos valores tais como a tolerância, a segurança, a sinceridade e o respeito por si mesmo e pelos demais.

Temos como outro fator a criatividade, tendo os jogos, como propulsores da imaginação, de resoluções de problemas, criação e recriação. A participação é, sem dúvida, fundamental para o desenvolvimento de habilidades que proporcionem crescimento integral à criança. Por isso, todos precisam ser incentivados à participarem procurando a integração e a aceitação do grupo.

Por fim, para fomentarem as relações sociais, o objetivo principal dos jogos deve ser a diversão individual e coletiva. As crianças vivem plenamente sua integridade e sua participação efetiva.

Portanto, utilizar os jogos como ferramentas na aquisição da aprendizagem significativa para o aluno é, sobretudo, permitir que as crianças desenvolvam as relações interpessoais, o conhecimento lógico-matemático, a representação do mundo, a linguagem e também a leitura e a escrita.

Em turmas de alfabetização, é fundamental que a aprendizagem lúdica permeie todo o processo de construção da aprendizagem significativa, ou seja, os jogos e as brincadeiras devem estar presentes no cotidiano escolar, possibilitando às crianças aprenderem com alegria, entusiasmo e motivando-as a fazerem o que mais gostam e sabem fazer: brincar, emocionar-se, criar, sorrir, sonhar, viver coletivamente, aprender e crescer num desenvolvimento integral.

## 2.2.2 BRINCADEIRAS

Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar as brincadeiras, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela a sua própria estátua. [...] Pela brincadeira ela desenvolve as possibilidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície do seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor.

Chateau (1987, p.14.)

A brincadeira é uma forma adequada de estimulação que pode ser oferecida às crianças por fazer parte da infância. Segundo Cunha (2004 p. 12) a escolha livre por parte da criança deve ser respeitada:

Não somente para cultivar a autonomia da criança, mas para que seja preservada sua motivação intrínseca. Entretanto, os conhecimentos e a intuição do educador saberão fazer uma pré-escolha, construir um contexto lúdico adequado e disponibilizar para ela uma variedade de oportunidades que possibilite um nível de operação satisfatório, dentro do qual ela possa, de forma criativa e prazerosa, evoluir e aprender.

Adriana Rosa (1998) enfatiza que as brincadeiras para a criança constituem atividade primária que traz grandes benefícios do ponto físico, a qual supre necessidades de crescimento, e do ponto intelectual e social contribui para a desinibição.

As brincadeiras abrangem grande parte do desenvolvimento da criança, quando representa situações observadas no cotidiano e que futuramente a criança irá vivenciar. Criando situações imaginárias confrontada com o real, desenvolve suas capacidades e habilidades, as quais muitas vezes não conhecem; dessa forma desenvolve o “eu”.

Vale ressaltarmos que o brincar não é uma qualidade inata da criança. Segundo Brougère (1998 p.103-104) “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social que, como outras, necessita de aprendizagem”. Isto é, a criança aprende a brincar e isto se dá desde as primeiras interações lúdicas entre mãe e bebê. Desta forma, a brincadeira pode ser vista, como um espaço de sociabilização, de apropriação de cultura, de tomada de decisões e invenções e do domínio da relação com os outros. O autor afirma, sinteticamente, portanto:

A brincadeira é então um espaço social, já que não é criado por natureza, mas após uma aprendizagem social, e supõe uma significação conferida por vários jogadores (um acordo). [...] Esse espaço social supõe regras. Há escolha e decisão continuada da criança na introdução e no desenvolvimento da brincadeira. Nada mantém o acordo senão o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser negociado longamente, a brincadeira desmorona. A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo faz-de-conta, pelo imaginário. Sem riscos, a criança pode inventar, criar, experimentar neste universo. [...] Portanto, a brincadeira não é somente um meio de exploração, mas também de invenção. (BROUGÈRE, 1998b, p.192-193).

Sendo assim, surge, na teoria do autor, a condição de a criança criar na brincadeira, pois essa situação comporta menos riscos e mais possibilidades de descobrir novas experiências e novos comportamentos.

Oliveira, Solé e Fortuna (2010, p.27) nos dizem que:

Através das brincadeiras as crianças experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor. Constrói, brincando, a sociedade em que irá viver quando adulta. Daí a grande relevância do lúdico para o ambiente de ensino-aprendizagem, principalmente para a própria sala de aula, nos mais diversos níveis de escolaridade, permitindo à criança resignificar seu contexto vivido.

Brincar supõe sempre liberdade, envolvimento e espontaneidade. Leva a criança a aprender a organizar seu campo perceptivo, suas ideias e suas experiências, e a entrar em contato com suas emoções e sentimentos. Propicia dessa forma a integração dinâmica respeitando o próprio ritmo da criança e fortalecendo a alegria de pertencer a um grupo.

É inegável que as brincadeiras têm significativo impacto no desenvolvimento integral da criança, principalmente nos aspectos afetivos, social, físico e cognitivo, sendo, portanto, uma atividade vital e indispensável na infância. A criança desenvolve a imaginação, a memória, a concentração, a imitação. Como afirma Mozzer (2008), ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade cultural na qual vivem, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando as regras e papéis sociais. Assim, é na brincadeira que

elas podem ultrapassar a barreira da realidade, transformando-a e agindo sobre a mesma através da imaginação.

As brincadeiras e os jogos no contexto escolar podem ser utilizados com os seguintes propósitos: de entretenimento e diversão, para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências e como ferramentas na construção de uma aprendizagem significativa.

Portanto, ao pensarmos que um dos principais objetivos da escola é possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno, podemos afirmar que jogos e brincadeiras, por apresentar inúmeros benefícios nesse sentido, podem ser adjuvantes no cumprimento desse objetivo. Sendo assim, a aprendizagem lúdica deve fazer parte da proposta pedagógica da escola.

É necessário que a escola proporcione jogos e brincadeiras para as crianças experimentarem e, ao mesmo tempo, aprenderem, oferecendo a liberdade para desenvolverem a variedade de habilidades fundamentais para a aprendizagem e a vida. A brincadeira é um processo, que, por si mesmo, envolve uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e compreensões.

Em resumo, a aprendizagem lúdica com propósito precisa estar ligada à aquisição ativa de conhecimento, à participação social conjunta e ao envolvimento no processo de aprendizagem. A brincadeira é, na verdade, uma das maneiras mais eficientes, poderosas e produtivas de se aprender o que precisamos. É indispensável que nos lancemos nesse mundo mágico que é a aprendizagem lúdica para investirmos numa educação centrada nos interesses dos alunos.

A escola pode e deve oferecer um ambiente baseado nas brincadeiras e nos jogos, nos quais, podem ser utilizados como um veículo para facilitar a aprendizagem escolar e também o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Atentamo-nos, portanto, ao que Almeida (1998, p.57) ressalta:

A brincadeira além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

## 2.3 APRENDIZAGEM LÚDICA

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática, preservando em cada criança o mundo mágico, lúdico...

Andrade (1974)

Educar não é transmitir informações. Não se limita em um só caminho mostrado pelo professor, vai além, no desenvolvimento pessoal e social. A ludicidade é de suma importância para o ser humano em toda idade e não pode ser vista apenas como diversão, mas como facilitadora da aprendizagem, desenvolvendo assim o social, pessoal e cultural, levando o indivíduo a ter uma boa saúde mental. Portanto, a aprendizagem lúdica deve ser vista e vivida de forma consciente, pois é um fator essencial para uma educação ampla, completa e de qualidade para o aluno.

A ludicidade tem como pressupostos a valorização da criatividade, a afetividade, a sensibilidade, a nutrição da alma, sendo dinamizadora no processo de ensino-aprendizagem. Ela permite um trabalho pedagógico com o objetivo de construir conhecimento. É um dos caminhos que estimula o desenvolvimento do pensamento, da afetividade, da sociabilidade e da motricidade. Através de jogos e brincadeiras as crianças despertam o interesse para aprender de forma prazerosa e alegre, estimulando a criatividade, a curiosidade e resignificando o mundo ao seu redor.

Almeida (1998, p. 56) traz abordagens teóricas sobre o que vem a ser a educação lúdica. Ela está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, sendo “uma ação intrínseca na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações como pensamento coletivo”.

É notório que é preciso entender a importância da inserção e utilização de jogos e brincadeiras na prática pedagógica, perceber que a escola precisa abrir um espaço para que alunos vivenciem a ludicidade como meio para desenvolverem a atenção, o raciocínio, a criatividade e a aprendizagem significativa e através de pesquisas e estudos buscar informações sobre novos



métodos e diferentes tipos de brincadeiras que desenvolvam uma aprendizagem mais significativa.

A aprendizagem lúdica como promotora da capacidade e potencialidade do aluno deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica. Através da organização do trabalho pedagógico com inserção da aprendizagem lúdica, as atividades prazerosas permanecem presentes na escola, sendo excelentes facilitadores da aprendizagem, além de ajudar na construção de conhecimentos, dentre muitas outras características relevantes. Com um planejamento adequado, essas atividades são contribuições que, bem-aplicadas e compreendidas, favorecem a qualificação e a formação crítica do educando, na redefinição de valores e atitudes, na melhoria do relacionamento e ajustamento das pessoas na sociedade e no direito de cidadania.

O brincar como espaço de criação tem maior sentido para os alunos, do que abordagens voltadas para a reprodução de fórmulas e conceitos. Os alunos comunicam entre eles suas maneiras de pensar e tentam explicar e validar os seus processos lógicos, dentro do grupo em que participam da atividade lúdica. Corroborando com essa ideia, Muniz (2002) chama a atenção à ênfase na utilização do lúdico em sala de aula, como facilitador para a apropriação do conhecimento.

É válido destacarmos que as reflexões e os estudos acerca da aprendizagem lúdica como processo facilitador da aprendizagem têm um longo caminho pela frente. Portanto, compreender a importância de mudanças na postura do educador bem como na dos educandos, entender a relevância do lúdico na aprendizagem e buscar estratégias para alcançar os alunos com o objetivo de construir o conhecimento com prazer, motivação e alegria é papel fundamental dos profissionais da educação nos dias de hoje.

Kishimoto (1994, p. 26) argumenta sobre a importância das experiências com jogos e brincadeiras, dizendo que o suporte da aprendizagem não está apenas no raciocínio lógico, mas também nas relações:

Sabemos que as experiências positivas nos dão segurança e estímulo para o desenvolvimento. O jogo nos propicia experiências de êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a interação com o mundo por meio de relações e de vivências.

Portanto, não há como ignorar o valor da ludicidade como recurso pedagógico. Por meio dessa prática, professor e alunos devem aprender juntos, construir uma aprendizagem significativa, testar limites, questionar possibilidades e avançar rumo a uma educação de qualidade.

O professor precisa criar um ambiente estimulador no qual ler, escrever e resolver desafios e situações problemas tenham significado para os alunos. A criança já nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Desejam desde muito cedo estar perto de pessoas, interagir e aprender com elas de forma que possa entender e influenciar seu ambiente.

Para as crianças se sentirem mais seguras para se expressar e aprender através das diversas trocas sociais com outras crianças e adultos, ampliam suas relações sociais, interações e suas formas de comunicação.

Rosa & Di Nisio (1999, p. 18) nos dizem que:

Com as atividades lúdicas espera-se que a criança desenvolva a coordenação motora, a atenção, o movimento ritmado, conhecimento quanto à posição do corpo, direção a seguir e outros; participando do desenvolvimento em seus aspectos biopsicológicos e sociais, desenvolva livremente a expressão corporal, que favorece a criatividade; adquira hábitos de práticas recreativas para serem empregadas adequadamente nas horas de lazer; adquira hábitos de boa atividade corporal; seja estimulada em suas funções orgânicas, visando ao equilíbrio de saúde dinâmica que renova o espírito de iniciativa tornando-se capaz de resolver eficazmente situações imprevistas.

