



MÁRCIA APARECIDA DA SILVA COSTA

**OS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO**

**LAVRAS-MG
2021**

MÁRCIA APARECIDA DA SILVA COSTA

OS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira
Orientadora

LAVRAS-MG
2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA,
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Costa, Márcia Aparecida da Silva.

Os jogos no processo de alfabetização e letramento / Márcia
Aparecida da Silva Costa. - 2021.

96 p. : il.

Orientadora: Mauriceia Silva de Paula Vieira.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Jogos e gamificação. I.
Vieira, Mauriceia Silva de Paula. II. Título.

MÁRCIA APARECIDA DA SILVA COSTA

OS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

GAMES IN THE LITERACY AND LETTERING PROCESS

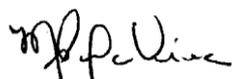
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 22 de março de 2021.

Prof^ª. Dr^ª. Ilsa do Carmo Vieira Goulart - UFLA

Prof^ª. Dr^ª Andreia Rezende Garcia Reis – UFJF

Prof^ª. Dr^ª Ana Paula Campos Cavalcanti Soares – Centro Universitário Newton Paiva



Prof. Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira
Orientadora

LAVRAS-MG
2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador de todas as coisas.

Ao meu esposo Valderci, meus filhos Gabriel e Rafael, companheiros inseparáveis e grandes incentivadores nos momentos mais difíceis da pesquisa. Meu genro Michael e também a minha filha Valéria esta colega de mestrado com quem partilhava as dificuldades e assim podíamos nos sustentar, tornando o percurso mais suave. Ao meu neto Gael Vítor uma alegria imensurável.

Aos meus pais José Marcos e Elenice pelo carinho, afeto e apoio. Aos meus irmãos Márcio, Elenice, Eunice, Edward, Angelina, Angélica, José Maria e Afonso que sempre acreditaram em meu potencial e se mostraram grandes incentivadores.

A Universidade Federal de Lavras pela estrutura e organização oferecida, pela humanidade dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento de todo processo. Estende-se a todos os professores responsáveis pelas disciplinas cursadas neste período.

A professora e orientadora Dr^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, por todas as suas contribuições no decorrer do curso e com o desenvolvimento de cada etapa da pesquisa.

As professoras Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Andreia Rezende Garcia Reis e Ana Paula Campos Cavalcanti Soares, membros da banca que muito contribuíram com a pesquisa.

Por fim a todos que direta ou indiretamente contribuíram para realização desta dissertação, agradeço cordialmente.

RESUMO

Os conceitos de alfabetização e de letramento se ampliaram, nas últimas décadas, com vista a solucionar o processo que envolve o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na contemporaneidade. Assim, estima-se o pressuposto de que a gamificação e os jogos educacionais possam potencializar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na contemporaneidade. Acredita-se que a gamificação e os jogos educacionais possam estimular os alunos a participarem com maior engajamento das atividades propostas. Neste contexto, a presente pesquisa apresenta como objetivo principal investigar a contribuição dos jogos na consolidação de habilidades linguísticas de alunos em duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental e para o trabalho de professores alfabetizadores de uma escola municipal do sul de Minas Gerais. Para alcançar o objetivo proposto, esta investigação estabeleceu como objetivos específicos: (i) analisar a utilização dos jogos por professores alfabetizadores, como metodologia de ensino e (ii) aplicar atividades sobre capacidades linguísticas da alfabetização, por meio do uso de jogos, para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. Para a construção do quadro teórico, foram buscados autores, como Alves, Minho e Diniz (2014), Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), Colello (2004), Freire (2005), Gil (2002), Grando (2012), Huizinga (1999), Kishimoto (2010), Kleiman (2007, 2014), Ludke e André (1986), Maciel e Lúcio (2008), Soares (2002, 2016), Viana *et al.* (2013), Zichermann e Cunningham (2011). Os dados referentes à aplicação dos jogos foram registrados em diário de bordo, analisados à luz do referencial teórico e dos dados obtidos na pesquisa participativa. Esta pesquisa demonstrou que o jogo é capaz de potencializar o ensino, contribuir para a consolidação de habilidades linguísticas e, ainda, como metodologia de avaliação diagnóstica, visto que, por meio do jogo, o professor pode mapear as habilidades que os alunos dominam e o que precisa trabalhar ainda. A pesquisa demonstrou que os jogos contribuem significativamente para o trabalho de professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Jogos. Gamificação.

ABSTRACT

The concepts of literacy and lettering have expanded in recent decades to account for the process that involves teaching/learning to read and write in contemporary times. Thus, it is assumed that gamification and educational games can enhance reading and writing education. It is believed that gamification and educational games can encourage students to participate with greater engagement in the proposed activities. In this context, the present research has as primary objective of investigating the contribution of games in the consolidation of students' language skills in two classes of the 2nd year of Elementary School and for the work of literacy teachers from a municipal school in the south of Minas Gerais. This investigation established as specific objectives: (i) analyzing the use of games by literacy teachers as a teaching methodology and (ii) applying activities on language literacy skills by using games with 2nd-year students of Elementary School I. The theoretical framework was built using authors such as Alves, Minho, and Diniz (2014), Busarelo, Ulbricht, and Fadel (2014), Colello (2004), Freire (2005), Gil (2002), Grando (2012), Huizinga (1999), Kishimoto (2010), Kleiman (2007, 2014), Ludke and André (1986), Maciel and Lúcio (2008), Soares (2002, 2016), Viana *et al.* (2013), and Zichermann and Cunningham (2011). The data regarding the application of games were recorded in a logbook, analyzed in the light of the theoretical framework, obtaining the data in the participatory research. Thus, the research demonstrated that games could enhance teaching and contribute to the consolidation of language skills as a diagnostic assessment methodology since the teacher can map the skills students master and what they still need to work through the game. The research has shown that games contribute significantly to the work of literacy teachers.

Keywords: Literacy. Lettering. Games. Gamification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Compreensão e valorização da cultura escrita.....	31
Figura 2 - Apropriação da cultura escrita.	31
Figura 3 - Plataforma do Pró-Letramento	32
Figura 4 - Jogos elencados pelas professoras.	59
Figura 5 - Esquema de metodologia de ensino.....	63
Figura 6 - Modelo das cartelas	70
Figura 7 - Imagem do aplicativo e a página inicial.	71
Figura 8 - Jogo escolhido.	72
Figura 9 - Possibilidades do jogo.	72
Figura 10 - (A) Situação de acerto; (B) Situação de erro.	73
Figura 11 - Algumas cartelas utilizadas.	74
Figura 12 - Imagem do jogo.	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias de cumprimento das metas.....	27
Quadro 2 - Métodos de Alfabetização.....	36
Quadro 3 - Desenvolvimento da Escrita.....	38
Quadro 4 - Jogos aplicados.....	53
Quadro 5 - Conceito de Jogo.....	56
Quadro 6 - Jogos utilizados pelas professoras.....	58
Quadro 7 - Conceitos de letramento e alfabetização.....	60
Quadro 8 - Metodologias de alfabetização.....	62
Quadro 9 - Utilização do jogo em sala de aula.....	66
Quadro 10 - Resultado da aplicação dos jogos.....	79

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	16
2.1	Alfabetização e letramento: que dizem alguns teóricos.....	16
2.2	Políticas públicas e documentos norteadores da alfabetização no Brasil.....	25
2.3	A questão dos métodos.....	34
3	GAMIFICAÇÃO E JOGOS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	39
3.1	Conceito de jogo.....	39
3.2	Gamificação e jogos educacionais.....	42
3.2.1	Gamificação.....	42
3.2.2	Os Jogos educacionais e a alfabetização.....	45
4	METODOLOGIA.....	47
4.1	Caracterização da pesquisa.....	48
4.2	Instrumentos para a geração de dados.....	51
4.2.1	A aplicação do questionário a professores alfabetizadores.....	51
4.2.2	A aplicação de jogos em sala de aula.....	52
5	EXPLORANDO OS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO.....	55
5.1	O uso dos jogos no processo de alfabetização: que dizem os professores alfabetizadores.....	55
5.1.1	Perfil dos professores participantes.....	55
5.1.2	Compartilhando experiências e conceitos.....	56
5.2	Práticas com jogos na sala de aula.....	69
5.2.1	Bingo de nomes.....	69
5.2.2	Aplicativo “ler e contar”.....	71
5.2.3	Bingo de palavras com sílabas canônicas.....	74
5.2.4	Smartkids jogos educativos - ditado do B E D.....	76
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS.....	84
	APÊNDICE A - Questionário para professores.....	88
	ANEXO A - Termo de autorização.....	89
	ANEXO B - Parecer Consubstanciado do CEP.....	90
	ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Professores).....	93
	ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Aluno).....	95

1 INTRODUÇÃO

Desde a minha infância, os jogos e brincadeiras sempre se fizeram presentes, afinal, qual é a criança que não aprecia uma brincadeira... Como afirma Freire, “o tempo de brincar nunca passa” (FREIRE, 2005, p. 9). Em minhas recordações escolares, em meados da década de 1980, vejo que os momentos mais importantes na escola eram permeados por brincadeiras. A hora do recreio, o dia da educação física e, por ser uma escola rural de classe multisseriada, ao acabar a atividade, podia-se fazer algo diferente, ler um livro no cantinho de leitura e até mesmo jogar varetas, damas, trilha, até que a professora retornasse com as atividades daquela turma. Gostava muito de auxiliar a professora, passar atividades no quadro, ajudar os colegas que apresentavam dificuldades. E, ao chegar em casa, não era diferente, pois a escola ia junto. Brincava de ser a professora dos meus irmãos, reproduzia os conteúdos considerados mais interessantes.

E assim o tempo passou. Já havia escolhido a profissão que desejava: professora. Ao concluir o primeiro ano do ensino médio, ingressei no magistério. No ano de 1994, concluí a formação. E, após dez anos, entrei pela primeira vez como professora regente em uma sala de aula. Era a concretização de um ideal. Assumi por algum tempo uma turma multisseriada na Educação Infantil. Era basicamente a reprodução do que vivi na escola em minha infância. Porém, com o surgimento de novas possibilidades, da realização de pesquisas e leituras, como também a presença de uma variedade de jogos pedagógicos, no ambiente escolar, jogos concretos confeccionados em madeira, jogos da memória, dominós, quebra-cabeça, jogos de tabuleiro, entre outros, comecei a envolver o jogo no plano de aula. É claro que nos diversos conteúdos escolares, porém aqui me volto aos jogos direcionados diretamente à alfabetização e ao letramento.

Durante toda a minha carreira profissional, passei a utilizar os jogos como um recurso metodológico capaz de envolver o aluno nas atividades escolares sem que eles se sentissem pressionados diante da sua realização. Assim, a aula se torna mais interessante ao aluno e também para a professora. Ao trabalhar com o apoio dos jogos, não se percebe a passagem do tempo, durante as aulas; alfabetizar, utilizando jogos é motivador para ambas as partes. Freire (2005) aborda a importância do jogo e afirma que as investigações já realizadas sobre o fenômeno não são suficientes para explicá-lo. Nessa perspectiva, a presente pesquisa aborda o jogo ligado diretamente à alfabetização e ao letramento, acredita-se, assim, que a gamificação e os jogos educacionais possam estimular os alunos a participarem com maior engajamento das atividades propostas. Nesse contexto, a presente pesquisa elege como tema a contribuição dos

jogos para a consolidação de habilidades linguísticas relacionadas à alfabetização e para o trabalho de professores alfabetizadores de uma escola municipal do Sul de Minas Gerais.

Muito se tem pesquisado sobre alfabetização e letramento no contexto escolar, visto que a etapa da alfabetização é de grande importância para o desenvolvimento integral e contínuo do sujeito, no que tange à aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa. Deste modo, considerando-se que a alfabetização precisa se desenvolver, em um contexto de letramento, a presente pesquisa elege como tema o uso dos jogos no processo de alfabetização e letramento e parte do seguinte questionamento: Qual a contribuição dos jogos para a consolidação de habilidades linguísticas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I e para o trabalho de professores alfabetizadores? A partir deste questionamento, estabelecemos como objetivo geral investigar a contribuição dos jogos na consolidação de habilidades linguísticas de alunos em duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal do sul de Minas Gerais. Como objetivos específicos, estabelecemos: (i) analisar a utilização dos jogos por professores alfabetizadores, como metodologia de ensino e (ii) aplicar atividades sobre capacidades linguísticas da alfabetização, por meio do uso de jogos, para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. Consideramos a hipótese de que o uso dos jogos, no processo de alfabetização e letramento, ao favorecer a reflexão sobre o sistema de escrita de maneira lúdica, contribui para a consolidação de habilidades linguísticas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Assim, o professor, a partir de uma visão da sala de aula como um espaço de interação social, pode, por meio dos jogos, promover o encontro de diferentes culturas, com uma postura crítica e responsável sobre o uso de tais metodologias, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades relevantes para o processo de alfabetização, conforme atestam registros sobre a utilização dos jogos na alfabetização, por meio de “[...]relatos de professoras que, no cotidiano de suas turmas, vinham sistematicamente usando desse recurso que permite às crianças gostar de brincar com as palavras e, com tais brincadeiras, dominar a notação escrita” (BRASIL, 2008, p. 28).

Nesse cenário, buscou-se desenvolver uma pesquisa participante. No que se refere à metodologia mencionada anteriormente, de acordo com Gil (2002, p. 55), a pesquisa participante “caracteriza-se pela interação entre os pesquisadores e membros das situações investigadas”. A pesquisa participante torna-se pertinente, pois a pesquisadora encontra-se naturalmente imersa ao ambiente pesquisado. Embora o jogo seja muito utilizado, nas práticas pedagógicas, haja registros da sua aplicação em documentos como o Pró-Letramento (2008), a utilização dos jogos como metodologia de ensino não se encontra presente no currículo escolar e não são abordados nas reuniões pedagógicas. Ao investigar a realidade de duas salas de aula,

aplicando jogos em quatro diferentes formatos e voltados para o trabalho com habilidades distintas, porém interdependentes, em alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, pôde ser constatado que o jogo é capaz de mobilizar até o sujeito mais tímido.

A respeito da pesquisa participante, Gil (2002, p. 150) afirma a necessidade de se desenvolver algumas tarefas como:

- a) determinação das bases teóricas da pesquisa (formulação dos objetivos, definição de conceitos, construção de hipóteses, etc);
- b) definição das técnicas de coleta de dados;
- c) delimitação da região a ser estudada;
- d) organização do processo de pesquisa participante (identificação dos colaboradores, distribuição das tarefas, partilha das decisões, etc);
- e) preparação dos pesquisadores;
- f) elaboração do cronograma de atividades a serem realizadas.

Sendo assim, justifica-se a escolha da pesquisa participante, pois a presente pesquisa ocorre em um ambiente escolar, local em que a pesquisadora se situa como professora de ambas as turmas de alfabetização, cujos alunos constituem-se como sujeitos da pesquisa: 36 alunos do 2º ano. Além dos discentes, também participam como sujeitos de pesquisa seis professores alfabetizadores que atuam na escola. As tarefas apontadas por Gil (2002) são fundamentais para o êxito da pesquisa.

Para a construção do quadro teórico, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que, segundo Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. E, ainda, de acordo com o autor, por intermédio da pesquisa bibliográfica, é possível ao pesquisador obter uma amplitude maior em relação ao seu objeto de estudo. Assim, foram selecionados os seguintes descritores: alfabetização, letramentos, jogos, multiletramentos, jogos na alfabetização, formação docente. Com base em artigos e de leituras, o quadro teórico tem embasamento nos estudos de Alves, Minho e Diniz (2014), Brasil (2008), Busarelo, Ulbricht e Fadel (2014), Colello (2004), Freire (2005), Gil (2002), Grandó (2012), Huizinga (1999), Kishimoto (2010), Kleiman (2007, 2014), Ludke e André (1986), Maciel e Lúcio (2008), Soares (2002, 2016), Viana *et al.* (2013), Zichermann e Cunningham (2011).

Além da pesquisa teórica, também foi desenvolvida uma pesquisa participante, por meio de dois instrumentos de geração de dados: a aplicação de atividades a alunos do 2º ano do ensino fundamental I e a aplicação de questionário a professores alfabetizadores sobre o uso dos jogos como metodologia de ensino.

Segundo Huizinga (1999, p. 14), o jogo “ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido”. De acordo com essa concepção, o jogo se apresenta como aliado, sendo acertadamente uma contribuição com a inovação do processo de produção do conhecimento em sala de aula, sem deixar de lado a formação humana e cultural, citada pelo autor quando menciona que o jogo vai além do físico e biológico. O jogo torna-se aqui um motivador por ser tão natural da criança, ser presente em sua realidade infantil. Por meio do jogo, do brincar, a criança acaba sendo mobilizada a realizar também atividades relativas à alfabetização e letramento, sendo que o jogo faz parte do letramento infantil, é capaz de dar à criança motivos para realizar atividades também escolares. A esse respeito, Freire (2005, p. 77), em seu capítulo denominado jogo e educação, apresenta a seguinte reflexão, tanto a escola como também os pais não compreendem a “compulsão por brincar” das crianças, dessa forma, o autor considera o fato como motivo pelo qual o jogo não seja apoiado na escola “como conteúdo de ensino, ou como recurso pedagógico”.

Temas como alfabetização e letramento vêm sendo amplamente discutidos por vários autores ao longo da história. E os jogos, nesse contexto, são elementos motivadores e necessários à aprendizagem, uma vez que possibilitam dar um novo sentido ao aprender e, como consequência, promover novas habilidades, próprias da contemporaneidade. Ancorada por Freire que afirma “a procura pelo jogo não é menor que a procura pela comida, portanto ele deve constituir assim como esta, uma necessidade básica” (FREIRE, 2005, p. 7), encontra-se presente nessa afirmativa o jogo em caráter fisiológico, se a comida é imprescindível para a sobrevivência humana, tal comparação torna o jogo, na visão de Freire, (2005) tão necessário quanto a alimentação. Além disso, a sala de aula é o local em que ocorrem as interações entre os indivíduos e, na etapa da alfabetização, as brincadeiras e os jogos tornam-se fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

A pesquisa justifica-se por buscar contribuir com o trabalho dos professores alfabetizadores no que se refere ao uso dos jogos e gamificação na alfabetização e letramento e suas contribuições para a consolidação de habilidades linguísticas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

O jogo vem se mostrando como aliado à alfabetização no decorrer de minha carreira profissional. Por meio de reflexões por mim realizadas, vejo no jogo uma metodologia para alfabetizar e letrar, considerando o letramento, na visão de Soares, como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2016, p. 47). Temos também a visão de Kleiman (2007) que aponta a escola

como a mais importante agência de letramento, na sociedade contemporânea e afirma que a prática de letramento está relacionada aos aspectos e aos impactos sociais do uso da língua escrita.

Importante ressaltar que de acordo com Kishimoto:

O vocábulo "brinquedo" não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma não se pode confundir jogo com brinquedo e brincadeira, os quais se relacionam diretamente com a criança. O objeto é o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil (KISHIMOTO, 2010, p. 24).

Nessa perspectiva, o alfabetizar letrando pelos jogos leva-nos a refletir sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira, ambos fazem parte do universo infantil. O material utilizado, para a aplicação da metodologia, irá estimular a imaginação da criança e por regras previamente combinadas tornar-se-á possível o trabalho valendo-se da pedagogia do jogo.

Ao questionar as seis professoras, buscamos compreender que lugar ocupa o jogo em sua prática pedagógica. Freire (2005, p. 77) aponta dois motivos que afastam o jogo da pedagogia escolar: o primeiro é relativo à disciplina e controle dos alunos e o segundo é considerado pelo autor, como principal fator, “a ignorância quanto ao caráter educativo do jogo”. Talvez seja esse um dos motivos pelo qual o jogo não ocupe um lugar de destaque no currículo e na pauta de reuniões pedagógicas. Conseqüentemente, o uso do jogo como uma função metodológica e como um caminho para consolidação de habilidades linguísticas próprias da alfabetização parece ficar restrito a um papel secundário.

A presente pesquisa foi organizada em cinco capítulos, além da introdução e da conclusão. O primeiro capítulo traz o conceito de alfabetização e letramento, também, discussões a respeito da alfabetização e o letramento; apresenta ainda as políticas públicas para a alfabetização e aborda a questão dos métodos para alfabetização. No segundo capítulo, apresentamos e discutimos a gamificação e os jogos educacionais na perspectiva da alfabetização. No terceiro capítulo, optamos por trazer a metodologia, os caminhos por nós percorridos para a construção do trabalho. Já no quarto capítulo, intitulado Explorando os jogos na alfabetização, apresentamos as análises e os resultados obtidos no questionário aplicado aos professores e também descrevemos a aplicação dos jogos nas duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal do Sul de Minas Gerais.

E, por fim, apresentamos nossas considerações finais, em que discutimos os resultados e contribuições da presente pesquisa, para a consolidação das habilidades linguísticas dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada, bem como para o trabalho dos professores alfabetizadores.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização e letramento, embora sejam processos distintos, complementam-se e são processos indissociáveis. Além disso, a partir do momento, em que o sujeito seja alfabetizado, possui maiores possibilidades de ampliar seu letramento. Nessa perspectiva, este capítulo aborda os conceitos de alfabetização e letramento, apresenta Políticas Públicas e alguns documentos que embasam a alfabetização no Brasil e elenca capacidades linguísticas a serem desenvolvidas, nesta etapa, a partir desses documentos.

2.1 Alfabetização e letramento: que dizem alguns teóricos

Os conceitos de alfabetização e de letramento se ampliaram, nas últimas décadas, com vista a solucionar o processo que envolve o ensino-aprendizado da leitura e da escrita na contemporaneidade. Segundo Soares (2016), o termo letramento foi empregado por Mary Kato, em 1986, na obra **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Soares (2016) ressalta que Kato, embora tenha empregado o termo, não o definiu. O termo reaparece em 1988, na obra de Tfouni, cujo foco era a alfabetização de adultos e tornou-se mais utilizado no meio acadêmico.

Soares (2016, p. 36) conceitua a “alfabetização como a ação de ensinar - aprender a ler e a escrever” e salienta que a palavra letramento surgiu, para nomear um fato novo, em relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. O termo letramento vem do inglês *literacy* e designa o estado ou condição daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura escrita. A autora esclarece que o Brasil enfrenta problemas com o grande número de analfabetos desde o período colonial, fenômeno que recebeu o nome de analfabetismo. Ao superar o analfabetismo, a sociedade vai se apropriando da leitura e da escrita. No entanto, é perceptível que não basta apenas saber ler e escrever, isto é, saber codificar e decodificar os símbolos. Com a globalização e a disseminação de informações, surge a necessidade de utilizar a leitura e a escrita, nas diversas situações sociais e, para nomear esse fenômeno, é que aparece a palavra letramento. Nas palavras de Soares:

[...] logo se reconheceu que essas duas competências - de um lado, saber ler e escrever, de outro lado, saber responder adequadamente às demandas sociais de uso da leitura e da escrita - envolviam processos linguísticos e cognitivos bastante diferentes; como consequência, passou-se a designar por uma outra palavra, *letramento*, o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita, e a designar com a palavra *alfabetização* especificamente

a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a *língua sonora* - do falar e do ouvir - em *língua visível* - do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a *alfabetização*, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita - o *sistema alfabético* - e das normas que regem seu emprego (SOARES, 2014).

Soares (2014) esclarece que o termo *letramento* apresenta “diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica”. A autora assinala que, nos anos 1980, com a ampliação dos limites do ensino-aprendizagem da língua escrita, consequência de um crescente desenvolvimento do país, durante o século XX, nas esferas política, social, cultural e econômica, em que são exigidas maior demanda de habilidades e competências em leitura e escrita que possam atender a amplitude do desenvolvimento no país, é que surge o termo *letramento*, associado no início ao termo *alfabetização*, com o intuito de ampliá-lo. A finalidade de uso do termo é a de “designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito” (SOARES, 2014). De acordo com Soares (2014), talvez fosse desnecessário a palavra *letramento* vista em um sentido de ampliar o significado de *alfabetização*.