Através da aprendizagem lúdica, o professor mostrará à criança que a aprendizagem é ativa, dinâmica e contínua. Assim a educação partirá das necessidades e dos interesses do aluno, estimulando sua atividade e o desenvolvimento de sua criatividade, na conquista de sua autonomia.

O conceito de educar toma forma e cor nas palavras das autoras Travalha & Casagrande (2011, p. 79):

Educar é agir, é trabalhar, é estar com a criança, é sentir-se criança, é transportar-se para o mundo da criança. Educar é vivenciar com a criança, é seguir o mesmo caminho que ela. Educar é um dar-se, é um aprender constante, é um processo de renovação.

### 2.3.1 LUDICIDADE: UMA PRÁTICA POSSÍVEL PARA A APRENDIZAGEM

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer que seja a idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora uma boa saúde mental, facilita os processos de socialização do conhecimento.

Santos (1997, p. 12)

Atualmente, destaca-se a necessidade de encarar o processo educativo como uma interação e não como uma doação ou transmissão de saber. Propomos pensar como se efetiva uma aprendizagem lúdica na formação do aluno de forma que proporcione um enriquecimento na construção do conhecimento.

No processo educativo do lúdico, é possível todos agirem e estar presente plenamente, pois a construção lúdica se dá como convivência, que torna fundamental a presença efetiva e afetiva do outro. É fundamental entender, que a ludicidade para a criança, não é apenas prazerosa, mas vivência significativa de experimentações e construções e reconstruções do real e do imaginário.

Nessa perspectiva, a aprendizagem lúdica tem tomado espaço de discussão no contexto escolar pelos profissionais da educação, como sendo um facilitador da aprendizagem, pois proporciona entusiasmo e motivação aos educandos na construção do saber. Falar sobre aprendizagem lúdica é mergulhar em possibilidades de construção do conhecimento com mais alegria e perceber que utilizar estratégias diversificadas, bem como, desafios e situações problemas, é adotar uma postura favorável à aprendizagem que enfatiza a sensibilidade de criação e educação.

É preciso, no entanto, que o professor tenha um olhar perceptivo para compreender que a educação é ato intencional. Requer orientação de sua parte, cujos caminhos podem ser viabilizados por instrumentos e materiais que podem ser utilizados para facilitar a construção do conhecimento por parte da criança. A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, pode certamente tornar-se um adulto determinado capaz de promover o seu bem estar e também do outro.

### 2.3.2 VALOR SOCIAL, CULTURAL, AFETIVO E EDUCATIVO DO LÚDICO

Uma educação que leve em consideração a ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras.

Luckesi (2000, p. 57)

A ludicidade compreende um valor social, cultural, afetivo e educativo.

Brincar é uma ação inerente ao comportamento do ser humano. Brincando enfrenta os medos, vivencia experiências novas, experimenta vários papéis e “através da brincadeira as formas de comportamento são experimentadas e socializadas (...) o lúdico faz parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamento” (FRIEDMANN, 1996, p. 30).

É necessário romper com os paradigmas que por muito tempo embasaram a ação educativa, confundindo-se ensinar com transmitir conteúdo, onde o aluno era o agente passivo da aprendizagem e o professor um mero transmissor de conhecimentos, o que se constitui, hoje, num paradoxo frente às novas exigências do ensinar e do aprender.

Nesse contexto, destaco que, para o profissional da área de educação, o entendimento da gênese e evolução da aprendizagem lúdica é de fundamental importância, pois implica uma reflexão sobre seu real valor e possíveis erros cometidos anteriormente, que não poderão ser repetidos. Almeida (1998, p. 37) alerta que:

Não existe ensino sem que ocorra aprendizagem e esta não ocorre se não for pela transformação do educando pela ação facilitadora do professor, no processo de busca e construção do conhecimento que deve ser despertado no aluno. É nesse contexto que o lúdico ganha espaço.

É válido ressaltarmos que o lúdico contribui em muito para a formação do eu crítico, pensante, solidário, cooperativo, participativo e é responsável pela iniciativa pessoal e grupal.

Nesse sentido, lançar mão de desafios que estimulem a criatividade dos alunos e de atividades lúdicas como, por exemplos, jogos, faz de conta, brincadeiras, competições e dinâmicas, é essencial para que a aquisição de conhecimentos sistematizados seja considerada prazerosa e atrativa.

A utilização de jogos e brincadeiras direcionadas pedagogicamente em sala de aula pode estimular os alunos à construção do pensamento de forma significativa e à convivência social, pois, ao atuarem em equipe, superam, pelo menos em parte, seu egocentrismo natural. Os jogos e brincadeiras também podem ser utilizados como estratégia didática antes da apresentação de um novo conteúdo, com a finalidade de despertar o interesse do aluno, ou no final, reforçando a aprendizagem.

A aprendizagem lúdica tem o caráter de enriquecer as práticas escolares. O aluno se sente mais estimulado para aprender se o estudo for atraente, convidativo e tiver associação com metodologias que primem pela construção do saber. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de utilização de jogos e brincadeiras tendo em vista proporcionar situações de aprendizagem efetivas e significativas. O aluno, dentro do contexto escolar, deve ser percebido como principal agente no processo de construção do saber.

A aprendizagem lúdica ensina ao aluno a interpretação do meio, favorece a vivência cotidiana, promove experiências partilhadas que fundamentam a reflexão, interagindo e formando.

Almeida (1998, p. 35) relata que os objetivos da aprendizagem lúdica, além de explicarem as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural e psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais possíveis às técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, sociabilizadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente, intelectual, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade.

Assim, podemos perceber a importância da ludicidade para a formação global do indivíduo, visto que é condição para o desenvolvimento da socialização, da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano, e estas necessitam fazer parte da nossa prática pedagógica. Acreditamos que o brincar é o primeiro experimentar do mundo que se realiza na vida da criança.

Novaes (1999, p. 46) corrobora essa ideia dizendo:

O importante é dominar o trajeto do processo criador dentro de si, introjetar mecanismos próprios, utilizar recursos pessoais e inserir a criatividade na convivência social e na produção acadêmica e profissional, sedimentando atitudes constantes criativas levando em conta suas capacidades, estilos de criar, motivações pessoais e influências ambientais. Evidentemente, o encontro social e cultural, ao valorizar a criatividade, incentiva as pessoas às realizações criativas tanto nas artes, na tecnologia, como na profissão ou ciência. O potencial criativo varia muito e está diretamente ligado às oportunidades e aos estímulos para desenvolvê-lo, à capacidade de solucionar problemas, de usar o pensamento e a imaginação de modo original e inovador.

Enfatizamos assim, que a criatividade do professor é essencial para propor jogos e brincadeiras que estimulem os alunos a construir uma aprendizagem significativa por meio da aprendizagem lúdica, pois é no brincar que o indivíduo pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral. Vale lembrar que, aprender é construir significados e ensinar é oportunizar esta construção.

Se para a criança for dada a possibilidade de aprender através da ludicidade na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo, ter-se-á no âmbito escolar o resgate da própria essência de interagir, pois brincar é uma linguagem de interação que possibilita descobertas e conhecimentos sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o mundo que o rodeia. Ela aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a estrutura e a dinâmica interna de seu grupo. É através de jogos e brincadeiras que ela explora as características dos objetos físicos que a cerca e chega a compreender seu funcionamento.

Sendo assim, ressaltamos que as interações são fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Para a criança, além da interação com o adulto, que é fundamental, elas, entre crianças são igualmente importantes. As crianças aprendem muito umas com as outras, pois as leva a confrontarem seus pontos de vistas e suas informações, a argumentar e negociar para chegar a um acordo. A criança incapaz de resolver uma situação-problema sozinha aprende como fazê-lo ao trabalhar conjuntamente.

### 3 METODOLOGIA

Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

Paulo Freire (2002)

O presente capítulo tem como objetivo analisar os dados coletados tendo como eixo central os jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. Nessa perspectiva, analisar o emprego de jogos e brincadeiras como instrumentos de mediação no trabalho pedagógico em turma de alfabetização, identificar a postura do professor alfabetizador com relação ao uso de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar, verificar a inserção de jogos e brincadeiras como mediadores do processo de aprendizagem em sala de aula, verificar de que maneira o professor alfabetizador utiliza jogos e brincadeiras como mediadores na organização do trabalho pedagógico e estabelecer relação entre a proposição do professor alfabetizador e as expectativas dos alunos diante de atividades com jogos e brincadeiras foram reveladas nesta pesquisa empírica, com característica descritiva e abordagem qualitativa.

Respondendo a nossas questões, várias informações foram obtidas em diferentes momentos com a professora alfabetizadora colaboradora. Para compreender a utilização de jogos e brincadeiras como ferramentas para a aprendizagem significativa, o caminho percorrido foi coerente e significativo de acordo com os objetivos aqui mencionados.

Para a realização da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: uma entrevista semiestruturada com a professora regente, duas observações das coordenações coletivas dos professores alfabetizadores regentes juntamente com as coordenadoras pedagógicas da escola, três observações das coordenações individuais da professora alfabetizadora colaboradora, sete observações do cotidiano em sala de aula e, por fim, uma entrevista com seis alunos da turma de alfabetização.

### 3.1 EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA

A construção epistemológica deste estudo se caracteriza por seu enfoque qualitativo, com uma perspectiva que “[...] implique um debate teórico-metodológico, sem o qual é impossível superar o culto instrumental” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 3), como forma de consolidar uma perspectiva científica que rompa com o monopólio da objetividade positivista nos estudos em nosso país, perspectiva esta que vai ao encontro do que defende Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) quando afirma que a pesquisa qualitativa é:

O desvelamento do que está dentro da “caixa-preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condicionam, mas é também por elas condicionadas.

Para o entendimento do conceito de pesquisa qualitativa, González Rey (2002, p. 55) afirma:

A pesquisa qualitativa se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que a expressa o sujeito concreto. A história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam sua singularidade, que é a expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo.

Para tanto, essa construção epistemológica exigiu da pesquisadora uma difícil tarefa, que foi, segundo Lüdke e André (1986, p. 17):

a de selecionar e reduzir a realidade sistematicamente. Essa tarefa exigirá certamente que ele possua um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la.



### 3.2 INSTRUMENTOS, COLETA E ANÁLISE PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

É preciso agir com o máximo de cuidado com a manipulação dos sujeitos da pesquisa, pois esta questão da manipulação é relevante não apenas por causa das implicações éticas, mas também pela possibilidade de seu efeito na objetividade das informações e, conseqüentemente, na validade dos estudos.

Lüdke e André (1986, p. 50)

Selecionamos, para a realização da pesquisa, uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal, na cidade Recanto das Emas. Desse modo, em acordo com a direção da escola, oficializou-se a realização da pesquisa em 04 de junho de 2012, por meio da Declaração do Programa de Pós-Graduação em Educação – **PPGE** – da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e do Termo de Autorização para Realização de Pesquisa Acadêmica – **TARPA**, assinado pela diretora da escola.

Diante da autorização para a realização da pesquisa, deliberou-se junto à escola qual seria a turma, o dia e o horário em que se realizaria tal processo. Por indicação da própria supervisora pedagógica da escola, a turma destinada foi o 1º ano “C” do Bloco Inicial de Alfabetização, no turno vespertino. Logo a professora regente concordou com a escolha e efetivamos o primeiro contato com o tema da pesquisa através de uma entrevista com a mesma, realizada no dia 04 de junho de 2012.