Entretanto, na tradição da língua, no senso comum, no uso corrente, e mesmo nos dicionários, *alfabetização* é compreendida como, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever. Ampliar o significado da palavra *alfabetização*, para que designe mais que o que tradicionalmente e correntemente vem designando, seria, como tem sido, uma tentativa infrutífera, pela dificuldade, ou mesmo impossibilidade, do ponto de vista linguístico, de intervir artificialmente em um significado já consolidado na língua (SOARES, 2014).

Dessa forma, o *letramento* está intrinsecamente ligado à *alfabetização* e relaciona-se ao desenvolvimento de capacidades e habilidades relacionadas ao uso efetivo da leitura e da escrita que:

Possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (SOARES, 2014).

Em cada sociedade ou grupo social, leitura e escrita possuem usos e valores distintos de acordo com o contexto sociocultural. Em estudos sobre o letramento, Sreet e Castanheira (2014) elucidam os termos *eventos de letramento* e de *práticas de letramento*:

A expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes (STREET; CASTANHEIRA, 2014).

A distinção entre esses termos é fundamental para os estudos sobre o letramento, uma vez que constituem modelos analíticos que embasam pesquisas sobre os usos e os significados da leitura e da escrita em um determinado grupo. Segundo Sreet e Castanheira (2014), as ocorrências dos eventos de letramento se dão, em diversos espaços sociais e apresentam variações em suas formas e funções a depender do espaço e contexto em que ocorrem.

No cotidiano de uma sala de aula, por exemplo, podem ser identificados em situações em que professor e alunos conversam sobre um livro lido pela turma ou sobre uma notícia de jornal comentada por um aluno. O mesmo ocorre nas situações em que o professor registra no quadro o nome dos aniversariantes, a agenda de trabalho do dia ou os nomes dos alunos ‘bagunceiros’. As pessoas também se envolvem em vários *eventos de letramento* fora da escola quando, por exemplo, participam de um ritual religioso, leem um livro para os filhos, anotam compras em uma caderneta, leem e escrevem cartas e e-mails ou leem pequenos anúncios em busca de emprego (STREET; CASTANHEIRA, 2014).

Diante do exposto, fica claro que as práticas de letramento de um determinado grupo social são motivadas pelos eventos de letramento que ocorrem em cada contexto, seja esse contexto cultural, religioso, escolar ou familiar. Nessa mesma direção, Kleiman (2007) entende que um evento de letramento envolve a coletividade, o que descarta atividades realizadas individualmente, conforme se depreende a seguir:

—um evento de letramento —não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Contrasta essa concepção com a que subjaz às práticas de uso da escrita dentro da escola que,

em geral, envolvem a demonstração da capacidade do indivíduo para realizar todos os aspectos de determinados eventos de letramento escolar, sejam eles soletrar, ler em voz alta, responder perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação, fazer um ditado, analisar uma oração, fazer uma pesquisa (KLEIMAN, 2007, p. 5).

Em discussões sobre o letramento, Kleiman (2007) posiciona-se contra a dicotomia que limita a importância dos estudos de letramento à prática de alfabetização. Para ela, essa dicotomia determina que, enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros. Ainda, de acordo com Kleiman, os alunos do ensino fundamental e médio se encontram em processo de letramento durante todo o seu período de escolarização. Diante disso, pode-se afirmar que a alfabetização leva o indivíduo a compreender o código de escrita alfabética, no que se refere à iniciação escolar, e o letramento acompanha o sujeito, durante todo o seu processo de formação, seja esse processo de educação inicial ou continuada. Ademais, a escola é, na visão de Kleiman (2007), a mais importante agência de letramento, na sociedade contemporânea, e a prática de letramento está relacionada aos aspectos e aos impactos sociais do uso da língua escrita. Para Kleiman:

Talvez tenha sido o contraste estabelecido entre alfabetização e letramento, desde quando o conceito começou a circular no Brasil, em meados da década de 80, o que limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita, ou seja, àquele período em que o discente está em processo de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita (KLEIMAN, 2007, p. 2).

Kleiman destaca que, ao assumirem o letramento como objetivo, nos anos iniciais do ensino fundamental, adota-se uma concepção social da escrita, em âmbito histórico-cultural. Em outros termos:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Assumir a alfabetização, em uma perspectiva do letramento, significa conceber a leitura e a escrita como práticas inseparáveis do contexto sócio cultural em que se fazem presentes. Isso contraria a concepção de leitura e escrita tradicionalmente arraigada na escola, em que ler

e escrever são vistas como um conjunto de competências e habilidades desenvolvidas individualmente pelo sujeito, e praticamente desligadas, na maioria dos casos, da formação cultural local do sujeito. Concepção essa que dissocia alfabetização de letramento, pois, de acordo com Soares, alfabetização e letramento são dois processos indissociáveis.

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Importante destacar que, ao trabalhar as propostas curriculares, existe a possibilidade de a escola desenvolver atividades que possam alfabetizar em uma perspectiva de letramento. Sendo assim, pode-se pontuar que o que difere a alfabetização de letramento é a qualidade que o sujeito possui em dominar a leitura e a escrita no contexto social em que se encontra inserido. Enquanto o sujeito alfabetizado codifica e decodifica o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, é capaz de dominar a leitura e a escrita no seu cotidiano, diante de contextos variados.

De modo a contribuir com os estudos sobre o letramento, Castanheira, Maciel e Martins buscam responder a algumas questões: “Por que trabalhar a alfabetização e o letramento, ao mesmo tempo, ou seja, por que alfabetizar letrando? Como alfabetizar na perspectiva do letramento?” (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2008, p. 13). Segundo as autoras, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, surge um novo entendimento relativo à alfabetização, que passa a ser compreendida como instrumento eficaz para a aprendizagem, para se ter acesso à elaboração de informações, para se criar novos conhecimentos e garantir acesso à cultura globalmente. Assim, para Castanheira, Maciel e Martins (2008), a leitura e a escrita tornam o sujeito capaz de interagir com o mundo que o rodeia, possibilitando-lhe acesso à informação e capacitando-o a produzir novos conhecimentos.

A escrita comparável a um instrumento é vista como capaz de permitir a entrada do aprendiz no mundo da informação, seja possibilitando o acesso aos conhecimentos histórica e socialmente produzidos, seja criando condições diferenciadas para a produção de novos conhecimentos (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2008, p. 14).

Dessa forma, a escrita não se constitui como um mero instrumental tecnológico para acesso a conhecimentos, e Castanheira, Maciel e Martins (2008) destacam a afirmação de Freire (1991), segundo o qual, dominar a escrita como instrumento tecnológico não é o suficiente. Faz-se necessário que se considerem “as possíveis consequências políticas da inserção do aprendiz no mundo da escrita”, favorável à formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Portanto trabalhar a alfabetização, em perspectiva de letramento, é uma opção política, uma vez que é necessário criar condições para que o sujeito alfabetizado e letrado seja capaz de aplicar essa tecnologia, leitura e escrita nas mais diferentes práticas sociais (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2008).

A partir da década de 1980, a discussão sobre a oposição entre alfabetização e letramento levou a uma desagregação entre alfabetizar e letrar. Ao abordarem de forma isolada a alfabetização e o letramento, como se fossem isolados entre si o ato de alfabetizar e o de letrar, as ações pedagógicas desconsideraram os usos sociais da escrita e da leitura e a alfabetização perdeu suas especificidades e muitos discursos sobre o “fracasso na alfabetização” foram veiculados.

Nesse contexto, é imprescindível que, durante o processo de aquisição da escrita, o professor seja capaz de vincular a alfabetização e o letramento, conforme afirmam Galvão e Leal (2005, p. 14-15):

Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita.

Após o exposto, fica clara a possibilidade de se alfabetizar letrando, a partir do momento em que a escola trabalha textos reais que circulam no meio social.

Grando (2012), em estudos sobre o letramento, argumenta que o termo, após surgir no meio escolar, trouxe juntamente com ele uma série de dúvidas para os professores, visto que lhes faltava o esclarecimento teórico referente ao tema. A autora analisa o conceito de letramento apresentado por Kleiman (2008, p. 18), segundo o qual “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” e argumenta que a escola, como agência de letramento, enfatiza algumas habilidades em detrimento de outras, classificando os sujeitos como alfabetizados ou analfabetos, o que causa uma limitação e certo determinismo na forma considerada correta de utilização do sistema de escrita. O que Grando

(2012) conclui, após a exposição de Kleiman, é que “a autora se refere ao fato de que a escola, diante da perspectiva do letramento, enfatiza apenas algumas práticas ligadas à escrita e ao uso da escrita. Assim sendo, fora do ambiente escolar, outros usos e práticas ligados à escrita são vivenciados” (GRANDO, 2012, p. 5).

Grando (2012) esclarece, ainda, que, no que se refere à utilização do termo letramento, existem duas posições teóricas: autores como Soares, Mortatti, Kleiman e Tfouni apresentam conceitos que diferenciam os processos de alfabetização e letramento e, em contrapartida, Ferreira afirma que alfabetização e letramento compreendem, ambos, a totalidade de um mesmo processo e considera, nessa perspectiva, o uso do termo letramento desnecessário.

Mediante o exposto, Grando (2012, p. 16) define letramento como “o produto da aprendizagem dos usos da escrita e da leitura e não está necessariamente atrelado à alfabetização”. Assim, a autora considera a escola como agência de letramento onde se promove o letramento escolar que se difere do letramento social. Dessa forma, para que o sujeito se torne “letrado, é necessário que viva em um contexto rico em situações que exijam e estimulem a leitura e a escrita” (GRANDO, 2012, p. 16).

Na mesma direção, Tfouni (2010), ao refletir sobre os significados do letramento, defende a não redução do significado do termo ao mesmo significado de alfabetização. A autora se refere ao letramento com maior amplitude em relação à alfabetização, trata-o como um processo socio-histórico que se encontra relacionado ao desenvolvimento das sociedades, ao nosso entendimento um produto da formação da cultura.

Contribuindo com as discussões sobre alfabetização e letramento, Colello (2004) afirma que, no início de 1980, os estudos relativos à psicogênese da língua escrita evidenciaram “que a alfabetização está longe de ser a apropriação de um código. Envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses a respeito da representação linguística” (COLELLO, 2004, p. 107). A autora reconhece que os estudos referentes ao letramento avançaram, posteriormente, trazendo a “dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado” (COLELLO, 2004, p. 107) para os estudos sobre a alfabetização. Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita trouxeram uma ruptura em relação à concepção de aluno como aquele que aprende passivamente e o professor como aquele que ensina.

Colello destaca que, em uma perspectiva de letramento, a sala de aula deixa de ser “o único espaço de aprendizagem” (COLELLO, 2004, p. 107). Além disso, a autora, ao reforçar “os princípios antes propalados por Vygotsky e Piaget, defende que a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive” (COLELLO, 2004, p. 107). Argumenta que a aprendizagem, embora seja desenvolvida coletivamente e dependa da cultura,

não deixa de ser subjetiva, sendo que a motivação, o estímulo e a sua concretização são internos ao sujeito. E assim cada indivíduo irá condicionar a aplicação de aprendizagens a situações por ele vividas de forma muito particular. Baseado no exposto anteriormente, a autora afirma que há incontáveis agentes mediadores da aprendizagem, de certa forma, a escola e os professores se encontram entre esses agentes, embora de modo formal e intencional, não são os únicos a propiciarem a aprendizagem.

A autora destaca que as discussões sobre o letramento e alfabetização possibilitaram redimensionar importantes discussões, como:

a) as dimensões do aprender a ler e a escrever; b) o desafio de ensinar a ler e a escrever; c) o significado do aprender a ler e a escrever, d) o quadro da sociedade leitora no Brasil e os motivos pelos quais tantos deixam de ler e escrever, f) as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento (COLELLO, 2004, p. 108).