A professora colaboradora combinou os dias para a realização da pesquisa. As observações coletivas se dariam na sala de coordenação às segundas-feiras, a primeira no dia 11 de junho de 2012 e a segunda no dia 30 de julho de 2012. As observações individuais seriam realizadas às quartas-feiras, nos dias 13, 20 e 27 de junho de 2012 na sala de coordenações dos professores. As observações em sala de aula seriam, a princípio, sete dias e se dariam nas quartas-feiras também, pelo fato de a professora pesquisadora já estar na escola, nos dias 13, 20 e 27 de junho de 2012, 04 e 25 de julho de 2012 e nos dias 01 e 29 de agosto de 2012. As entrevistas com os alunos seriam realizadas nos dias 08, 15 e 22 de agosto de 2012, pois seriam compostas blocos de alunos para a entrevista, sendo que todos seriam entrevistados e apenas um grupo de seis alunos seria escolhido para ter

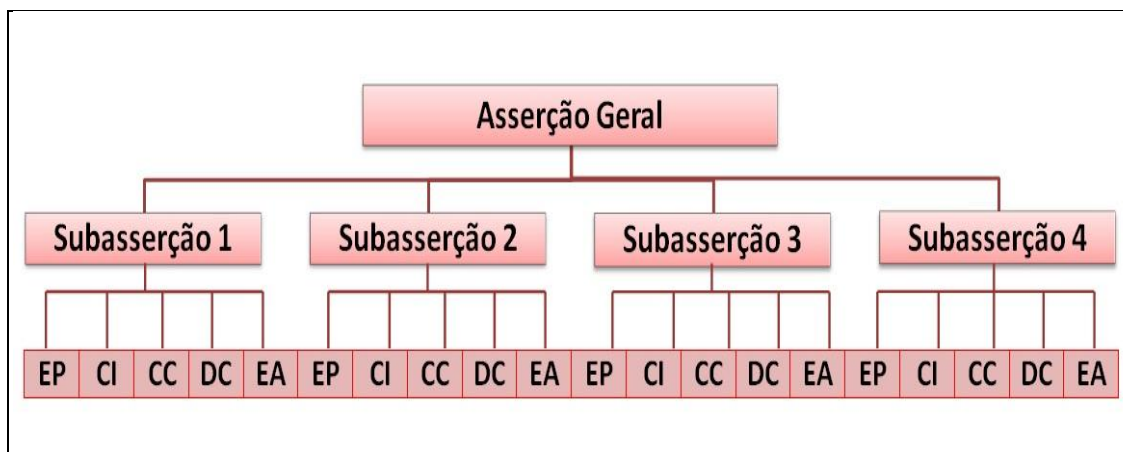
analisada a entrevista.

Na oportunidade, a professora pesquisadora apresentou à professora colaboradora e à direção, assim como a todos os participantes da pesquisa o termo de autorização que precisava ser preenchido em cumprimento à questão ética da pesquisa. Foram distribuídos aos/às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – **TCLE** e o Termo de Consentimento de Observação – **TCO**.

Optamos pela composição dos meios de coleta de dados para a pesquisa conforme os instrumentos abaixo:

- a) Entrevista com a professora colaboradora (**EP**);
- b) Diário de campo (**DC**);
- c) Observações nas coordenações coletivas (**CC**);
- d) Observações nas coordenações individuais da professora colaboradora (**CI**);
- e) Observações em sala de aula (**OS**);
- f) Entrevistas com os alunos (**EA**).

Esses instrumentos permitiram a análise dos dados, por meio do processo de indução analítica, estabelecendo o elo entre as anotações, diário de campo e as asserções estabelecidas. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 62), “O processo de converter as fontes em dados é um trabalho de indução analítica por meio do qual, o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e asserções” (grifo da autora); e, a partir dos registros, estabelecem-se os elos entre os dados e asserções, conforme o esquema proposto por Erickson (1990) (com adaptações) de acordo com o diagrama que se segue:



**Figura 1 – Ilustração do elo entre asserções e dados**  
(Fonte: Erickson, 1990, apud Bortoni-Ricardo, 2008, p. 63)

Como recurso de análise comparativa dos dados, para confirmar ou desconfirmar as asserções postuladas, a partir das perspectivas dos/as participantes (professora colaboradora e alunos) e das perspectivas da professora pesquisadora, desenvolveu-se o processo que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), no quadro “Para saber mais”, de triangulação dos dados.

É um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. [...] Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria.

O sucesso de uma pesquisa depende diretamente de seus instrumentos de coleta de informações. Uma investigação, mesmo com um planejamento adequado, pode não alcançar seus objetivos se os dados necessários para análise não puderem ser obtidos, ou se forem imprecisos ou sem confiabilidade.

Métodos e técnicas de coleta de dados e informações qualitativas envolvem considerações sobre uma grande variedade de aspectos, tais como confiabilidade e validação. Para atingir esses objetivos, nesta pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com a professora colaboradora, registros de diário de campo nas observações nas coordenações coletivas, individuais e em sala de aula, e por fim, entrevista semiestruturada com um grupo de seis alunos da turma pesquisada.

Investigações com abordagem qualitativa utilizam bastante a entrevista como instrumento de coleta de informações. A entrevista é um método flexível de obtenção de informações qualitativas para uma investigação. Sua importância pode ser comparada à importância da observação.

Além das entrevistas, das observações e dos registros em diários de campo, outro instrumento foi essencial para o registro da pesquisa, o gravador digital, por meio do qual podíamos resgatar, após as gravações, pontos relevantes para a pesquisa que, pela dinâmica em sala de aula, acabavam passando despercebidos.

O uso do gravador digital é comum em investigações qualitativas, pois determina os chamados protocolos interacionais. Esses são documentos gerados a partir de transcrição de gravações em momentos de interação aluno-aluno e/ou ainda aluno-professor. Esses momentos são registrados por gravações de áudios e são posteriormente analisados com o objetivo de fornecer informações complementares à pesquisadora. As observações da vigente pesquisa foram acompanhadas de gravações de áudio, além das anotações realizadas no diário. As gravações foram transcritas, mantendo-se a maior fidelidade possível à interação original.

Segundo Bortoni-Ricardo et al (2010), o protocolo interacional consiste na descrição literal do momento de interação dos participantes da pesquisa, seguido de comentários pertinentes.

Nos protocolos, quando há mediação da professora, ela ocorre no momento subsequente ao turno de leitura ou às respostas dos alunos. Se a mediação por parte da professora não ocorre, são os próprios alunos que a fazem (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010). Os protocolos realizados estiveram presentes na fase conclusiva desta pesquisa com o propósito de ilustrar os objetivos específicos, contribuindo para sua confirmação ou desconfirmação.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A execução da presente pesquisa se desenvolveu por meio de análises:

- ❖ da entrevista com a professora colaboradora regente da turma de 1º ano “C” do Bloco Inicial de Alfabetização,
- ❖ dos registros no diário de campo pela pesquisadora,
- ❖ das observações nas coordenações coletivas dos professores do bloco Inicial de Alfabetização,
- ❖ das observações nas coordenações individuais da professora colaboradora,
- ❖ das observações do cotidiano escolar em sala de aula na turma do 1º ano “C”
- ❖ das entrevistas com seis alunos da turma pesquisada,
- ❖ e por meio de revisão literária com abordagem qualitativa.

Em seguida, procuramos o consentimento da diretora da escola para a realização da pesquisa por meio do Termo de Autorização para Realização de Pesquisa Acadêmica – **TARPA**; após sua permissão, destinou-se a todos os participantes da pesquisa o Consentimento Livre e Esclarecido – **TCLE** e o Termo de Consentimento de Observação – **TCO**, em cumprimento aos procedimentos éticos. Na oportunidade, foi esclarecido a todos que os registros de vozes nas gravações ficariam à disposição dos/as participantes, além do compromisso de utilizar nomes fictícios, mantendo o sigilo da fonte. Essas iniciativas objetivaram apresentar e esclarecer aos colaboradores a realização da pesquisa, bem como sua natureza, objetivos, a identidade da pesquisadora e o cronograma das atividades. Somente participaram das entrevistas e gravações, os alunos autorizados por seus pais e/ou responsáveis legais.

Após a escolha da escola, a pesquisadora observou o espaço, as instalações físicas e o ambiente escolar em geral, com a finalidade de familiarizar-se com a comunidade escolar e o espaço físico da escola. Em seguida, em uma reunião com a direção e os professores do Bloco Inicial de Alfabetização, explicou a proposta da pesquisa, e a professora do 1º ano C manifestou o interesse em participar.

Assim, a pesquisadora realizou uma entrevista com a professora regente da turma do 1º ano C do Bloco Inicial de Alfabetização com o intuito de conhecer a percepção que a professora tinha sobre a utilização de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar em sala de aula, se esses recursos faziam parte da organização do trabalho pedagógico e como estes eram aplicados.

A partir dessa entrevista, foram registradas em diários de campo, as observações feitas pela pesquisadora nas coordenações da professora em período contrário à regência, a fim de se comparar o relato dado na entrevista em relação à importância da utilização de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos, com a prática no planejamento de aula por parte da professora. A pesquisadora observou no período dos planejamentos das aulas, o tempo que ela separava para a utilização dessas ferramentas em sala de aula, como ela utilizava os jogos e as brincadeiras para uma aprendizagem significativa dos alunos, se os recursos eram utilizados apenas como introdução, meio ou fixação de conteúdos, ou se permeavam todos os momentos de ensino-aprendizagem da turma, como se dava a escolha dos jogos e das brincadeiras e, principalmente, se ela oportunizava aos alunos participarem dessa escolha.

Em seguida a pesquisadora observou a organização do trabalho pedagógico em sala de aula e como se dava a utilização de jogos e brincadeiras nesse ambiente, registrando as observações através de gravações em áudios, e diários de campo. Foram registrados os relatos sobre as emoções, sensações, intuições, dúvidas e sentimentos dos alunos e da professora, além do que a pesquisadora percebia por fim, trouxemos à tona, teóricos para discutir os resultados obtidos.

Para as entrevistas com os alunos, a pesquisadora dividiu os vinte e oito alunos em cinco grupos, sendo quatro grupos com seis crianças e um grupo com quatro, e realizou as entrevistas em blocos com o intuito de analisar se existia relação entre as concepções e ações da professora e a vivência da criança sobre a atividade lúdica.

Essas estratégias para a construção de dados da pesquisa se desenvolveram em três etapas. A seguir, apresentamos cada etapa com as descrições das estratégias.

### 3.3.1 PRIMEIRA ETAPA: ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE

Mais do que um instrumento de pesquisa, que em geral estabelece uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Lüdke e André (1986, p. 33)

Foi realizada uma entrevista com a professora regente do 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização a fim de compreender as percepções que a mesma tinha sobre aprendizagem lúdica.

A entrevista semi-estruturada (Apêndice 1) é considerada uma técnica que permite um contato com o sujeito indagado, possibilitando uma leitura subjetiva do contexto alvo. É definida por Triviños (2008, p. 146) como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

A entrevista propicia um meio de interação que possibilita a uma pessoa obter informações sobre um determinado assunto por parte da outra. A flexibilidade dessa técnica possibilita obtenção de informações complexas e detalhadas. Foram gravadas após o consentimento da professora para fins científicos. A análise da entrevista foi feita por meio do discurso, desvelando o objetivo do estudo.

### 3.3.2 SEGUNDA ETAPA: OBSERVAÇÃO

Antes de filosofar sobre um objeto, é necessário examiná-lo com exatidão. Qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exata do objeto... Devemos, pois, aprender com um olhar penetrante e descrever com exatidão esse fenômeno peculiar de consciência que chamamos de conhecimento.

Hessen (2000, p. 19)

A característica da observação do presente estudo se dá a partir do momento “em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29). A decisão por uma observação de pesquisa relaciona-se à abordagem qualitativa, contextualizada, com investigação comprometida com um processo exploratório para o enfrentamento da realidade. Assim, a observação assume um caráter exploratório, resultando no processo analítico e interpretativo da investigação dessa pesquisa.

Esse propósito de observação exploratória é procurar obter mais dados em relação a alguma dimensão do problema que se está investigando (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 51), como forma de qualificar, ainda mais, a pesquisa.

Dessa maneira, além de potencializar a análise para a organização e a sumarização dos dados, possibilitou o municiamento de respostas ao problema da presente investigação. Ademais, o processo de observação exploratória permitiu também à pesquisadora ampliar os sentidos das respostas, pois,

Além das sequências descritivas, constam também [...] as sequências interpretativas, que contêm interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47).

Em relação, à presença da pesquisadora no campo de pesquisa, Lüdke & André (1986, p. 26) afirmam que:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o pesquisador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo.

Foram realizadas observações do ambiente escolar por parte da pesquisadora com a pretensão de compreender e descrever a utilização de jogos e brincadeiras no seu cotidiano.

As observações foram feitas nas coordenações da professora regente da turma do 1º ano C em horário contrário o da regência de classe, e registradas em diários de campo. Também foi observado o cotidiano em sala



de aula, com o foco no problema da pesquisa, registrados em diário de campo todas as ocorrências que possibilitariam a construção de dados para o estudo proposto para esse trabalho.

A técnica da observação possibilitou a realização de estudos com maior profundidade e permitiu que a pesquisadora se fixasse em fatores importantes para o objetivo da pesquisa. Foi analisado o comportamento da professora regente e dos alunos da turma pesquisada, apontando para as concepções que eles têm sobre a aprendizagem lúdica.

### **3.3.3 TERCEIRA ETAPA: ENTREVISTA COM OS ALUNOS**

O entrevistador precisa estar atento não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito.

Lüdke e André (1986, p. 37)

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (Apêndice 2) com os vinte e oito alunos da turma do 1º ano C do Bloco Inicial de Alfabetização. Nessas entrevistas analisamos se existia relação entre as concepções da professora e a vivência das crianças sobre a atividade lúdica. A entrevista foi feita coletivamente, para garantir a participação de todos os envolvidos na pesquisa, sendo que, para melhor organização, dividimos as crianças em quatro blocos de seis alunos e um bloco com quatro alunos.

### **3.4 INVESTIGAÇÃO ACERCA DO CAMPO DE PESQUISA**

Como já informamos, a pesquisa foi aplicada em uma escola pública do Distrito Federal de Ensino Fundamental - séries iniciais, na cidade satélite de Brasília no Recanto das Emas, que tem sessenta e sete funcionários (direção, servidores, professores, equipe pedagógica). Há aproximadamente oitocentos

alunos nessa escola divididos no turno matutino e no turno vespertino. Esses alunos foram locados em quinze turmas por período, da seguinte maneira:

- ❖ Matutino: três turmas de 1º Ano; três turmas de 2º Ano; três turmas de 3º Ano; três turmas de 4º Ano e três turmas de 5º Ano.
- ❖ Vespertino: três turmas de 1º Ano; três turmas de 2º Ano; três turmas de 3º Ano; três turmas de 4º Ano e três turmas de 5º Ano

Há uma sala de Recursos que atende trezes alunos com diagnóstico de deficiência intelectual tanto no turno matutino quanto no turno vespertino tendo uma professora regente na classe.

Há na escola uma equipe pedagógica composta por uma psicóloga, uma psicopedagoga e uma pedagoga, que oferece suporte para atendimento às crianças com deficiência intelectual e encaminhamento para diagnósticos.

### **3.5 PARTICIPANTES**

Para a realização da pesquisa tivemos como participantes, a professora regente da turma do 1º ano C do Bloco Inicial de Alfabetização e os seus vinte e oito alunos.

A professora é efetiva no quadro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há dezesseis anos e sempre ministrou aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo um ano para a quarta série (hoje, 5º ano), três anos para a terceira série (4º ano atualmente) e doze anos em turmas de alfabetização. A professora relatou que sempre buscou a formação continuada como meio para fortalecer o seu trabalho e que foi em alguns dos cursos que participou que despertou o interesse por jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos para a prática em sala de aula.

A turma do 1º ano C é composta por vinte e oito alunos sendo dezessete homens e onze mulheres, todos na faixa etária de seis anos completos. São oriundos da comunidade local, com renda familiar média e/ou baixa e apenas sete alunos estudaram na Educação Infantil. Eles gostam de conversar, de brincar, realizam tarefas com alegria e são bem inquietos, porém tem facilidade em obedecer a comandos, trabalhar em grupos e ajudar uns aos outros.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA

Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir resposta às indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise.

Lakatos e Marconi (1991, p. 168).

A análise qualitativa permeou cada etapa da pesquisa. De acordo com Triviños (2008, p. 34) é preciso organizar, classificar e interpretar o material coletado dentro do contexto, mas com as peculiaridades essenciais, pois “não há possibilidades de analisar os dados como eles se mostram, é necessário se estudar as “comunicações” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo”.

Após a construção dos dados da primeira etapa através da entrevista com gravação em áudio com a professora regente da turma de 1º ano C do Bloco Inicial de Alfabetização, analisamos as percepções que a professora apresentou sobre a aprendizagem lúdica, e a importância que ela relatou sobre os jogos e as brincadeiras no seu cotidiano escolar e na organização do seu trabalho pedagógico.

Na segunda etapa a análise aconteceu a partir dos registros das observações das aulas em diário de campo reflexivo, onde anotamos as intuições, dúvidas, sentimentos e percepções relacionadas à investigação, e dialogamos com os autores que lemos, sobre os dados obtidos, relacionando as percepções na entrevista da professora e o cotidiano escolar que observamos nas coordenações de aulas e no ambiente em sala de aula.

A análise da terceira etapa foi feita após a realização das entrevistas com os vinte e oito alunos, realizadas coletivamente em pequenos grupos, para que eles se sentissem à vontade para falar dos seus pensamentos e ideias relacionados aos momentos de jogos e brincadeiras em sala de aula e foram gravadas em áudios, para que não se perdessem informações relevantes à pesquisa. Posteriormente, analisamos as respostas de seis alunos escolhidos aleatoriamente sobre as atividades propostas como lúdicas pela professora e a vivência dos alunos sobre aprendizagem lúdica.

O objetivo neste momento é analisar e interpretar as informações registradas no transcurso da pesquisa, tendo como eixos os desafios e pressupostos de uma prática docente direcionada à construção de estratégias

pedagógicas que proporcionem uma aprendizagem lúdica e significativa para os alunos do 1º ano de alfabetização. Nesse sentido, os recortes desse processo se propõem a revelar práticas lúdicas dos agentes construtores do conhecimento no cotidiano escolar em sala de aula que impulsionem a aprendizagem significativa para os alunos do 1º ano turma “C” de alfabetização.

Para tanto, este processo se constitui por indução analítica, possibilitando transformar as informações em dados, a partir da entrevista com a professora regente colaboradora **(EP)**; do Diário de Campo **(DC)**; das observações nas coordenações coletivas **(CC)**; das observações nas coordenações individuais da professora colaboradora **(CI)**; das observações em sala de aula **(OS)** e das entrevistas com os alunos **(EA)**, como fontes elementares para revelar os objetivos e as asserções da presente pesquisa, relacionando-os com as referências teóricas que fundamentam este estudo.

Nessa perspectiva, para confirmar, refutar ou confirmar parcialmente nossas asserções, trouxemos alguns recortes dos dados coletados no campo de pesquisa. Usaremos então as siglas que nomeamos para representar os instrumentos da pesquisa da fonte dos dados.

Relatamos algumas informações obtidas na observação feita em uma das coordenações coletivas do dia 11 de junho de 2012 **(CC)** onde todos os professores do Bloco Inicial de Alfabetização juntamente com as coordenadoras e a assistente pedagógica dialogaram sobre as turmas de alfabetização, os avanços, as dificuldades, o processo de ensino–aprendizagem e a avaliação da turma em geral.

Vamos nos reter às colocações da professora do 1º Ano “C” por ela ser a colaboradora da nossa pesquisa, podendo assim, entender suas percepções sobre a utilização de jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.

**(P)** A turma é tranquila, os alunos obedecem aos comandos da professora, gostam de fazer as atividades propostas, são companheiros e têm uma rotina favorável à aprendizagem. Eles, apesar da idade de seis anos, demonstram maturidade e consciência sobre a aprendizagem, ou seja, entendem que precisam se dedicar para aprender os conteúdos apropriados para o Ano em que eles estão. **(CC - 11 de junho de 2012)**

**(DC)** A professora ressaltou que há muito diálogo com a turma sobre respeito aos colegas e à professora, comportamentos adequados, principalmente na hora dos jogos e das brincadeiras em sala de aula. Ela acredita que esse diálogo constante é responsável para o bom desempenho dos alunos nas atividades propostas no cotidiano escolar (11 de junho de 2012)

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 259) (seção 2.1.1) afirmam, as relações entre o professor e o aluno precisam centrar-se no aprender e no ensinar baseados na interação e no respeito como condição fundamental às aprendizagens, pois “toda aprendizagem está impregnada de afetividade”. Assim, existe uma base afetiva permeando essas relações e, portanto, precisa ser considerada. Vemos então, que segundo o relato da professora, o ambiente em sala de aula, está apropriado, tendo um clima favorável à aquisição de conhecimentos e valores que são imprescindíveis nessa fase que se encontram os alunos.

A professora também narrou um pouco da rotina com os alunos em sala de aula **(CC)**. Ela inicia a aula sempre contando uma história, ou lendo um texto, sempre diversificando o gênero textual. Após esse momento, a turma exercita a memorização através de cantigas, parlendas, histórias, piadas, textos de curiosidades. Ela afirmou que:

**(P)** É bastante divertido, pois, enquanto aprendem de “cór” as letras dos textos, eles dançam, fazem as coreografias das músicas, expressam-se com o corpo fazendo gestos, “caras e bocas” nas parlendas, incorporam os personagens de pequenas histórias narradas, entre outros benefícios que esse momento rico nos concede. Eles se soltam, brincam e isso permite que a haja interação entre eles. **(CC - 11 de junho de 2012)**

Percebemos nas observações feitas em sala de aula **(OS)** que é interessante esse momento com os alunos, pois eles se alegram, ficam entusiasmados e dispostos a cumprirem todas as atividades propostas pela professora, uma vez, que eles se sentem felizes **(DC)**.

Ela continua descrevendo sua rotina dizendo que, em alguns dias da semana, introduz os conteúdos utilizando jogos e/ou brincadeiras, e organizando a turma conforme os objetivos desses recursos, em grupos, em duplas, individuais ou no coletivo. Então parte para o desenvolvimento dos jogos e/ou brincadeiras.

**(P)** O dia que é, por exemplo, atividades de português, a turma é dividida em grupos com quatro alunos cada e começam a brincar conforme os objetivos de cada jogo. Num grupo fica formação de palavras e frases; em outro o objetivo é completar histórias, parlendas e outros textos; outro fica com corrida com dados, e assim por diante. Cada grupo fica com um jogo diferente e com objetivos diferentes. Ela relatou que eles têm oportunidades para trocar conhecimentos, tirar dúvidas com os colegas do seu grupo e dos outros grupos e com a professora. **(CC - 11 de junho de 2012)**

Em sala de aula observamos que ocorre um interesse por parte dos alunos e da professora. Ela prepara o clima para apresentar os jogos e/ou as brincadeiras e os alunos recebem a proposta muito bem. Eles logo se agrupam e começam a manusear as peças, as figuras, as palavras, demonstrando interesse em entender os objetivos e realizar as tarefas com os conhecimentos que eles têm naquele momento. Começam a fazer perguntas uns aos outros, tiram suas dúvidas, questionam procurando cumprir com os objetivos das atividades propostas. Notamos que as crianças não ficam envergonhadas em perguntar se é “certo” ou “errado”, sentem-se a vontade com os colegas e com a professora **(DC)**.

Para evidenciar essa percepção, vamos relatar um evento do dia 25 de julho de 2012 que envolvia atividades de jogos e brincadeiras em sala de aula, descrito no diário de campo **(DC)** pela professora pesquisadora em um dia de observação em sala de aula **(OS)**.