Segundo Colello (2004, p. 108), a alfabetização foi concebida, durante muito tempo, como uma decodificação grafofonêmica, em que era sistematizado, por exemplo: “B+A=BA”, tal sistematização diferenciava alfabetizados e analfabetos. Porém, com o crescente desenvolvimento social, ser alfabetizado se tornara uma “verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania” (COLELLO, 2004, p. 108). Diante do exposto, a autora declara que “aprender a ler e a escrever envolve não apenas a decodificação, mas também a utilização desse aprendizado em prol das demandas sociais no contexto em que o sujeito se encontra. A autora parte do princípio de que, para aprender a ler e a escrever, deve-se respeitar regras e convenções. Ao prosseguir sua análise, argumenta sobre a necessidade de se levar em conta o embate conceitual e que se tenha domínio em relação aos conceitos de alfabetização e letramento. Colello, a partir dos estudos de Street (1984), esclarece que as pesquisas sobre o letramento discutem o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. Para Street (1984), citado por Colello (2004, p. 113):

O ‘Modelo Autônomo’, predominante em nossa sociedade, parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos ‘mais civilizados’.

Para a autora, o modelo autônomo valoriza a forma culta da língua e, nesse modelo, o conhecimento é pautado no “inflexível funcionamento linguístico”, assim, Colello (2004, p. 113) vê o modelo como “uma prática reducionista pelo viés linguístico e autoritário pelo

significado político; uma metodologia etnocêntrica” que desconsidera o aluno e, como consequência, aumenta o fracasso escolar. Já o modelo ideológico aproxima o aluno de seu contexto cultural, uma vez que, segundo Street (1984), citado por Colello, (2004, p. 113): “admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e contexto de produção”.

A respeito do significado do aprender a ler e a escrever a autora afirma que “a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa na formação humana” (COLELLO, 2004, p. 114). Quanto ao quadro da sociedade leitora no Brasil, as práticas de letramento também sofreram influência dos estudos sobre o letramento. Outro aspecto remodelado pelos estudos sobre letramento, de acordo com a autora, são os motivos pelos quais tantos deixam de ler e escrever. Colello questiona o porquê de tantas crianças e jovens deixarem de aprender a ler e a escrever e o porquê é tão difícil integrar-se de modo competente nas práticas sociais de leitura e escrita. A esse respeito, a autora afirma que um possível caminho seria deixar de culpar o aluno pelo fracasso escolar e admitir que os problemas de aprendizagem podem ser explicados “pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil” (COLELLO, 2004, p. 115). E, nesse sentido, tais problemas deveriam ser enfrentados, a partir da relação professor aluno, em que o conhecimento é construído com a compreensão entre as partes envolvidas no processo e verdadeiras intervenções educativas por parte do educador. A autora ressalta, ainda, a necessidade de considerar a cultura do sujeito e justifica, como entrave, um padrão escolar engessado em práticas distantes da realidade do aluno. Acrescente-se que, “Ao considerar os princípios do alfabetizar letrando (ou modelo ideológico de letramento), devemos admitir que o processo de aquisição da língua escrita está fortemente vinculado a uma nova condição cognitiva e cultural” (COLELLO, 2004, p. 117).

Em vista do exposto anteriormente, Colello (2004, p. 117) defende que é preciso “instituir em classe uma interação capaz de mediar as tensões, negociar significados e construir novos contextos de inserção social”. A autora afirma, pautando-se em Soares (2003) que, apesar do conceito de letramento comportar uma dimensão complexa e “plural no que se refere às práticas sociais de uso da escrita” (COLELLO, 2004, p. 118), os estudos a respeito da temática letramento são inúmeros e, por abordarem suas “especificidades”, surge, de acordo com a autora, o termo no plural, letramentos. Assim, destaca a possibilidade de se confrontar, por exemplo, o “letramento social” com o “letramento escolar” e também a necessidade de se compreender o “letramento científico”, “letramento musical”, “letramento da informática dos internautas”.

Diante desse contexto, os estudos sobre o tema letramento não se esgotam, pois encontra-se ligado a um desenvolvimento sociocultural e atrelado ao termo alfabetização. O termo letramento, no Brasil, embora esteja diretamente vinculado à alfabetização, cada um apresenta especificidades. Enquanto a alfabetização se preocupa com a ação da aprendizagem da leitura e da escrita, procurando a consolidação de habilidades linguísticas próprias de cada etapa, o letramento se atém às práticas sociais do sujeito ao fazer uso da leitura e da escrita.

A próxima seção discutirá sobre a alfabetização, considerando alguns documentos oficiais que orientam o ensino e algumas ações governamentais implementadas.

2.2 Políticas públicas e documentos norteadores da alfabetização no Brasil

Diversas Políticas Públicas e documentos que embasam a alfabetização têm sido implementadas no Brasil, a fim de garantir a alfabetização em contexto de letramento. Dentre os documentos, destacam-se: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), o Plano Nacional da Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica se constituem como um documento relevante que busca estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno é garantido, conforme dispõe o documento:

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem (BRASIL, 2013, p. 121).

As Diretrizes objetivam assegurar a continuidade do processo educativo, que se dá no momento em que a Educação Infantil de 6 (seis) anos é absorvida pelo Ensino Fundamental e destaca que “o processo de alfabetização e letramento [...] não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade” (BRASIL, 2013, p. 121). O documento reconhece que o processo de alfabetização apresenta uma grande variação, em decorrência das experiências e do convívio das crianças em ambientes apresentam práticas de letramento em que os usos sociais da leitura e da escrita são valorizados de forma diferente.

A proposta do documento pauta-sena, organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em forma de ciclo único¹, sem retenção, permite, com esse formato, a progressão na aprendizagem do sujeito. Não se trata de uma progressão automática, visto que as escolas devem estar atentas ao aprendizado, bem como às dificuldades encontradas pelos alunos nessa fase. Assim, a proposta é que os alunos que se encontram com dificuldades sejam recuperados dentro do processo, no caso, dentro desses três anos propostos pelo ciclo. O documento dispõe, ainda, que esse ciclo deve assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2013, p. 122-123).

Dessa forma, ao apresentar diretrizes para os anos iniciais, o documento alia a alfabetização e o letramento como um direito a todos os alunos.

Outro documento que norteia a educação no Brasil é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Trata-se de um “um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (BRASIL, 2014, p. 1). O documento PNE Brasil 2014 define os objetivos e metas a todos os níveis de ensino-infantil, básico e superior e deve ser executado em um período de 10 anos (2014-2024).

No contexto da alfabetização, o documento PNE Brasil (2014) apresenta vinte diretrizes, contando entre elas “a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais” (BRASIL, 2014, p. 1). Essas metas vêm acompanhadas de estratégias, cujo objetivo está em assegurar o pleno cumprimento da proposta.

Em relação à alfabetização, dispõe o PNE: “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 1). Como se

¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica recomendam que os sistemas de ensino adotem a organização em ciclo dos três primeiros anos do ensino fundamental, abrangendo crianças de seis anos, sete anos e oito anos de idade, constituindo o ciclo de alfabetização. Ressalta que, mesmo em um regime seriado, é preciso considerar os três primeiros anos do ensino fundamental como um ciclo sequencial (BRASIL, 2013).

percebe, o Plano estabelece que, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental I, todas as crianças devem ser alfabetizadas. O documento apresenta, também, as estratégias que poderão garantir o alcance da meta, no Quadro 1:

Quadro 1 - Estratégias de cumprimento das metas.

Estratégias
5.1. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com o apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
5.2. Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos, para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
5.3. Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais, para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
5.4. Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
5.5. Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
5.6. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as), para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização;
5.7. Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Fonte: Brasil (2014, p. 1).

Para que o Plano seja cumprido, é necessário que haja monitoramento e avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação. Ademais, a partir da publicação desta lei, a Câmara dos Deputados visa contribuir para garantir que a educação seja um direito de todos os brasileiros, desde a infância e ao longo de toda a vida.

Em 2018, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem por objetivo ser referência, em âmbito nacional, para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares. A Base apresenta-se como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017).

O documento busca assegurar aos estudantes o direito de aprendizagem e desenvolvimento e institui dez competências gerais e traz orientações não somente para a fase de alfabetização, mas que englobem toda a educação básica. A BNCC não é o currículo, porém o currículo de cada instituição educacional, bem como o planejamento do professor está pautado a partir da Base.

Em relação à alfabetização, a BNCC afirma que o Ensino Fundamental, em seus “Anos Iniciais, aprofunda as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil”. Afirma, ainda, que:

No eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017).

O documento orienta que o trabalho do professor precisa considerar as práticas de letramento que fazem parte da vida social do aprendiz, bem como aquelas vivenciadas na educação infantil, tais como “cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar *games*, relatar experiências e experimentos” e, progressivamente, introduzir “os gêneros secundários com textos mais complexos” (BRASIL, 2017).

Para a BNCC, é preciso que a criança esteja alfabetizada, no segundo ano do ensino fundamental e, para isso, recomenda que “que a alfabetização deva ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2017). Em seguida, discrimina os conhecimentos necessários envolvidos nesse processo, ao afirmar que:

É preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura - processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017).

Diante dessa argumentação, vê-se expressa a importância de se levar em consideração a cultura do aluno. Ao saber quem é esse aluno, de onde ele vem, quais são suas concepções a respeito da língua falada, o professor será capaz de intervir corretamente encaminhando-o para o desenvolvimento da alfabetização. Para a BNCC:

Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, é importante que o aluno conheça as relações fonema/grafema, que conjuga a relação do português oral com o português escrito no Brasil. Tal tarefa exige do estudante a consciência fonológica e não se constitui como um aprendizado fácil, pois a relação entre o som e o grafema nem sempre são visíveis e regulares, mas, sim, convencionados. Segundo o documento, pesquisas apontam que, no processo de construção da língua escrita pela criança, é necessário:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (BRASIL, 2017).

A Base reforça a necessidade de o planejamento do professor contemplar as habilidades elencadas, considerando-se os objetivos propostos a cada etapa de escolaridade. Para a Base, a alfabetização compreende a “construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica” (BRASIL, 2017), o que deve ocorrer nos dois primeiros anos. Esse

aprendizado deve ser complementado no ano seguinte, considerando-se os conhecimentos da ortografia do português do Brasil, chamado de “ortografização”, processo no qual se espera que o estudante alcance o domínio da língua escrita. E, ainda, para a construção de tais conhecimentos, o documento considera importantes três relações:

a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica) (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, no que se refere à alfabetização, a Base apresenta, em seu conteúdo, diretrizes para a construção do currículo escolar e planejamento diário do professor, com base nas capacidades/habilidades a serem desenvolvidas, que irão nortear o planejamento pedagógico para a construção do processo de alfabetização.

Outra orientação apresentada pela Base está relacionada ao trabalho com a sílaba. Após criticar a organização, alicerçada em uma marcha silábica, o documento ressalta que “as sílabas deveriam ser apresentadas como o que são, isto é, grupos de fonemas pronunciados em uma só emissão de voz, organizados em torno de um núcleo vocálico obrigatório, mas com diversos arranjos consonantais/vocálicos em torno da vogal núcleo” (BRASIL, 2017).

De um modo geral, a Base alia os processos de alfabetização e letramento, sem perder as especificidades da alfabetização, considerando-se os conhecimentos linguísticos que devem ser apropriados pelo aprendiz. Entretanto o documento não aborda, de forma específica, sobre a compreensão e a valorização da cultura escrita, fundamentais para que o aprendiz se insira plenamente em uma cultura letrada.

Em relação às políticas públicas, cursos de formação continuada para professores alfabetizadores têm sido implementados dentro de programas governamentais e, entre eles, destacam-se: o Pró-Letramento, os cursos oferecidos pelo PNAIC e, recentemente, os cursos online “Tempo de Aprender” e “Alfabetização Baseada na Ciência”, cursos ligados à Política Nacional de Alfabetização. Em 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização, centrada em uma política de integração entre famílias, professores, escolas, redes de ensino e poder público, com vista a elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo no país.