No dia 25 de julho de 2012 numa quarta-feira, a professora recepcionou os alunos às 13 horas com muita alegria e empolgação. Foi abraçando um por um, dando-lhes beijos, perguntando se estavam bem. Os alunos demonstravam felicidade por estarem ali, corriam, brincavam e se cumprimentavam em meio a sorrisos. Eles abraçaram a pesquisadora e falaram que estavam com saudades, porque fazia tempo que eles não há viam (estavam de recesso escolar). A pesquisadora os recebeu também com carinho.

Logo após todos se acomodarem nas carteiras, a professora iniciou a aula fazendo a leitura de um texto sobre as baleias. O texto era da revista Super Interessante e falava sobre o habitat das baleias, a alimentação delas e o tempo de vida.

**(P)** Hoje vou ler para vocês, um texto sobre baleias que está nesta revista Super Interessante. Lá na nossa biblioteca tem muitas dessas revistas e quando formos lá, vocês vão poder folhear as revistas e ver um monte de coisas legais nelas. Vamos aprender um pouco sobre esses grandes animais. Vocês sabem onde vivem as baleias?

**(A1)** No mar.

**(A2)** Não é no mar, tia. É no oceano, que é maior que o mar. Elas ficam lá no fundo.

**(P)** Os dois acertaram. Fica lá no fundo do mar, que é o oceano também.

(25 de julho de 2012)

As crianças ficaram bem interessadas, pois ela mostrou fotos de diversas baleias, diferenciando uma das outras e também fotos do fundo do mar. A professora falou que eles teriam oportunidade de desenhar as baleias e o fundo do mar na sexta-feira na aula de artes. Disponibilizaria papéis coloridos, canetinhas, cola colorida, cartolina para eles fazerem cartazes e escreverem sobre a vida das baleias. Por isso, era muito importante que eles prestassem atenção nas curiosidades lidas naquele dia. Ela deixaria a revista no “cantinho da leitura” na sala de aula mesmo.

Passaram para o momento de música, onde cantavam, brincavam e faziam gestos conforme a letra das músicas. Após várias músicas, a professora propôs a seguinte atividade:

**(P)** Vamos formar duplas para brincar de “adoleta”?

**(T)** Vamos! Oba!

**(A1)** Pode ser com qualquer colega?

**(P)** Pode sim.

**(A2)** Tia, é pra fazer o quê? Eu não sei brincar dessa música!

**(P)** Calma, vou explicar como se brinca! Adoleta é uma música que cantamos antes de brincar de estátua. Assim, ó!!!

“A-do-le-ta, lê pêti, pêti pô lá.

Lê café com chocolá

A-do-le-ta, puxa o rabo do tatu, quem saiu foi tu.

Barra, berra, birra, borra, burra”.

**(P)** Então, ficamos estátua. Vocês sabem como é ficar estátua?

**(T)** Sabemos. É não se mexer!

**(P)** Agora é a vez de vocês. Em dupla, cantem a música batendo palmas e quando terminarem é pra ficar estátua! Não pode mexer de jeito nenhum, entenderam? Vamos fazer um teste pra ver se todo mundo entendeu mesmo. Um, dois e já! Comecem:

“A-do-le-ta, lê pêti, pêti pô lá.  
Lê café com chocolá  
A-do-le-ta, puçá o rabo do tatu, quem saiu foi tu.  
Barra, berra, birra, borra, burra”.

**(P)** Agora, um aviso importante. O colega que está fazendo dupla com você é que vai prestar atenção pra ver se você não está se mexendo, viu? Fique de olho pra o colega não se mexer ou, se ele se mexer, você avisar para ele sair da brincadeira. Certo? Podemos começar então pra valer!

(25 de julho de 2012)

Foi um momento muito divertido para todos, alunos e professora. Cantavam e brincavam fazendo gestos, caretas e até girando. E, aos poucos, um por um foi sendo eliminado da brincadeira. Percebemos que houve interação entre eles. Respeitavam uns aos outros, quando mexiam eles mesmos já iam saindo da brincadeira e passavam a observar os colegas e falar se estavam mexendo também. Eles gostaram muito da brincadeira e, pelo que observamos, desenvolveram valores, equilíbrio e coordenação motora através da brincadeira proposta pela professora **(DC)**.

No final sobraram um menino e uma menina. Os demais fizeram torcidas organizadas para eles cantando: Meninas, meninas! Meninos, meninos. Mas, a brincadeira acabou quando o menino conseguiu ficar mais tempo sem se mexer, sendo aplaudido por todas as crianças e a professora.

**(P)** Gostaram da brincadeira de hoje?

**(A)** Gostamos! Podemos brincar outra vez, tia? Agora que todo mundo já aprendeu a brincadeira?

**(P)** Temos outras atividades pra fazer ainda hoje e nosso tempo está curto. Agorinha é hora do intervalo e temos que fazer outra atividade antes dele. Mas outro dia, vamos brincar mais, está bem? (25 de julho de 2012)

Segundo Brougère (1998 p.103-104) (seção 2.2.2) “brincar é uma atividade dotada de uma significação social que, como outras, necessita de aprendizagem”. Isto é, a criança aprende a brincar e isto se dá desde as primeiras interações lúdicas entre mãe e bebê. Desta forma, a brincadeira pode ser vista, como um espaço de sociabilização, de apropriação de cultura, de tomada de decisões e invenções e do domínio da relação com os outros.



Os alunos aparentavam felicidade, animação e entusiasmo com a brincadeira. A professora parabenizou a turma pelo comportamento e pediu que fossem todos para as suas carteiras e se agrupassem em grupos de quatro alunos para desenvolverem outra atividade utilizando jogos **(DC)**.

Então, a professora pegou uma caixinha bem colorida e pediu para cada aluno pegar uma ficha dentro da caixa e formar o grupo com os números sequenciais. Os números eram de 1 a 28 e enquanto as crianças pegavam o número, já iam se organizando nos grupos.

Observamos que a professora já iniciou a atividade com a formação dos grupos de forma bem divertida e trabalhando um dos conteúdos programáticos para o 1º ano, que é o de sequência numérica. Notamos que as crianças não tiveram dificuldades até o numeral 10, porém quando passou desse número, começaram a fazer perguntas umas para com as outras, alguns olhavam para os cartazes de sequência numérica colado na parede da sala, outros perguntavam para a professora. Ela aproveitava e questionava os alunos:

**(P)** E aí crianças, depois do número 13 vem qual número? Olhem para os cartazes e localizem o número treze e depois é só observar qual o próximo número. Quem sabe o nome dele?

**(A)** É o 14 tia. É esse aqui ó! (mostrava o numeral 14 no cartaz)

**(P)** Isso mesmo. Agora, com quem está o número 14? Olhem para a fichinha que está com vocês. E quem tiver esse número é pra vim sentar aqui nesse grupo que é 13, 14, 15 e 16, certo? (25 de julho de 2012)

Formaram os grupos e se organizaram para os jogos que iriam realizar. Vamos acompanhar apenas um grupo dos sete que foram formados, a fim de observar as percepções dos alunos, a emoção, os conhecimentos prévios e os que, provavelmente, serão obtidos através do jogo em questão, e as demais informações relevantes à pesquisa. Essa dinâmica de atividades está prevista no Bloco Inicial de Alfabetização através da intervenção intraclasse, quando professor e alunos interagem com várias áreas de conhecimento em classe.

A professora entregou um jogo para cada grupo. Os jogos eram:

- 1 - formação de palavras;
- 2 - complete as palavras com as letras iniciais e finais;
- 3 - agrupamentos de gravuras com suas respectivas letras iniciais;

- 4 - ordem alfabética com figuras e letras;
- 5 - situações-problema de adição e subtração;
- 6 - bingo de formação de palavras;
- 7 - agrupamento de numerais/quantidades.

Elegemos, aleatoriamente, o grupo que ficou com o jogo de número 3 – o de agrupamentos de gravuras com suas respectivas letras iniciais. O grupo tinha doze gravuras de frutas: abacaxi, uva, caju, romã, jaboticaba, figo, melancia, pera, banana, laranja, tomate e goiaba. Estavam em fichas de madeiras com o desenho bem colorido da fruta e o primeiro quadradinho em branco para os alunos colocarem a letra inicial do nome da figura. Havia duas fichas de cada letra do alfabeto em madeira, para que os alunos, depois que descobrissem a letra inicial correta do nome da fruta, colocassem no quadradinho em branco. Os demais quadradinhos estavam preenchidos com as respectivas letras que completavam a escrita da palavra.

Os alunos começaram a manusear as peças dos jogos. A professora propôs que eles organizassem primeiro as fichas só com o alfabeto. Isso facilitaria depois para encontrar a letra que completaria as palavras.

**(P)** Vocês podiam colocar as fichas com as letrinhas em ordem alfabética, do jeito dos cartazes acima do quadro negro. Isso vai facilitar na hora da localização das letras, dos sons que elas fazem, do nome de cada uma. E aí, vai ser mais tranquilo para vocês. O que acham?

**(A1)** É, tia. Pode ser, mas a gente vai demorar para fazer isso.

**(A2)** Tia, o que a gente faz com as letras repetidas? Olha, tem dois “A”, dois “E” e das outras também!

**(P)** Vocês podem colocá-las em cima das iguais, fazendo tipo grupinhos com as letras iguais, assim oh! (e colocou duas letras iguais uma em cima da outra, para eles verem e entenderem). Vocês concordam?

**(T)** Tá bom. Vamos fazer assim mesmo. (25 de julho de 2012)

Nesse momento da atividade, observamos que os alunos pegavam as fichas e tinham a preocupação de dizer o nome da letra e o seu som. Depois localizavam a outra ficha igual e só então agrupavam. O que chamou nossa atenção também foi a interação dos alunos. Eles perguntavam uns para os outros o nome da letra, o som que ela fazia. Quando nenhum dos quatro do grupo lembrava, um ia para outro grupo e perguntava: “Como é o nome dessa

letra mesmo?”, “Qual o sonzinho dessa letra?”. Com isso, as crianças iam se interagindo, aprendendo e construindo o conhecimento juntas.

Logo após organizarem as fichas do alfabeto, os alunos passaram a observar e identificar: as frutas das figuras. Tiveram facilidade em várias delas, porém quando observaram as frutas romã, jabuticaba, figo e tomate, não identificaram. Então resolveram chamar a professora novamente e perguntar para ela:

**(A1)** Tia, que fruta é essa aqui?

**(P)** Essa é a romã, uma fruta bem gostosa, mas não muito comum nesses mercados por aqui.

**(A1)** Romã? Minha mãe nunca comprou romã lá pra casa. Acho que nunca comi essa fruta.

**(P)** Pois é, como já disse, não é comum encontrarmos essa fruta nos mercados por aqui. Mas, com que letra começa o nome dessa fruta, romã?

**(A2)** Com “o” tia, assim: romã!

**(P)** O que vocês acham? Concordam com ele? É com a letrinha “o” que começa romã?

**(A4)** Acho que é sim, romã. (pronunciou bem devagar a palavra Romã).

**(P)** Então é com a mesma letra que escreve o nome do ovo?

**(A3)** É tia. A gente fica com a boca assim. (fazendo um biquinho com a boca aberta como se estivesse pronunciando a letra “o”).

**(P)** Bem, vamos falar o nome dessa fruta e depois o nome “ovo” pra ver se é a mesma coisa. Combinado?

**(T)** Romã! Ovo! Romã! Ovo!

**(P)** Tem que pronunciar bem devagarzinho pra nós ouvirmos direitinho o som da letra que começa pra ver se tem diferença entre elas. Vamos de novo?

**(T)** Ro-mã! O-vo!

**(A3)** Tia, eu acho que tem diferença. A gente arranha a boca falando romã e não arranha falando ovo. Eu acho né?

**(P)** E vocês, estão percebendo alguma diferença também? (repetiram várias vezes os nomes das frutas).

**(A4)** É com outra letra mesmo. Não é igual o “o” de “ovo”. Tem que descobrir a outra letra agora, porque com “B” não é também não.