O Pró-Letramento, lançado em 2005, configurou-se como um curso de formação continuada para professores alfabetizadores e baseava-se na concepção de que é preciso alfabetizar letrando. O curso estava organizado em volumes, para o estudo do professor, com

temas relacionados à alfabetização. Em relação aos grandes eixos a serem trabalhados, o material apresentava: “(i) Compreensão e valorização da cultura escrita; (ii) Apropriação do sistema de escrita; (iii) Leitura; (iv) Produção de textos escritos e (v) Desenvolvimento da oralidade” (BRASIL, 2008, p. 15).

De forma mais específica, em relação à cultura escrita e à apropriação do sistema de escrita, o Pró-Letramento apresentava os seguintes quadros, que podem ser observados nas figuras seguintes:

Figura 1 - Compreensão e valorização da cultura escrita

Compreensão e valorização da cultura escrita: capacidades, conhecimentos e atitudes			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer os usos e funções sociais da escrita	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos da escrita na cultura escolar	I/T/C	T	R
Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:	I/T/C	T	R
(I) saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar	I/T/C	T	R
(II) desenvolver capacidades específicas para escrever	I/T/C	T	R

Fonte: Brasil (2008, p. 18).

Analisando o quadro acima, percebemos uma preocupação em desenvolver capacidades relacionadas à compreensão e valorização da cultura escrita nos três anos que compõem o ciclo da alfabetização. Essa capacidade é relevante, sobretudo, considerando-se que crianças pertencentes a camadas menos favorecidas, muitas vezes, não participam de práticas de letramento no ambiente familiar. Dessa forma, é fundamental que a escola proporcione, de forma sistematizada, situações para que a criança compreenda o valor da escrita em uma sociedade grafocêntrica.

Quanto à apropriação do sistema de escrita, o Pró-letramento estava organizado em torno dos seguintes conhecimentos e capacidades, a serem desenvolvidas nos três anos destinados à alfabetização:

Figura 2 - Apropriação da cultura escrita.

Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos e capacidades			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R
Reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto	I/T	T/C	R
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(i) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de <i>fôrma</i> e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	I	T/C	T/C
(i) Dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(ii) Dominar irregularidades ortográficas	I	I/T	T/C

Fonte: Brasil (2008, p. 24).

As siglas I, T, C e R indicavam que as capacidades deveriam ser introduzidas, trabalhadas sistematicamente, consolidadas e retomadas, ao longo do ciclo de alfabetização, de modo a garantir a apropriação do sistema de escrita pelo aluno.

Outra ação relevante para a alfabetização foi a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC -, em 2012, como um acordo a fim de garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. O PNAIC organizava-se em torno de quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão de monitoramento (BRASIL, 2015). Também foi instituída a plataforma do Letramento, página *on-line* em que materiais se encontram disponíveis para o professor.

Figura 3 - Plataforma do Pró-Letramento



Fonte: Brasil (2015).

Em relação à aquisição do Sistema de escrita Alfabética (SEA), o caderno 5 do PNAIC, em texto produzido por Moraes (BRASIL, 2015, p. 61-62), reconhece que:

- a) a aprendizagem da Escrita Alfabética começa antes do 1º ano do Ensino Fundamental e pode então avançar bastante, sem a criança, naquela etapa (final da Educação Infantil), ser submetida a treinos de memorização de relações letra-som com famílias silábicas ou fonemas (cf. BRANDÃO e LEAL, 2010);
- b) a compreensão das propriedades do SEA e o domínio de suas convenções é um processo evolutivo; não ocorre da noite para o dia, em função de a professora ter usado artifícios didáticos como bonecos que pronunciam fonemas ou sílabas isoladas, ou por a docente ter feito a criança repetir tais segmentos sonoros (sílabas ou fonemas) isoladamente;
- c) não há razão para, enquanto a criança avança em sua compreensão das propriedades do SEA e na aprendizagem das suas convenções, controlar as letras, sílabas ou palavras sobre as quais ela pode refletir.

Para o PNAIC, o professor alfabetizador possui autonomia e protagonismo no processo de formação continuada e no cotidiano escolar. Cabe a ele, a partir dos direitos de aprendizagem assegurados a todas as crianças, definir os conteúdos, os recursos didáticos, os instrumentos diagnósticos de avaliação para diagnosticar e acompanhar os avanços de cada aluno em relação à aprendizagem do sistema de escrita. Dessa forma, os materiais não apresentam uma relação de capacidades a serem trabalhadas no processo de alfabetização. A partir da observação do cotidiano escolar e da problematização das situações vivenciadas, o professor alfabetizador irá

confrontar as situações vivenciadas com a teoria aprendida e fazer as sistematizações e registros necessários.

Em 2019, o Ministério da Educação divulgou a Política Nacional de Alfabetização - PNA - (BRASIL, 2019, p. 18), que define alfabetização como o “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”. O documento defende que a alfabetização está baseada nas seguintes componentes: Consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento do vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. Segundo a PNA:

Consciência fonêmica é o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade manipulá-las intencionalmente. Para desenvolver a consciência fonêmica, é necessário um ensino intencional e sistematizado, que pode ser acompanhado de atividades lúdicas, com o apoio de objetos e melodias.

[...]

A instrução fônica sistemática leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas) (BRASIL, 2019, p. 33).

A PNA defende que a alfabetização seja baseada em evidências científicas e propõe a integração entre a escola, a família e o poder público, a fim de garantir a alfabetização e destaca, em seus princípios, a centralidade da família no processo de alfabetização.

A partir dos documentos e das orientações sobre a alfabetização, elencamos algumas capacidades, em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, que perpassam os documentos citados:

- a) Conhecer as letras do alfabeto;
- b) Conhecer as menores unidades fonológicas da fala;
- c) Aprender as relações entre letras e grafemas.

A partir da discussão proposta neste capítulo, a próxima seção discutirá sobre os métodos no processo de alfabetização.

2.3 A questão dos métodos

Os métodos de alfabetização sempre se configuraram como uma questão causadora de conflitos. Frade afirma que discutir métodos de alfabetização configura-se, historicamente, um

“aspecto polêmico” (FRADE; VAL; BREGUNCI, 2005, p. 7), visto que, diante das políticas de alfabetização, vê-se a desvalorização das práticas baseadas na tradição dos métodos de alfabetização, pois um método que, por vezes, pode ser considerado a solução de todos os problemas, pode vir a ser considerado desnecessário.

É nesse contexto que Frade, Val e Bregunci (2005) procuram apresentar as práticas passadas, com o objetivo de compreendê-las e, assim, “localizá-las em práticas que as retomam em outras épocas e ambientes e, finalmente, a conhecer inovações” (FRADE; VAL; BREGUNCI, 2005, p. 7). Tal compreensão, no que se refere às **inovações**, aponta para o uso da gamificação e jogos educacionais na prática de alfabetização, pois conforme afirmado por Frade (2005):

A prática de alfabetização é composta de modos de fazer assumidos por quem alfabetiza e também pelas teorias que vão se consolidando a cada época e, seja com o nome de técnicas, de métodos, de metodologia ou de didáticas de alfabetização, o fato é que os professores sempre precisaram/precisam conhecer e criar caminhos para realizar da melhor forma o seu trabalho (FRADE; VAL; BREGUNCI, 2005, p. 8).

Sendo assim, para a autora, é a partir da reflexão entre as práticas passadas com as práticas atuais que se pode compreender os problemas referentes ao processo de alfabetização e buscar possíveis soluções, sendo que essas não se configuram em soluções mágicas e fáceis, pela complexidade do processo.

Assim, Galvão e Leal (2005, p. 17), antes de entrar na questão dos métodos de alfabetização, definem:

No sentido amplo, método é um caminho que conduz a um fim determinado. O método pode ser compreendido também como maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo. No campo científico, ele é entendido como um conjunto de procedimentos sistemáticos que visa ao desenvolvimento de uma ciência ou parte dela. No sentido aqui empregado, o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante do exposto, as autoras afirmam que não negam a importância dos métodos, porém acreditam na necessidade do ensino sistemático do sistema alfabético. Nas palavras de Soares (2016, p. 16), entende-se por métodos de alfabetização “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, oriente a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita* [...]”.

No intuito de sintetizar os métodos de alfabetização, temos, nas palavras de Frade, Val e Bregunci (2005, p. 22):

Os métodos de alfabetização, considerados historicamente, agrupam-se em métodos *sintéticos* e métodos *analíticos*.

Os métodos sintéticos vão das partes para o todo. [...] Para esse conjunto de métodos denominados sintéticos, propõe-se um distanciamento da situação de uso e do significado, para a promoção de estratégias de análise do sistema de escrita.

Os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. [...] Esses métodos supõem que, baseando-se no reconhecimento global, como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua.

Diante do afirmado pela autora, buscamos sistematizar, a partir do quadro abaixo, os métodos de Alfabetização e suas principais características.

Quadro 2 - Métodos de Alfabetização.

(Continua)

Métodos	Unidade	Princípio que prioriza	Marcha/ organização	Capacidade priorizada	Natureza da intervenção pedagógica que se consolidou
Alfabético	Alfabeto (grafema)	Relação do nome da letra com o som	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo
Fônico	Fonema (sons)	Relação direta da fala com a escrita	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo
Silábico	Sílaba	A sílaba é uma unidade mínima de segmentação da fala	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo
Palavração	Palavra	Parte-se da palavra que tem significado	Analítico	Compreensão/ Sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo

Quadro 2 - Métodos de Alfabetização

(Conclusão)

Métodos	Unidade	Princípio que prioriza	Marcha/ organização	Capacidade priorizada	Natureza da intervenção pedagógica que se consolidou
----------------	----------------	-------------------------------	----------------------------	------------------------------	---

Sentenciação	Frase	Parte-se da frase que tem significado	Analítico	Compreensão/ Sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ sequência/ diretividade
Global de contos ou de historietas	Texto	A unidade da língua é o texto	Analítico	Compreensão/ Sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ sequência/ diretividade

Fonte: Frade, Val e Bregunci (2005, p. 65).

Como pode ser visualizado no quadro acima, o método alfabético apresenta, como prioridade, o ensino do alfabeto e a identificação de letra por letra, para o reconhecimento de sílabas e palavras. O método fônico acaba por eleger como unidade o fonema e, assim, ressalta as relações diretas entre o som e a representação escrita da palavra. O método silábico prioriza as sílabas e as reorganiza para compor novas palavras. Tais métodos são organizados de forma sintética. O método da palavra parte da palavra como unidade de estudo, a qual deve apresentar um significado para quem aprende. O método da sentença dá prioridade à frase, que deve apresentar também um sentido para o aprendiz. E, por fim, o método global de contos que eleger como unidade o texto e o considera uma unidade que leva à compreensão. Esses últimos são os métodos analíticos.

O contexto da alfabetização leva o alfabetizador a refletir como chegará à efetivação do processo, por quais caminhos percorrer. A esse respeito, Galvão e Leal (2005) apontam para os métodos de alfabetização, ressaltam a importância do conhecimento dos métodos de alfabetização contidos no repertório literário, visto que, segundo as autoras, “Tal conhecimento é importante para que nos apoiemos na história e conduzirmos novos rumos e traçarmos novas metas e estratégias de ensino” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 17) De acordo com as autoras, o processo de alfabetização necessita do conhecimento de alguns métodos de alfabetização, assim como a reflexão acerca de suas limitações e possibilidades e, por fim, o ajuste “às mudanças conceituais produzidas pelas pesquisas e às exigências da sociedade contemporânea” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 12).

Soares (2004) atenta para o caráter negativo dado aos métodos de alfabetização tradicionais, os sintéticos e analíticos. E, ainda, salienta que, com desenvolvimento de pesquisas educacionais, surgiram as teorias relativas ao processo de alfabetização, assim complementa: “Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método” (SOARES, 2004, p. 11). A esse respeito, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986), citados por Colello (2004, p. 27), “buscaram

descrever e classificar as sucessivas etapas da produção da escrita, tentando compreender o motor que impulsiona esse processo de aprendizagem”. Ferreiro e Teberosky (1986), citados por Colello (2004), concluem que a maioria das crianças passa por quatro momentos, dentro do processo de desenvolvimento da escrita, independente do processo de escolarização. Para melhor visualização, apresentamos esses quatro momentos no próximo Quadro 3.

Quadro 3 - Desenvolvimento da Escrita.

Hipótese de escrita	Característica
Pré-silábica	Ainda não há compreensão do sistema de escrita.
Silábica	Compreende o sistema de escrita como representação da fala.
Silábico alfabética	Ainda não domina o sistema alfabético.
Alfabética	Compreende o valor sonoro de cada letra.

Fonte: Colello (2004, p. 27-28).

A partir da discussão proposta neste capítulo, o próximo capítulo discutirá sobre a gamificação e os jogos educacionais no processo de alfabetização.

3 GAMIFICAÇÃO E JOGOS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Consideramos o pressuposto de que o aprendiz precisa refletir sobre o sistema de leitura e escrita e, nesse contexto, os jogos poderão contribuir para essa reflexão, a partir de uma abordagem que encaminha diretamente para o caráter educativo que o jogo apresenta, uma vez que o jogo é inerente ao ser humano e capaz de ser formador da cultura, como afirmado por Huizinga (1999). Com essas considerações, o presente capítulo apresenta o conceito de jogo, o conceito de gamificação e a aplicabilidade do jogo e da gamificação como potencializadores da educação.

3.1 Conceito de jogo

Huizinga (1999) analisa o jogo como fenômeno cultural. Segundo o autor, o jogo é um elemento da cultura, sendo assim, ele considera que a cultura seja formada a partir do jogo. Dessa forma, o jogo é visto como responsável pelo surgimento e desenvolvimento da sociedade. Huizinga (1999, p. 14) afirma que “A psicologia e a fisiologia procuram observar, descrever e explicar o jogo dos animais, crianças e adultos”, buscando, assim, “determinar a natureza e o significado do jogo, atribuindo-lhe um lugar no sistema da vida”. O autor afirma a existência de uma:

[...] extraordinária divergência entre as numerosas tentativas de definição da função biológica do jogo. Umam definem as origens e fundamento do jogo em termos de descarga da energia vital superabundante, outras como satisfação de um certo "instinto de imitação", ou ainda simplesmente como uma 'necessidade' de distensão (HUIZINGA, 1999, p. 14).

Huizinga (1999) traz como reflexão acerca do tema, uma visão de jogo que nos leva a refletir sobre um caráter de treinamento para o futuro diante do fenômeno jogo.

Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras veem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir. Teorias há, ainda, que o consideram uma "abreção", um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador da energia dispendida por uma atividade unilateral, ou 'realização do desejo', ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal, etc (HUIZINGA, 1999, p. 14).

Assim, o autor afirma, em seu ponto de vista filosófico, que diante de todas as hipóteses acerca do fenômeno jogo, estimam um pressuposto que indica uma finalidade biológica. E, mesmo diante de respostas variadas, Huizinga afirma que todas as respostas acerca do fenômeno são apenas parciais, não esgotam os estudos realizados. Para o autor, estudar o jogo pelos métodos quantitativos das ciências experimentais, sem se ater ao seu caráter “profundamente estético”, é um abandono à sua principal característica.

De acordo com o autor, o jogo é capaz de envolver não somente crianças, mas também adultos e até os animais. Sendo assim, em relação ao jogo, o que será que eles têm de tão mágico que a tantos seduz? Com a finalidade da aproximação de uma resposta à essa questão, Huizinga (1999, p. 33) define o jogo como:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’.

Diante de tal definição, encontram-se abertas variadas possibilidades de entendimento de situações em que pessoas são praticamente arrebatadas pelo ato de jogar. Nesta perspectiva, o jogo traz consigo uma gama de cultura, liberdade e afetividade.

Também Kishimoto (2010, p. 7), em seu trabalho “O jogo e a educação infantil”, apresenta um estudo conceitual e, assim, “discute o significado do jogo, ao longo da história e a polêmica que acompanha a apropriação desse termo no campo da educação”. Conforme afirma Kishimoto (2010), a definição de jogo não é algo fácil. Para a autora, a palavra jogo, ao ser dita, pode ser compreendida por cada um de diferentes modos. A esse respeito, a autora pontua que:

Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros (KISHIMOTO, 2010, p. 15).

Conforme a autora, existe uma imensa complexidade, quando o assunto em questão é o jogo, isso se explica na relação “entre os materiais lúdicos; alguns são usualmente chamados de jogo, outros, brinquedos” (KISHIMOTO, 2010, p. 18) Assim, a autora questiona que diferença pode existir entre “jogo e brinquedo”. Dessa forma, recorre à leitura da obra de Brougere (1981, 1993) e Henriot (1983, 1989), os quais apontam três níveis que diferenciam as

diferentes visões de jogo, a saber: “1 o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2 um sistema de regras e 3 um objeto” (KISHIMOTO, 2010, p. 18).

A partir de tais leituras, Kishimoto afirma que, “no primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social” (KISHIMOTO, 2010, p. 18). Dessa forma, o jogo é visto como convenção social e transmissão cultural e, “enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui” (KISHIMOTO, 2010, p. 19). Assim, o significado do jogo varia de acordo com o lugar e o tempo dos acontecimentos. A autora exemplifica, a partir do uso do arco e flecha, que é visto atualmente como um brinquedo, mas, para algumas culturas indígenas, são instrumentos de trabalho para a caça, para a pesca. Ressalta que:

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo” e conclui que “cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem (KISHIMOTO, 2010, p. 19).

Enquanto sistema de regras, um jogo possui uma “uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade” (KISHIMOTO, 2010, p. 19). Portanto um mesmo objeto pode ser usado com uma diversidade de regras, como, por exemplo, os jogos de tabuleiro, dama, xadrez, que possuem regras distintas. Outro exemplo, o baralho que pode ser utilizado em vários jogos com diferentes regras. Logo a autora afirma que, “quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica” (KISHIMOTO, 2010, p. 20).

Ao se referir ao terceiro sentido, Kishimoto (2010, p. 20) aborda “o jogo enquanto objeto”, nesse sentido, vários materiais podem se tornar um objeto de jogo e para o jogo. A autora explica que, para que se tenha o xadrez, são necessários o tabuleiro e as peças, os quais são fabricados a partir de diferentes materiais. Outro exemplo é o pião que também pode ser confeccionado, a partir de materiais, como “madeira, casca de fruta ou plástico, representa o objeto empregado na brincadeira de rodar pião” (KISHIMOTO, 2010, p. 20).

A partir dos aspectos discutidos anteriormente, a autora argumenta que podemos ter “uma primeira compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam” (KISHIMOTO, 2010, p. 20).

Segundo Kishimoto (2010), para uma melhor compreensão do campo, temos o brinquedo, pois ele é ainda diferente do jogo, apresenta uma indeterminação quanto à presença

de regras previamente estabelecidas, podem ser utilizados pela criança de forma livre e espontânea.

Ainda, de acordo com Kishimoto (2010, p. 26), “embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza”. A autora se apoia em Vigotsky, ao afirmar que, para alcançar o objetivo da brincadeira, nem sempre é prazeroso, pois pode exigir esforço e não trazer nenhum prazer.

Nesta pesquisa, estamos trabalhando com os jogos educacionais e a próxima seção discutirá sobre a gamificação e os jogos educacionais.

3.2 Gamificação e jogos educacionais

Na atualidade, a presença de diversas tecnologias tem favorecido jogos online em computadores, tablets, celulares, entre outros e de videogame sendo que os jogos exploram, cada vez mais, a interatividade e o trabalho coletivo. A gamificação é um processo relativamente novo, vinculado à popularidade e expansão dos games e se constitui como “a utilização da mecânica dos games em cenários non games, ou seja, fora de games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento” (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 76). A fim de discutir o uso de jogos no processo de alfabetização e letramento, é fundamental compreender sobre a gamificação e os jogos educacionais.

3.2.1 Gamificação

De acordo com Medina, o termo gamificação (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 77) foi criado pelo pesquisador britânico Nick Pelling. Vianna *et al.* (2013) também discutem a respeito do assunto gamificação. Os autores reafirmam quanto à origem do termo, segundo os quais, “o termo ‘gamificação’ foi cunhado pela primeira vez, em 2002, por Nick Pelling, programador de computadores e pesquisador britânico, mas só ganhou popularidade oito anos depois” (VIANA *et al.*, 2013, p. 13). Assim, Vianna *et al.* (2013) definem gamificação “(do original em inglês gamification)”, que “corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico” (VIANA *et al.*, 2013, p. 13). Os autores afirmam ainda que está cada vez mais frequente o uso da gamificação por empresas, entre outros segmentos, com o objetivo de “tornar agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas” (VIANA *et al.*, 2013, p. 13).

Também Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 34) apresentam o conceito a respeito do termo:

Entende-se que gamificação parte do conceito de estímulo à ação de se pensar sistematicamente como em jogo, com o intuito de se resolver problemas, melhorar produtos, processos, objetos e ambientes com foco na motivação e no engajamento de um público determinado. O jogo, sendo uma forma de narração, explora experiências, e estas são fundamentais para a construção do conhecimento dos sujeitos.

De acordo com Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), a gamificação apresenta como foco o envolvimento emocional do sujeito. Dessa forma, os elementos contidos no jogo, como o prazer em jogar, os desafios proporcionados favorecem o engajamento do sujeito. Para uma melhor compreensão, o engajamento, de acordo com Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), pode ser mensurado, conforme o nível de relacionamento entre o sujeito e o ambiente.

Para Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), o termo gamificação é recente, sendo que a palavra foi utilizada pela primeira vez, em 2010, porém as autoras enfatizam que “a gamificação tem sido aplicada há muito tempo” (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 6) e exemplificam se referindo à educação, em que “a criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora (níveis adaptados às habilidades dos usuários)”.

Conforme afirmado por Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), a gamificação está centrada no ato de jogar, de se ter um comportamento voltado para a ação de jogar, na qual o protagonista não se encontra em um contexto de jogo, mas, sim, em uma atividade com um objetivo determinado, cuja ação de jogar possibilita o engajamento do sujeito. A partir deste conceito, Busarello Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 12) consideram, “além dos fatores tecnológicos, a tendência de que a sociedade contemporânea parece estar cada vez mais interessada por jogos”.

Zichermann e Cunningham ponderam que, na gamificação, o envolvimento do sujeito baseia-se em estruturas de recompensa, de reforço e de feedbacks que apresentam, como suporte, mecanismos que potencializam o envolvimento do sujeito. Definem engajamento como o “período de tempo em que em que o indivíduo tem grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente” (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011 apud BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 13). Assim, no ambiente de alfabetização, em que se propõe como objetivo desenvolver habilidades linguísticas, tais habilidades ganham sustentabilidade pelo engajamento do sujeito.

É nesse contexto que Furió *et al.* (2013 apud BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 12) demonstram que “a ação de jogar é capaz de proporcionar tanto o prazer como também é um mecanismo estimulante da atenção e da memória que associados promovem as habilidades cognitivas, o que aproxima o sujeito da consolidação de certas habilidades”. Nesse contexto, Viana *et al.* (2013, p. 17), a esse respeito, assinalam que os jogos são extremamente necessários para o entendimento da gamificação como metodologia, porém torna-se fundamental elucidar que:

A gamificação, como conceito, tem sido sistematicamente mal interpretada; é errado pensar que se trata de uma ciência que se debruça sobre o ato de criar jogos, mas sim uma metodologia por meio da qual se aplicam mecanismos de jogos à resolução de problemas ou impasses em outros contextos.

Em outras palavras, a gamificação é, para nós, uma metodologia contemporânea, que apresenta uma potencialidade de envolver o sujeito em tarefas cotidianas, que, por vezes, poderiam ser consideradas “tediosas” e “cansativas”, tornando-as “atraentes” e “prazerosas”.