**(P)** Então vocês vão olhar para as letras do alfabeto que vocês organizaram e começar a pronunciar os sons de cada uma delas para encontrar a da palavra romã. (25 de julho de 2012)

A professora saiu de perto do grupo e deixou que eles trabalhassem à vontade, sem a interferência dela. Eles começaram a fazer os sons das letras iniciando com “A” e seguindo a sequência. Percebemos que o Aluno 3 não estava seguindo a ordem alfabética. Ele pegava uma letra aleatoriamente e ia fazendo o som correspondente. Por exemplo, a letra “V”, a letra “P” entre

outras. Então o Aluno 2 observando isso, começou a fazer igual à ele. Foram fazendo com algumas letras até que chegaram na letra “R”.

O aluno 3 pegou a ficha com a letra “R” e repetiu várias vezes o som dela. Então falou para os colegas que tinha achado a letra daquela fruta e era o “R”. Os outros, repetindo o som, perceberam que se tratava da letra da fruta Romã. Ficaram eufóricos e chamaram a professora para contar a descoberta.

**(A3)** Tia, eu descobri qual é a letra da romã, é a “R”, oh? (fazendo o som da letra “R”).

**(P)** Mas foi só você que descobriu isso? Os outros do grupo não ajudaram?

**(A2)** Ajudamos sim, tia. A gente falou o som dela também.

**(A4)** A gente tava procurando as outras letras. Falando o nome delas. Aí ele achou o “R”.

**(A1)** Mas a gente tava nessa letra aqui (mostrando a ficha com a letra “G”).

**(P)** Parabéns, crianças! Vocês encontraram direitinho. A letra que inicia a palavra romã é a “R”. Vocês sabem quem é o colega de sala de vocês que tem o nome que começa com essa mesma letra?

**(A3 e A2)** O Rodrigo, tia.

**(A3)** Olha lá no cartaz de nomes, o nome dele começa com a letra da romã, “R”.

**(P)** Vocês estão de parabéns mais uma vez! Agora vamos continuar o jogo, ainda tem outras frutas para colocar a primeira letra, tá bom? Continuem fazendo desse jeito sabendo que todos precisam participar. (25 de julho de 2012)

Os alunos continuaram com o objetivo do jogo até ao final da atividade, quando eles conseguiram colocar corretamente, todas as fichas com as letras iniciais dos nomes das frutas, trabalhando sempre em conjunto, fazendo perguntas para os componentes do seu grupo, dos demais grupos e para a professora. Observamos que os alunos não estavam com receio ou medo de questionar. Assim como na fruta e na palavra romã surgiram dúvidas, houve também nas frutas e nas palavras “tomate”, “jabuticaba” e “figo”. Porém, os alunos agiram da mesma forma, identificando as letras e os sons do alfabeto, perguntando aos colegas do seu grupo e dos demais, e à professora. Ela, por sua vez, foi atenciosa sempre que as crianças faziam questionamentos. Através do conhecimento prévio que os alunos possuíam, ela ia instigando-os para chegarem à resposta correta **(DC)**.

Depois que organizaram todas as fichas com as letras iniciais das gravuras, a professora fez a seguinte proposta:

**(P)** Agora que vocês terminaram e corrigiram tudo, quero que peguem o caderno de classe e escrevam primeiro, o cabeçalho como a tia já escreveu no quadro, e logo embaixo, faça uma lista com os nomes de todas as frutas do jogo de vocês. É só escrever agora. Porque já está tudo organizado na mesa do grupo.

**(A3)** É pra gente escrever um embaixo do outro, tia, ou na frente na mesma linha?

**(P)** Um em cada linha. E não se esqueçam de numerar também. Hoje como está tarde não vou pedir para vocês colocarem em ordem alfabética, mas caprichem porque talvez outro dia a gente utilize essa lista para colocar com a turma toda em ordem alfabética.

**(A4)** Tia, a gente pode desenhar a fruta também?

**(P)** Podem sim. Mas, bem organizados, viu? (25 de junho de 2012)

Foi um momento bem interessante, onde os alunos confirmavam as grafias e os sons das letras, ligando-os aos nomes das figuras. Eles foram cuidadosos em organizar o caderno com a lista de palavras, sempre com o olhar atento da professora.

Murcia (2005 p. 74) (seção 2.2.1) ressalta a importância da utilização de jogos como ferramenta pedagógica em sala de aula dizendo:

É um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociabilizador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Pode ter fim em si mesmo, bem como ser meio para a aquisição das aprendizagens. Pode acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre que respeitado o princípio da motivação.

Sendo assim, observamos que o jogo empregado serviu como um recurso para a realização das finalidades educativas, pois, por ser indispensável ao desenvolvimento infantil, atendeu a sua expressão lúdica e a aprendizagem significativa.

Portanto, percebemos que foi de grande valia a utilização de jogos na construção do conhecimento das crianças. Elas trabalharam a sequência numérica de 1 a 28, a ordem alfabética, identificação de letras iguais, identificação das frutas, seus respectivos nomes e letras iniciais, os fonemas das letras, a escrita, entre outros. Comportaram-se muito bem respeitando os colegas, interagindo uns com os outros e na organização dos jogos após a

finalização dos mesmos. Guardaram e devolveram para a professora tudo organizado e conferido.

Esse episódio nos remete ao que Ramos, Ribeiro e Santos (2011, p. 42) já descritos na seção 2.2.1 do eixo teórico, apontam sobre as contribuições que a aprendizagem lúdica traz no cotidiano escolar nessa fase de alfabetização:

- As atividades lúdicas possibilitam fomentar a formação do autoconceito positivo.
- As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que, através destas atividades, a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.
- O jogo é produto de cultura, e seu uso permite a inserção da criança na sociedade.
- Brincar é uma necessidade básica como é a nutrição, a saúde, a habilitação e a educação.
- Brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal, reforçam habilidades sociais, reduzem a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento.
- O jogo é essencial para a saúde física e mental.
- O jogo permite à criança vivências do mundo adulto, e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário.

Constatamos que quando o professor se vale de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos, propicia espaços e situações de aprendizagem que articulam os recursos e capacidades efetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimentos.

Piaget (1971) (seção 2.2.1) corrobora esse pensamento afirmando que “o jogo não é apenas uma forma de entretenimento para gastar energia das crianças, mas um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual”.

Prosseguindo com o relato da professora colaboradora na Coordenação Coletiva (**CC**), quando encerra a primeira parte das atividades com os jogos e as brincadeiras e logo após o intervalo, a professora passa para as atividades xerocadas, sendo realizadas individualmente ou em duplas. Às vezes utiliza o quadro para, coletivamente, realizarem a correção das atividades feitas escrevendo listas de nomes, reestruturando histórias, resolvendo desafios e

situações problemas envolvendo a adição e subtração simples. Enfim, é a hora da sistematização dos conhecimentos. Ela naquele momento percebe quais foram as dificuldades encontradas pelos alunos na realização das atividades, tira as dúvidas, pede para os colegas responderem às questões, irem ao quadro e pede que registrem tudo no caderno de atividades.

Traremos um trecho de uma observação feita em sala de aula **(OS)**, no dia 29 de agosto de 2012, onde ficou evidenciada essa postura da professora, pois logo após a leitura do livro por título “A formiguinha e a neve” do autor João de Barro, a professora conversou com a turma sobre o texto lido.

**(P)** Então crianças, o que vocês acharam da história?

**(T)** Muito legal.

**(P)** Olhem as gravuras, os desenhos do nosso livro. Vocês acham que tem a ver com o que foi lido na história?

**(A1)** Tem sim, tia. Quando fala do sol, olha aí, aparece o sol. E do cachorro também.

**(A2)** Até quando fala da Dona Morte ela tá aí no livro.

**(P)** O que mais vocês gostaram nessa história?

**(A3)** Da formiguinha, tia. A formiguinha pediu pra todo mundo ajudar ela a se salvar.

**(A4)** Eu gostei dos bichos – rato, gato, cachorro. Porque eles ficaram conversando com a formiguinha.

**(P)** Muito bem. E o que vocês não gostaram na história?

**(A5)** Da Dona Morte que tava com uma capa nela.

**(P)** E vocês aí, do que não gostaram da história?

**(A5)** Eu não gostei da neve ter prendido o pezinho dela. Aí, ela ficou presa o tempo todo.

**(A6)** Mas depois Deus mandou a Primavera soltar ela.

**(P)** Que bom que vocês prestaram muito atenção à história. Agora, vamos escrever os nomes dos personagens dessa história? Quem são eles? Eu vou mostrando pra vocês aqui no livro e todos vão dizendo o nome do desenho, tá bom?

**(T)** Tá bom! (29 de agosto de 2012)

Depois que explorou o livro, propôs que fizessem coletivamente no quadro, a lista de nomes dos personagens da história. Ela iria escrevendo na medida em que os personagens fossem aparecendo no livro, e os alunos iam falando tanto o personagem quanto as letras para a escrita. As crianças sentaram no centro da sala e começaram a falar os personagens e as letras de cada nome. Iam associando letra inicial ao fonema, a grafia da letra, falavam outros nomes que começavam com a mesma letra. E bem à vontade, foram

escrevendo palavra por palavra. Notamos que não havia o receio de errar, pois estavam tranquilos sabendo que estavam ali para aprender a escrever os nomes dos personagens. **(DC)**.

Observamos que, de fato, ocorreu a assimilação e a acomodação das crianças com os conhecimentos adquiridos. Depois que elas têm a oportunidade de questionar, confrontar seus conhecimentos com os dos colegas e com o da professora, elas passam a entender e explicar o novo conhecimento que agora faz parte dela. E a professora, por sua vez, tem a oportunidade de avaliar os conhecimentos dos alunos e constatar se os recursos utilizados foram proveitosos na construção do conhecimento específico proposto. Assim, pode perceber se de fato, ocorreu a aprendizagem significativa.

Moreira (1999, p.41) (seção 2.1.2) nos aponta alguns princípios ou proposições norteadoras que considera pertinentes em relação ao conceito de aprendizagem significativa e à facilitação dessa aprendizagem por meio de estratégias instrucionais. Por considerarmos relevantes, repetimos algumas delas:

1. Todo evento educativo envolve cinco elementos: aprendiz, professor, conhecimento, contexto e avaliação.
2. Pensamentos, sentimentos e ações estão interligados, positiva ou negativamente.
3. A aprendizagem significativa requer: disposição para aprender, materiais potencialmente significativos e algum conhecimento relevante.
4. O conhecimento prévio do aluno tem grande influência sobre a aprendizagem significativa de novos conhecimentos.
5. O conhecimento humano é construído; a aprendizagem significativa subjaz a essa construção.
6. O ensino deve ser planejado de modo a facilitar a aprendizagem significativa e a ensejar experiências afetivas positivas.

Na fase de alfabetização, que é o foco da nossa pesquisa, as crianças se lançam num mundo novo e precisam ser estimadas e desafiadas a desempenharem as atividades com seriedade e motivação. Observamos que a professora se preocupa com a preservação dessas atitudes, estimulando os alunos à curiosidade para a promoção da aprendizagem através das



sequências de ações, nas experiências vividas com os outros e através da mediação pedagógica **(DC)**.

Silviane Barbato (2008, p. 21) (seção 2.1) ressalta a importância da inserção de atividades lúdicas como suporte para a aprendizagem, pois exercita a imaginação que é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada nas crianças de seis anos que se encontram na fase de alfabetização.

Prosseguindo com nossa análise, relatamos mais trechos e eventos que vão ao encontro das nossas asserções.

A pesquisadora no dia 04 de junho de 2012, após os trâmites legais relativos à pesquisa, entrevistou a professora regente da turma do 1º ano “C” do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Foi uma entrevista semiestruturada (Apêndice 1) que possibilitou a obtenção de informações que consideramos pertinentes à pesquisa. A professora colaboradora teve muita boa vontade para responder às perguntas, conforme as anotações feitas no **DC** pela pesquisadora. Demonstrou interesse na participação da pesquisa e numa conversa introdutória disse que gostaria de colaborar, principalmente por acreditar que jogos e brincadeiras na alfabetização são recursos imprescindíveis para aquisição da aprendizagem significativa para as crianças na fase de alfabetização.