De acordo com Zichermann e Cunningham, os jogos são capazes de ter uma função propulsora capaz de motivar o indivíduo e, dessa forma, contribuir para o seu engajamento nos diversos contextos e ambientes. Para melhor compreensão, os autores definem engajamento “pelo período de tempo em que o indivíduo tem grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente” (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011 apud BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 13). Podemos afirmar que, ao contribuir com o engajamento do indivíduo, a gamificação é capaz de manter o aluno concentrado em determinada atividade.

Nesse sentido, Zichermann e Cunningham (2011 apud BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 15) constataram quatro motivos que levam as pessoas a jogarem: “para obterem o domínio de determinado assunto; para aliviarem o *stress*; como forma de entretenimento; e como meio de socialização”. Zichermann e Cunningham (2011 apud BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 15), ainda, acrescentam que tais motivos podem ser analisados juntos ou de forma isolada.

Ademais, Zichermann e Cunningham (2011 apud BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 15) evidenciam que, durante o ato de jogar, o jogador apresenta quatro aspectos de diversão distintos, a saber “quando o jogador está competindo e busca a vitória; quando está imerso na exploração de um universo; quando a forma como o jogador se sente é alterada pelo jogo; e quando o jogador se envolve com outros jogadores”.

Nessa perspectiva, Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p.16.) declaram que “a gamificação pode ser aplicada a atividades em que é preciso estimular o comportamento do indivíduo”. Schmitz, Klemke e Specht (2012 apud BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014) sinalizam que a gamificação, no processo de ensino-aprendizagem, contribui com a motivação e também para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Campigotto, Mcewen e Demmans (2013 apud BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p.16.) confirmam que a utilização da gamificação contribui “na criação de um ambiente ímpar de aprendizagem, com a eficácia na retenção da atenção do aluno”.

Nesse contexto, para Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), a gamificação apresenta como foco o envolvimento emocional do indivíduo diante de tarefas propostas. E, para atingir esse foco, utiliza-se de aparatos oriundos dos jogos que, por possuírem elementos prazerosos e desafiadores, propiciam o engajamento do sujeito.

3.2.2 Os Jogos educacionais e a alfabetização

De acordo com Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 111), o jogo é visto “como poderoso recurso auxiliar no processo de alfabetização”. Nesse contexto, as autoras iniciam o diálogo sobre o jogo, discorrendo acerca de sua importância para o desenvolvimento infantil e, assim, prosseguem a discussão no que se refere aos diferentes tipos de jogo no qual incluem os jogos educativos e, por fim, discutem acerca dos jogos na alfabetização, exemplificando jogos a serem utilizados em sala de aula. Leal, Albuquerque e Leite (2005) concebem os jogos como “práticas culturais e, portanto dotados de historicidade e múltiplas significações” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 112). Jaulin (1979 apud LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 112) registra “que cada brinquedo só pode ser entendido no contexto da sociedade onde ele emergiu, por revestir-se de elementos culturais e tecnológicos desse contexto”.

Na mesma perspectiva, os jogos são considerados como “práticas culturais que se inserem no cotidiano das sociedades em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas da vida das pessoas” (CENTRO DE ESTUDOS E LINGUAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - CEEL/UFPE, 2009, p. 9) e, de acordo com Huizinga (1999), o jogo é o responsável pela formação da cultura humana. Em outras palavras, ao nos referirmos aos jogos presentes na sociedade humana, em diferentes épocas da vida das pessoas, fica evidente que participam da construção da personalidade e, como formador da cultura, interferem diretamente no meio de aprendizagem do ser humano (CEEL/UFPE, 2009).

Os jogos “estão presentes desde os primeiros momentos da vida do bebê” (CEEL/UFPE, 2009, p. 9), e os estudos de Piaget evidenciam que os jogos de exercício, durante o período sensório motor, mostram que “as crianças no ato de brincar aprendem a coordenação da visão, movimento das mãos e pés, coordenação da visão e audição, passando assim a perceberem o mundo à sua volta” (PIAGET, 1987 apud CEEL/UFPE, 2009, p. 9). Dessa forma, o jogo:

Além de constituir-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e veículo de inserção no mundo, é também uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos se engajam num mundo imaginário, regido por regras próprias, que, geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência (CEEL/UFPE, 2009, p. 10).

De um modo geral, os jogos contribuem para que as crianças aprendam as regras sociais, por meio do lúdico. Em um contexto educacional, os jogos são promotores da aprendizagem por sua inerência ao ser humano e, por sua dimensão lúdica, possuem a capacidade de estimular a aprendizagem, e as regras presentes no jogo se fazem importantes para o desenvolvimento humano.

Leontiev (1988 apud CEEL/UFPE, 2009) defendia que as brincadeiras, no período da infância, deveriam constar como a principal atividade, visto que, brincando as crianças adentram o mundo do adulto. Leontiev (1988 apud CEEL/UFPE, 2009, p. 11), a partir de uma visão em que os jogos se encontram inseridos no desenvolvimento humano, classificou-os em dois grandes blocos: “jogos de enredo (que prezam pela representação de situações que contam com a narrativa e vivência de histórias) e o jogo de regras (em que existem regras compartilhadas a serem seguidas)”. Ao participar de tais jogos, o sujeito aprende que as regras fazem parte de uma convenção social e podem possibilitá-la por sua ludicidade e capacidade em promover o desenvolvimento humano.

Considerando as potencialidades dos jogos, entendemos que, no processo de alfabetização, os jogos podem auxiliar o professor alfabetizador, no que se refere à reflexão sobre o sistema de escrita, uma vez que potencializam a exploração e a construção do conhecimento. Diante do jogo, as crianças protagonizam seu aprendizado, compreendem a lógica do funcionamento do sistema de escrita alfabética, consolidam habilidades e, enquanto brincam, apropriam-se de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, o jogo é capaz de levar a criança à apropriação de conhecimentos de modo autônomo e também compartilhado, uma vez que, segundo Kishimoto (2003, p. 37-38):

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Ao trabalhar com a apropriação do sistema de escrita, o professor pode propor atividades lúdicas, por meio de jogos, para que os alunos reflitam sobre a relação entre letras e sons, as sílabas, as palavras, etc. É fundamental destacar o papel do professor alfabetizador na condução dessas atividades, sendo que “nem tudo se aprende e se consolida durante a brincadeira. É preciso criar situações em que os alunos possam sistematizar aprendizagens” (CEEL/UFPE, 2009, p. 14).

Diante do exposto, podemos concluir que, perante de uma situação de aprendizagem formal, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e, sendo assim, é esse mediador que vai didaticamente “selecionar os recursos didáticos, em função dos seus objetivos, avaliar se esses recursos estão sendo suficientes e planejar ações sistemáticas para que os alunos possam aprender de fato” (CEEL/UFPE, 2009, p. 14).

A partir dessas considerações, o próximo capítulo apresentará a metodologia utilizada nesta pesquisa.

4 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, cujo foco é a temática uso de jogos no processo de alfabetização e letramento, optamos pelo seguinte questionamento: Qual a contribuição dos jogos na consolidação de habilidades linguísticas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I e para o trabalho de professores alfabetizadores?

Com base nesse questionamento, estabelecemos como objetivo principal investigar a contribuição dos jogos, na consolidação de habilidades linguísticas de alunos, em duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental e, para o trabalho de professores alfabetizadores de uma escola municipal do Sul de Minas Gerais. Como objetivos específicos, estabelecemos: (i) analisar a utilização dos jogos por professores alfabetizadores, como metodologia de ensino e (ii) aplicar atividades sobre capacidades linguísticas da alfabetização, por meio do uso de jogos, para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I.

A hipótese sugerida é de que o uso dos jogos, no processo de alfabetização e letramento, ao favorecer a reflexão sobre o sistema de escrita de maneira lúdica, contribui para a consolidação de habilidades linguísticas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. O projeto foi submetido ao comitê de ética e aprovado sob o parecer nº 3.849.142 aos 19 de fevereiro de 2020, o qual se encontra em anexo.

Buscaremos realizar as análises e interpretação das respostas obtidas no questionário de forma qualitativa, segundo André e Ludke (1986, p. 45). “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Nas palavras de Gil (2002), a pesquisa participante apresenta, em seu processo de análise, uma abordagem qualitativa. “Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador” (GIL, 2002, p. 175), visto que, para o autor, “os processos de análise e de interpretação variam significativamente em função do plano de pesquisa” (GIL, 2002, p. 156).

Nessa perspectiva, apresentaremos “a descrição, a análise e a interpretação dos dados” (GIL, 2002, p. 183): “[...] a interpretação, que pode ser considerada como a parte mais importante de todo o relatório. Aqui é que se faz a apresentação do significado mais amplo dos resultados obtidos, por meio de sua ligação a outros conhecimentos já obtidos”.

Nesse contexto, procederemos à descrição dos dados gerados na pesquisa, em conformidade com a pesquisa bibliográfica, na busca pela identificação do objetivo proposto.

4.1 Caracterização da pesquisa

O presente trabalho configura-se em uma pesquisa participante, apoiada em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Segundo Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. E, ainda, de acordo com o autor, por intermédio da pesquisa bibliográfica, é possível ao pesquisador obter uma amplitude maior em relação ao seu objeto de estudo.

Foram selecionados os seguintes descritores: alfabetização, letramentos, jogos, multiletramentos, jogos na alfabetização, formação docente. A partir de artigos e de leituras, o quadro teórico foi embasado nos estudos de Alves, Minho e Diniz (2014), Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), Colello (2004), Freire (2005), Gil (2002), Grando (2012), Huizinga (1999), Kishimoto (2010), Kleiman (2007, 2014), Ludke e André (1986), Maciel e Lúcio (2008), Soares (2002, 2016), Viana *et al.* (2013), Zichermann e Cunningham (2011).

Além disso, utilizamos documentos oficiais que trazem orientações sobre a alfabetização.

Além da pesquisa teórica, também foi desenvolvida uma pesquisa participante que se justifica em virtude de minha atuação como professora alfabetizadora, nas duas turmas participantes da pesquisa, de modo que esta investigação parte de minha prática pedagógica e das minhas inquietações em relação à aprendizagem da escrita nos anos iniciais. De acordo com Gil (2002, p. 55), a pesquisa participante “caracteriza-se pela interação entre os pesquisadores e membros das situações investigadas”.

Para a análise, serão priorizados os aspectos qualitativos, que, segundo Ludke e André (1986, p. 45), “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido, durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Nas palavras de Gil (2002, p.175), a pesquisa participante apresenta em seu processo de análise uma abordagem qualitativa. “Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador”.

Nosso intuito não está em esgotar o tema e, sim, pela aplicação dos jogos por nós escolhidos, investigar qualitativamente, a contribuição dos jogos para a consolidação de habilidades linguísticas de alunos, em duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Sul de Minas Gerais. Ludke e André (1986), afirmam que a pesquisa qualitativa apresenta crescimento e aceitação na área educacional por apresentar grande potencial para pesquisas realizadas na escola.

4.2. Sujeitos participantes

A aplicação dos jogos estava prevista para ocorrer, em 2020, no período compreendido entre fevereiro a abril, uma vez por semana na escola, após a aprovação do projeto de pesquisa no conselho de ética no dia 19 de fevereiro de 2020. As aulas se iniciaram, como previsto, no mês de fevereiro. Em 5 de março de 2020, foram realizadas duas reuniões pedagógicas com os responsáveis pelos alunos, uma para cada turma, como sempre ocorre ao início de cada ano letivo. Após cada reunião pedagógica, apresentei aos pais sobre a pesquisa e o TCLE e argumentei sobre a importância da participação dos alunos na pesquisa. Esclareci que a participação seria voluntária, que não geraria nenhum custo aos participantes e que, durante todas as fases da pesquisa, haveria sigilo e privacidade. Após realizarem vários questionamentos de como aconteceria a pesquisa e elucidação da pesquisadora referente a todas as dúvidas, houve a autorização, por meio da assinatura do TCLE, para que 36 alunos participassem como sujeitos da pesquisa. Os 36 alunos encontram-se divididos em duas turmas: A no período vespertino e B no período matutino. Ambas as turmas têm como professora regente a pesquisadora.