A professora na entrevista ressalta a importância dos jogos e das brincadeiras como estratégias de mediação do professor alfabetizador no processo de aprendizagem dos alunos:

**(EP) Qual a importância de jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização?**

**(P):** Esses recursos permitem a construção de vínculos entre aluno/professor/conhecimento. E eu acredito, através da minha experiência e dos estudos que faço, que esses vínculos podem ser construídos através do manuseio de jogos e brincadeiras, que motivam o aluno a aprender, a se soltar, ser desafiado, relacionar-se com o colega, com a professora e podemos dizer com o conhecimento também. Porque ali, naquele momento, ele constrói hipóteses para resolver os problemas encontrados. (04 de junho de 2012)

Essa afirmação da professora colaboradora corrobora o que Cunha (2007, p. 157) (seção 2.1.1.3) diz, pois o conhecimento permeia todo o ambiente em sala de aula, e num clima encorajador, desafiador, onde todos

estão engajados a realizar uma tarefa em conjunto possibilita a aprendizagem dos alunos. Os jogos e as brincadeiras realizadas em sala de aula com o intuito de proporcionar conhecimento, têm muito a contribuir no relacionamento dos alunos/alunos e dos alunos/professora onde a mediação tem papel fundamental.

Percebemos assim, que a professora se preocupa com o relacionamento das crianças, com a interação entre eles e com a relação de respeito e outros valores que um ambiente bem estruturado proporciona. Isso nos remete a **OS** quando a professora chegou muito entusiasmada e alegre dizendo: “mais um dia que vamos aprender muitas coisas legais e interessantes” (**DC**).

Ela incentivou os alunos a se sentarem para ouvirem uma história por título “A princesa e o sapo”, e enquanto ela lia, ia caminhando pela sala mostrando as gravuras do livro, fazendo as imitações das vozes dos personagens e mantendo um suspense da história para obter a concentração e o interesse dos alunos. Logo após a leitura, ela propôs aos alunos que cantassem algumas cantigas de roda ou músicas infantis do repertório da turma. Fizeram gestos, coreografias e ficaram bem à vontade para dançar as músicas.

Esse relato nos remete à importância da mediação da professora com as brincadeiras propostas através das músicas cantadas. Há um trecho no **DC** que trata do ambiente alegre e da interação que se cria através de brincadeiras:

**DC:** As crianças estavam bem à vontade, escolhiam as músicas, dançavam, cantavam e se expressavam com alegria. Alguns deles agrupavam-se em duplas ou pequenos grupos para dançar e cantar. Caminhavam pela sala gesticulando conforme a coreografia da música, fazendo os passinhos juntamente com a professora. Foi um momento interessante, pois, todos interagiram, brincaram, cantaram e dançaram. Os gestos das músicas faziam com que as letras ficassem mais fáceis de ser memorizadas. (13 de junho de 2012)

Nessa vertente, entendemos que a professora foi o principal agente na construção de um relacionamento prazeroso e afetivo em sala de aula. Ela não trabalha apenas o intelectual com aquisições de conhecimentos, mas interfere de forma significativa no emocional dos alunos, através do

entusiasmo, desejo e alegria provocando mudanças em si mesmo e nas crianças. Vigotski (1933, p.35) (seção 2.2) enfatiza a importância das relações que o indivíduo estabelece com o meio para o seu desenvolvimento. O professor sendo um mediador tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, na organização, socialização, comunicação do seu pensamento e no planejamento e a mediação é o elemento que está entre o objeto do conhecimento e o sujeito que aprende.

Em mais um trecho da entrevista com a professora, tivemos a preocupação de constatar se, na percepção dela, há possibilidade de aprendizagem significativa através da mediação com jogos e brincadeiras na alfabetização.

**(EP) Você considera possível o emprego de jogos e brincadeiras em turma de alfabetização no tocante à aprendizagem significativa?**

**(P):** Os jogos e as brincadeiras resgatam o prazer da criança durante a aprendizagem e facilitam a aquisição do conhecimento. Eles permitem que o professor alcance seus objetivos sem a imposição dos conteúdos. É interessante como os alunos ficam mais entusiasmados, animados com o conhecimento quando apresentados através de jogos e brincadeiras. Eles brincam, riem, erram, mas não desanimam porque sabem que podem consertar naquele momento da brincadeira. Mas o mais interessante é que eles vão construindo o conhecimento uns com os outros, vão questionando o porquê não pode ser assim e porque tem que ser de outra maneira, vão se encaixando, se integrando e é ali que eles aprendem um monte de valores – respeitar, conversar, dar ouvido ao outro, se expressar –, e de conteúdos também – principalmente, aprendem a calcular com os jogos, aprendem a escrita das palavras com caça-palavras, resolvem os desafios através das brincadeiras e dos jogos. (04 de junho de 2012)

Nós observamos que a professora oportuniza aos alunos a aprendizagem lúdica para aquisição da aprendizagem significativa. As crianças nessa fase de alfabetização querem brincar, jogar e se divertir, portanto, sentem-se felizes naquele momento de aprendizagem com jogos e brincadeiras. Vemos a preocupação da professora em fazer com que eles se sintam motivados e alegres para assim se desenvolverem em todas as áreas: físicas, emocionais, intelectuais. E sabemos que, conforme é a organização do trabalho com jogos e brincadeiras, é determinante a aquisição do conhecimento sistematizado para aquela fase de ensino aprendizagem **(DC)**.

Na entrevista que fizemos com os seis alunos no dia 22 de agosto de 2012 **(EA)**, houve a afirmação deles, dizendo que aprendem muito mais através dos jogos e das brincadeiras que a professora leva para a sala de aula. Vejamos um trecho dessa entrevista com os alunos.

**(EA) Vocês acham que podem aprender a ler, escrever e calcular usando os jogos e brincadeiras que a professora leva para a sala de aula?**

**(A2)** Eu acho que podemos aprender mais sim. Porque a gente fica perguntando pros colegas do grupo e pra os outros também e quando ninguém sabe a gente pergunta pra “tia” e ela ajuda a gente. Gosto de ficar brincando e tentando descobrir as respostas pra o grupo terminar primeiro fazendo tudo certo.

**(A3)** Eu gosto também de ficar encaixando as pecinhas dos números nos jogos de matemática que a “tia” leva pra nós brincar.

**(A1)** Eu acho que é muito legal porque a gente pode ficar aprendendo brincando de jogar. (22 de agosto de 2012)

Essas afirmações por parte dos alunos nos levam a reforçar a ideia de que a utilização de jogos e brincadeiras, como ferramentas mediadoras da aprendizagem em turma de alfabetização contribui no processo da aquisição de conhecimentos para os alunos. Eles se sentem mais seguros para errar, corrigir, perguntar aos colegas e à professora suas dúvidas, querendo realmente adquirir conceitos e informações novas e relevantes àquele ano de aprendizagem que se encontram.

Nessa perspectiva de aprendizagem, Silviane Barbato (2008, p. 21) (seção 2.1) ressalta que:

As crianças de 6 anos constroem seu conhecimento, utilizando procedimentos lúdicos como suporte para a aprendizagem. O lúdico não se refere somente às brincadeiras livres, como as do recreio, ou planejadas como as elaboradas por professores com fins didáticos; ele é utilizado como suporte pelas crianças: a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um instrumento de aprendizagem das crianças menores.

Ferreiro (2003, p. 14) (seção 2.1) ressalta que o professor precisa estimular os alunos para que haja aprendizado significativo, promovendo metodologias que vislumbrem resultados satisfatórios. Sendo assim, percebemos que a professora coloca os alunos em situações de

aprendizagem, em que possam utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem e o raciocínio matemático. Eles, através dos jogos e brincadeiras, desenvolvem o sistema interpretativo, pensam, raciocinam e inventam buscando solucionar os desafios propostos.

Os alunos em outro trecho da entrevista **(EA)** afirmam o quanto gostam de jogar e brincar em sala de aula e que reconhecem a importância desse momento para aprenderem mais:

**(EA) O que vocês acham de jogos e brincadeiras na sala de aula?**

**(A1)** É muito legal quando a “tia” leva os jogos e faz brincadeiras com a gente em sala. A gente aprende mais e pode jogar e brincar fazendo os deveres, lembrando do que ela já ensinou pra gente ou aprendendo alguma coisa que ela nem ensinou ainda pra nós.

**(A2)** Também acho muito bom. A gente pode formar grupos pra brincar e jogar, e também ficar perguntando pro outro se “tá” certo ou se “tá” errado as respostas. (22 de agosto de 2012)

Em nossos registros, observamos que as crianças ficavam bem à vontade nos momentos dos jogos e brincadeiras. Os alunos começaram a interagir uns com os outros a fim de cumprir com os objetivos dos jogos. Alguns falavam mais, outros já ficavam tentando encaixar as letras, testavam possibilidades. A professora caminha o tempo todo pela sala ajudando cada grupo e tirando as dúvidas dos alunos, auxiliando no que fosse preciso sem interferir na problematização, ou seja, sem dar respostas às questões. É bastante desafiador esse momento, pois os alunos ficam mobilizados para realizar os objetivos dos jogos. Sem dizer, que se divertem enquanto realizam as tarefas **(DC)**.

Segundo Masseto e Behreus (2000, p. 144) (seção 2.2) “a mediação é o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem”. Entendemos, portanto, que o educador é um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades, dos limites, e até das incertezas do cotidiano da criança em processo de construção de conhecimento. É ele quem cria e recria sua proposta pedagógica, proporcionando ao aluno oportunidades de se expressarem, de emitirem suas opiniões, seus anseios, descobertas e dúvidas.

Percebemos, no cotidiano da sala de aula que observamos, a importância da função do professor como mediador na utilização de jogos e brincadeiras como ferramentas da construção do conhecimento, levando sempre em consideração os saberes prévios dos alunos, ouvindo-os e instruindo-os a uma aprendizagem significativa para o ensino.

Bortoni-Ricardo e Sousa (2006, p. 169) (seção 2.2) afirmam que:

Um trabalho de andaimagem pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, de comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, de expansão do turno de fala do aluno. Todas essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva, seja na dimensão de sua competência comunicativa.

É relevante trazermos um recorte de um trecho que se encontra na seção 2.2 do nosso eixo teórico onde dizemos que é preciso considerar algumas características essenciais para a efetiva mediação pedagógica:

Dar voz aos alunos e ouvi-los atentamente, dialogar sempre, permitir trocas de experiências, propor desafios e situações problemas, envolvê-los com situações reais para reflexões, oportunizá-los aos debates e às discussões, dinamizar o processo de ensino aprendizagem, fazer pontes entre os conhecimentos prévios e os novos conceitos. (seção 2.2)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora.

Santos (1997, p.14)

Nossa pesquisa foi realizada no ano letivo de 2012, em uma escola de Ensino Fundamental – séries iniciais na cidade do Recanto das Emas em Brasília. Para tanto, esse processo possibilitou desenvolver uma entrevista com a professora colaboradora regente da turma de 1º Ano do Bloco Inicial de Alfabetização, observações de coordenações coletivas dos professores alfabetizadores, observações de coordenações individuais da professora colaboradora, observações em sala de aula e uma entrevista com os alunos da turma pesquisada, assim como imersão nessa realidade educativa, com o compromisso de alcançar as metas propostas.

Esse desafio norteou-se pela crença de que é possível conjugar o aprender com jogos e brincadeiras, o diálogo com o lazer e prazer, ou seja, construir o conhecimento de forma lúdica com uma aprendizagem significativa para os alunos.

Como base de análise da pesquisa e dos instrumentos já mencionados, o objetivo geral proposto foi: “Analisar o emprego de jogos e brincadeiras como instrumentos de mediação no trabalho pedagógico em turma de alfabetização”.

A partir do delineamento do objetivo geral, postulamos a seguinte asserção geral: “Jogos e brincadeiras, quando utilizados como estratégias de mediação pelo professor alfabetizador, têm muito a contribuir no processo de aprendizagem dos alunos”.

Como forma de alcançar o objetivo proposto, o desafio foi refletir sobre os seguintes objetivos específicos: Identificar a postura do professor alfabetizador com relação ao uso de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar. Analisar as estratégias utilizadas pelo professor na utilização de jogos e brincadeiras como mediadores do processo de aprendizagem no cotidiano escolar e na organização do trabalho pedagógico. E estabelecer relação entre

a proposição do professor alfabetizador e as expectativas dos alunos diante de atividades com jogos e brincadeiras.

Tendo como referencial os objetivos específicos, novamente postulamos as asserções específicas correspondentes, que são: O professor alfabetizador que assume uma postura positiva em relação aos jogos e brincadeiras como estratégias mediadoras, tem resultados favoráveis no processo de aprendizagem dos alunos. A inserção de jogos e brincadeiras como estratégias mediadoras e a postura que o professor assume na utilização desses recursos na alfabetização promovem a aprendizagem significativa. Os alunos se desenvolvem melhor em atividades propostas pelo professor alfabetizador que se fundamentam em jogos e brincadeiras.

Com isso, discutimos com autores que discorrem sobre a temática desta dissertação no nosso eixo teórico e analisamos minuciosamente, à luz desses teóricos, fragmentos do Diário de Campo, da entrevista com a professora colaboradora, as observações realizadas incansavelmente e trechos da entrevista com os alunos da turma, que possibilitaram a confirmação da asserção geral e das asserções específicas.

Desse modo, acreditamos que a comunidade científica possa se apropriar do processo aqui desenvolvido, levantando a bandeira pela conscientização da importância de jogos e brincadeiras com discussões teóricas sobre seus objetivos para ajudar o aluno a ser alfabetizado.

Acreditamos ainda que conseguimos alcançar os desafios propostos nesta pesquisa. Consolidamos também nossa concepção de aprendizagem significativa prazerosa na alfabetização, por isso se clama que o processo de aprendizagem se torne cada vez mais lúdico e o ensino cada vez menos tradicional.

Por fim, acreditamos que este estudo proporciona o debate e a reflexão dos agentes construtores do conhecimento, permitindo repensar o processo de ensino aprendizagem em nossas escolas, procurando construir um contexto educativo que seja qualitativo, participativo, dialógico e interativo, pois sempre é tempo de aprender, ensinando com alegria, diálogo, prazer, cooperação e interação em sala de aula de alfabetização.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. *Jornal do Brasil*, 20 de julho de 1974.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. *Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. Andaimos e Pistas de contextualização – Um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2006, p. 167-179.

\_\_\_\_\_. *O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_.; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salette Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL (2003). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: *Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações gerais*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

BRUNER, J. *Child's talk: learning to use language*. New York: W. W. Norton, 1983.

CALLAI, Helena Copetti (Org.). *O ensino em estudos sociais*. Ijuí, RS: Edunijuí, 1991.

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. :2. ed. Unesco, 2007.

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

CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Repensando a didática*. 25. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 149 - 159.

CUNHA, Nylse Helena Silva. *Brinquedo, linguagem e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

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

\_\_\_\_\_. Alfabetização e cultura escrita. *Nova Escola*, nº 162, maio\2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/162-ai03/html/falamestre.htm>. Acesso em: 28 fev. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

GARRIDO, Toni; GAMA, da; LAZÃO; BINO. *A estrada*. 1999.

GARÓFANO, Virginia Viciania; CAVEDA, José Luis Conde. O jogo no currículo da educação infantil. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 59 -87.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Trad.: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos – orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 85 - 96.

HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

IGNACHEWSKI, Ildamara. O lúdico na formação do educador. In: ROSA, Adriana (Org.). *Lúdico & Alfabetização*. Curitiba: Juruá, 2011, p. 81 - 85.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da prática: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos*. Uma alternativa para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEAL, Telma Ferraz; MENDONÇA, Márcia; MORAIS, Artur Gomes de; LIMA, Margareth Brainer de Queiroz. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos. Fascículo 5. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008. p. 1-37.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludopedagogia, Educação e Ludicidade*. Ensaio. Gepel – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade. p. 57. Salvador: FAGED/UFBA, 2000.

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

MARCELINO, Nelson Carvalho. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

MASETTO, Marcos. BEHREUS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: O que é, como se faz*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

MOZZER, G. N. S. *A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MUNIZ, Cristiano Alberto {et al}. *Curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização*, Módulo I volume 2, Brasília: UnB/FE, 2002.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NOVAES, Maria Helena. *Compromisso ou alienação frente ao próximo século*. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

NOVAK, Joseph. D.; GOWIN, D. B. *Aprender a aprender*. Tradução para o português de Carla Valadares do original *Learning howtolearn*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M. K. *Vigotski – Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1992.

OLIVEIRA, Vera Barros de; SOLÉ, Maria Borja i; FORTUNA, Tânia Ramos. *Brincar com o outro – Caminho de saúde e bem-estar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 9 - 28.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Danielle Cristina; RIBEIRO, Sheila Maria; SANTOS, Zuleica A. G. Os jogos no desenvolvimento da criança. In: ROSA, Adriana (Org.). *Lúdico & Alfabetização*. Curitiba: Juruá, 2011, p.38 -43.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *A aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 73-93.

ROJO, Roxane. Produzir textos na alfabetização: projetando práticas. In: Revista Educação – Guia da Alfabetização: *Os caminhos para ensinar a língua escrita*. N. 1. p. 44-59, SP: Editora Segmento, 2010.

ROSA, Adriana. *Atividades lúdicas: sua importância para a alfabetização*. Curitiba, Juruá Editora, 1998.

ROSA, Adriana P.; DI NISIO, Josiane. *Atividades Lúdicas: sua importância na alfabetização*. São Paulo: Juruá, 1999.

SANTOS, Carmen Sevilha Gonçalves dos. *Interação professor-aluno e aprendizagem de leitura e escrita numa primeira série do primeiro grau*. Dissertação apresentada ao Mestrado de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, 1995.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira, estrutura e ensino*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SINCLAIR J. M.; COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press, 1975.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: como processo discursivo*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SNYDERS, Georges {et al}. *Correntes atuais da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizontes, 1984.

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

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

TRAVALHA, Cleversin Aparecida; CASAGRANDE, Juliana. O lúdico no processo de alfabetização. In: ROSA, Adriana (Org.). *Lúdico & Alfabetização*. Curitiba: Juruá, 2011, p. 75 - 80.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata*. In:\_\_\_\_\_. (Org.). *A aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 15 - 42.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. (1933). In: PRESTES, Zoia. *A formação social da mente*. Artigo. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais - GIS. n. 11. p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+zoia+prestes.cg>> Acesso em 14 mar. 2012.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. (1941). Com introdução de Émile Jalley. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## APÊNDICES

**APÊNDICE 1****Universidade de Brasília - Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Termo de consentimento livre e esclarecido**

Trata-se de uma pesquisa com o objetivo de analisar a utilização de jogos e brincadeiras como mediadores do processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.

Dessa forma, será realizada uma pesquisa qualitativa com caráter descritivo, utilizando como técnicas para construções de dados, entrevista com a professora regente da turma do 1º ano C do Bloco Inicial de Alfabetização, observações em sala de aula e entrevistas com os alunos da turma. Em todas as etapas do estudo o anonimato dos participantes será mantido.

Fica claro, ao participante, o direito e a oportunidade de fazer perguntas relacionadas ao objetivo e aos procedimentos relacionados ao estudo, sendo que a pesquisadora estará sempre pronta a respondê-las.

Agradecendo sua colaboração, solicito o seu acordo neste documento.  
Atenciosamente,

---

Lídia da Silva Rodrigues

Pelo presente, eu, \_\_\_\_\_,  
aceito participar da pesquisa, que tem como objetivo analisar a utilização de jogos e brincadeiras como mediadores do processo de aprendizagem lúdica na alfabetização, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas para o trabalho científico realizado por Lídia da Silva Rodrigues do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Fui esclarecido (a) e estou ciente quanto ao anonimato da minha identificação e sei que poderei desistir em qualquer momento da pesquisa.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Assinatura do entrevistado

**APÊNDICE 2****Universidade de Brasília - Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Termo de consentimento livre e esclarecido  
para os alunos e seus responsáveis.**

Trata-se de uma pesquisa com o objetivo de analisar a utilização de jogos e brincadeiras como mediadores do processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.

Dessa forma, será realizada uma pesquisa qualitativa com caráter descritivo, utilizando como técnicas para construções de dados, entrevista com a professora regente da turma do 1º ano C do Bloco Inicial de Alfabetização, observações em sala de aula e entrevistas com os alunos da turma. Em todas as etapas do estudo o anonimato dos participantes será mantido.

Fica claro, ao participante, o direito e a oportunidade de fazer perguntas relacionadas ao objetivo e aos procedimentos relacionados ao estudo, sendo que a pesquisadora estará sempre pronta a respondê-las.

Agradecendo sua colaboração, solicito o seu acordo neste documento.  
Atenciosamente,

---

Lídia da Silva Rodrigues

Pelo presente, eu, \_\_\_\_\_,  
na pessoa do meu responsável, \_\_\_\_\_,  
aceito participar da pesquisa, que tem como objetivo analisar a utilização de jogos e brincadeiras como mediadores do processo de aprendizagem lúdica na alfabetização, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas para o trabalho científico realizado por Lídia da Silva Rodrigues do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo. Fui esclarecido (a) e estou ciente quanto ao anonimato da minha identificação e sei que poderei desistir em qualquer momento da pesquisa.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Assinatura do entrevistado



### **APÊNDICE 3**

**Universidade de Brasília - Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Roteiro de Entrevista para a professora regente**

#### **ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE**

1. O que é aprendizagem lúdica para você?
2. Você considera possível o emprego de jogos e brincadeiras em turma de alfabetização no tocante a aprendizagem significativa?
3. Qual a importância de jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização?
4. No planejamento de aula você utiliza jogos e brincadeiras como recursos imprescindíveis para a alfabetização?
5. Qual o tempo que você disponibiliza para jogos e brincadeiras no cotidiano escolar em sala de aula? Você acha suficiente este tempo?
6. Quais as atividades lúdicas que você mais utiliza na sua turma de alfabetização?
7. Você enfrenta dificuldades dentro de sala de aula para trabalhar com a ludicidade? Em caso de sim, quais são elas?
8. No seu entendimento, a aprendizagem lúdica pode contribuir para o desenvolvimento da criança na alfabetização?
9. De que forma a ludicidade está inserida na organização do trabalho pedagógico da escola?

## **APÊNDICE 4**

### **Universidade de Brasília - Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Roteiro de Entrevista para os alunos**

#### **ENTREVISTA COM O ALUNO**

1. O que você acha de jogos e brincadeiras na sala de aula?
2. Você acha que pode aprender a ler, escrever e calcular usando os jogos e brincadeiras que o professor leva para a sala de aula?
3. Quais os jogos e brincadeiras de sala de aula de que você mais gosta? Por quê?
4. Quando o professor propõe jogos e brincadeiras para a sua turma, como você e seus colegas reagem? Por quê?
5. Você acha importante ter jogos e brincadeiras na sala de aula? Por quê?
6. O que o seu professor fala após os jogos e as brincadeiras para a sua turma?
7. Quando seu professor leva jogos e brincadeiras para a sala de aula, ele também brinca com vocês?
8. O professor já pediu para você e seus colegas sugerirem algum jogo ou brincadeira?
9. Do que mais você gosta no dia que tem brincadeiras e jogos em sala de aula?
10. Quando terminam os jogos e as brincadeiras como vocês se sentem?