Além dos 36 alunos pertencentes a duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I, participaram, também, além de mim, como pesquisadora, mais seis (6) professores alfabetizadores de uma escola municipal do Sul de Minas Gerais, local escolhido para a geração de dados para a pesquisa. Os professores convidados atuam ou já atuaram em turmas de alfabetização, que compreendem 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, de modo a compartilhar experiências referentes ao ciclo de alfabetização e, assim, contribuir com as reflexões sobre o tema.

O convite para a participação dos professores na pesquisa foi realizado e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado. Também foram esclarecidos sobre informações e instruções importantes para a realização da pesquisa. O documento garante aos participantes que, durante todas as fases da pesquisa, haverá sigilo, privacidade, acesso aos resultados e não irá lhes gerar nenhum custo. Não somente, mas também o documento apresenta a identificação dos autores da pesquisa: o título do trabalho, os objetivos, justificativa, o procedimento, os riscos e os benefícios da pesquisa. Após estarem cientes, a aceitação foi unânime, assinaram os termos em duas vias.

Em relação ao número de participantes, a indicação se justifica pelos seguintes motivos: o número de seis (6) professores nos permite uma visão de diferentes realidades de práticas metodológicas na alfabetização, dentro de um mesmo ambiente de ensino. As seis (6)

professoras participantes da pesquisa trabalham na escola pesquisada, atualmente, atuam como regentes de turmas do Ensino Fundamental I. Todas são efetivas e cumprem uma carga horária de (24) vinte e quatro horas semanais. São ministradas por elas quase todas as disciplinas, exceto as de Arte e Educação Física as quais possuem professores especializados.

Em relação às crianças, trata-se de duas turmas, ambas do 2º ano do Ensino Fundamental, totalizando trinta e seis (36) alunos participantes. A participação do grupo se justifica pela necessidade de analisar o desempenho dos alunos em relação aos jogos aplicados.

4.2 Instrumentos para a geração de dados

Para a geração de dados, optamos pela aplicação de um questionário para os seis professores alfabetizadores, o qual foi respondido pela plataforma do aplicativo WhatsApp, uma vez que as aulas foram suspensas em razão do distanciamento social.

Aos 36 alunos, de duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, foram aplicados alguns jogos, previamente planejados, em sala de aula: bingo de nomes, bingo de palavras, os quais são jogos montados em cartelas pela pesquisadora e também dois jogos digitais, o aplicativo de celular “Ler e contar” e o jogo online “jogos educativos smartkids”. Para a geração de dados, foi utilizado o registro, em diário de bordo; a pesquisadora valeu-se do recurso de palavras-chave e pequenas frases, que, ao final do dia, eram transformados em textos referentes à aplicação dos jogos.

4.2.1 A aplicação do questionário a professores alfabetizadores

Com vista a analisar a utilização dos jogos, por professores alfabetizadores, em classes de alfabetização, como metodologia de ensino, inicialmente, o projeto de pesquisa previa a realização de uma entrevista com professores, durante o mês de fevereiro de 2020, gravada por meio de dispositivos móveis, (celular ou gravador). A pesquisadora apresentou o TCLE às 6 (seis) professoras alfabetizadoras, no ambiente escolar, conversou com elas e esclareceu as dúvidas. As entrevistas seriam agendadas, de acordo com a disponibilidade de cada uma. Entretanto, em virtude do cenário que exigia cuidados de biossegurança, optamos pela aplicação de um questionário, a partir do roteiro estabelecido. Foi enviado o questionário às professoras, em formato PDF, utilizando a plataforma do aplicativo WhatsApp e orientamos que a resposta poderia ser por escrito ou em áudio, conforme a sua escolha.

4.2.2 A aplicação de jogos em sala de aula

Como objetivo específico, também, foi definido: (i) aplicar atividades sobre capacidades linguísticas da alfabetização, por meio do uso de jogos, para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I.

Os jogos foram escolhidos e planejados, a partir da definição das habilidades a serem pesquisadas e versaram sobre a(s) capacidade (s) que estavam sendo trabalhadas naquela etapa. A escolha se justifica fundamentada nas habilidades linguísticas que são trabalhadas com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental no 1º Bimestre naquele estabelecimento de ensino. Seriam aplicados ainda outros jogos como boliche, dominó, jogo da memória, quebra-cabeça, forca e jogos online por meio de softwares e aplicativos. Porém, em decorrência da interrupção das aulas presenciais, em consequência da pandemia do novo coronavírus (COVID19), a aplicação foi paralisada, ficando inviável dar continuidade ao processo iniciado. Assim sendo, a escola, escolhida como campo de pesquisa seguiu a seguinte orientação:

O presidente do Conselho Estadual de Educação, no uso das competências que lhe confere o artigo 206 da Constituição do Estado, tendo em vista o inciso V do artigo 10 da Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996; as metas e diretrizes definidas no Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a Base nacional Comum Curricular; os Decretos Estaduais nºs 47.886/2020, de 15 de março 2020, 47.891/2020, de 20 de março de 2020, que dispõem sobre a adoção de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus); a Portaria MEC 343/2020, de 17 de março de 2020, com a redação dada pela Portaria MEC 345/2020, de 19 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19; a Recomendação 3/2020, do PROCON-MG, de 23 de março de 2020; a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, e considerando a urgência que a situação requer².

Vale ressaltar que a pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 - afetou globalmente a nação, não houve país que tenha saído ileso da contaminação.

É preciso destacar que as habilidades linguísticas relacionadas à apropriação do sistema de escrita, a serem desenvolvidas na fase de alfabetização, não se esgotam nesse período. Sendo

² Nota de Esclarecimento e Orientações 04/2020.

assim, foram aplicados pela pesquisadora os jogos registrados no Quadro 4. Destaca-se que, a partir dos documentos norteadores da alfabetização no Brasil e das orientações sobre a alfabetização, é que elencamos algumas capacidades em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética:

- a) Conhecer as letras do alfabeto;
- b) Conhecer as menores unidades fonológicas da fala;
- c) Aprender as relações entre letras e grafemas.

Foram selecionados o bingo de nomes e o bingo de palavras, bem como o aplicativo “ler e contar” e a plataforma de jogos Smartkids, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 - Jogos aplicados.

JOGO	OBJETIVO	DATA
Bingo de nomes	Investigar o reconhecimento do alfabeto	6 de março
Bingo de palavras	Investigar a leitura e compreensão dos alunos no que se refere às sílabas canônicas	11 de março
Aplicativo de celular	Investigar o reconhecimento das sílabas	9 de março
Jogos educativos smartkids	Investigar a habilidade dos alunos no que se refere ao domínio das relações entre grafemas e fonemas	12 e 13 de março

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Durante a aplicação, a pesquisadora fez observações que foram registradas em diário de campo; valeu-se do recurso de palavras-chave e pequenas frases, que, ao final do dia, eram transformados em textos referentes à aplicação dos jogos. Justifica-se a pesquisa participante por minha atuação como professora regente de ambas as turmas. Sobre a participação dos alunos, o desempenho em relação ao jogo, as hipóteses levantadas sobre a escrita, durante o jogo, a interação entre os alunos e aspectos importantes foram surgindo.

Os dados serão analisados a partir do referencial teórico de forma qualitativa. A pesquisa justifica-se por buscar contribuir com o trabalho dos professores alfabetizadores no que se refere ao uso dos jogos e gamificação na alfabetização e letramento e suas contribuições para a consolidação de habilidades linguísticas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

5 EXPLORANDO OS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO

Os jogos sempre estiveram presentes na escola e, embora sejam muito utilizados pelos professores, ainda é um assunto pouco discutido no currículo escolar. Nessa perspectiva, esta pesquisa investiga o uso de jogos no processo de alfabetização e letramento e aplicou jogos, em duas salas de aula do 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, foi aplicado um questionário a 6 professores alfabetizadores. Este capítulo apresenta, portanto os resultados e as análises realizadas.

5.1 O uso dos jogos no processo de alfabetização: que dizem os professores alfabetizadores

Os objetivos desta seção são analisar e interpretar os resultados da presente pesquisa, que foram coletados, em uma escola municipal do Sul de Minas Gerais, por meio da aplicação de um questionário aos professores alfabetizadores daquele estabelecimento de ensino. O instrumento utilizado teve como objetivo analisar a contribuição dos jogos em classes de alfabetização. Nesta direção, Gil (2008) salienta que, apesar de serem termos diferentes, analisar e interpretar apresentam uma relação próxima. O autor ainda destaca que:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriores obtidos (GIL, 2008, p. 156).

É nessa perspectiva que buscaremos realizar as análises das respostas dos professores ao questionário.

5.1.1 Perfil dos professores participantes

Em relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa, responderam ao questionário seis profissionais, todas mulheres. A faixa etária das docentes encontra-se entre 24 e 60 anos. Além disso, o seu tempo de profissão encontra-se entre 4 e 31 anos. E nenhuma, entre as seis professoras, trabalha em mais de uma escola. Quanto ao nível mais elevado de educação formal concluído por elas, todas, sem exceção, possuem curso em nível superior. Quatro são graduadas em pedagogia, duas entre elas possuem formação pelo Projeto Veredas. E, ainda, no que se

refere à formação docente, cinco delas são pós-graduadas na área de educação. Ambas pertencem ao quadro de servidores efetivos do município e ministram disciplinas com regência em turmas do Ensino fundamental I.

5.1.2 Compartilhando experiências e conceitos

Para analisarmos as respostas dos professores, buscamos realizá-las à luz do referencial teórico, visto que esse formato contribui para melhor compreensão de suas respostas aos questionamentos. Assim, no que tange ao compartilhamento do conhecimento e experiência com jogos, foi feito o seguinte questionamento: 1) Qual é o conceito de jogo para você? As respostas obtidas foram as registradas no quadro abaixo:

Quadro 5 - Conceito de Jogo.

Professora A: “jogo para mim significa interação, brincadeiras, divertimento. É uma atividade estimulante, lúdica, física e intelectual que integra um sistema de regras e define um indivíduo ou grupo vencedor e outro perdedor. Os jogos podem ser utilizados para fins educativos para transmitir o respeito às regras”.
Professora B: “O jogo pra mim em sala de aula é uma estratégia que ajuda o professor passar para os alunos conceitos e conhecimentos de forma prazerosa e lúdica. É uma modalidade de que auxilia os alunos na aquisição de competências e conhecimentos, quando trabalhados de maneira correta e com objetivos propostos”.
Professora C: “Jogo é uma atividade que pode ser física ou intelectual. É também uma diversão, onde existem regras, no jogo sempre há o vencedor e o perdedor”.
Professora D: “Tenho para mim que jogo é uma metodologia de ensino e que não pode faltar no planejamento do professor”.
Professora E: “Jogo é um recurso utilizado pelo professor, de suma importância, pois através dos jogos se brinca ensinando. Estimula o aprendizado, o raciocínio. Através de desafios prazerosos. Desenvolve a socialização, a coletividade, o respeito às regras e principalmente ensinam de forma lúdica”.
Professora F: “Jogo é um apoio pedagógico eficaz. Pois com a sua utilização é notável a motivação dos alunos em brincar, eles não se sentem pressionados a aprender o conteúdo e sim acreditam estar brincando e, como consequência, aprendem com a naturalidade e inocência própria da criança”.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Na concepção da professora A, o jogo é interação, brincadeira, divertimento. É uma atividade estimulante e lúdica. E pode ser utilizado para fins educativos, para transmissão de regras. Para a professora B, o jogo é uma estratégia em que o professor transmite aos alunos o conhecimento de forma prazerosa e lúdica. Nesse contexto, as respostas se aproximam podendo, dessa forma, serem analisadas conjuntamente, apontam o jogo em seu caráter lúdico

e prazeroso que, também, temos em Viana *et al.* (2013, p. 13), ao apontar como um dos objetivos da gamificação o de “tornar agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas”. As professoras atentam, além disso, para o aspecto de socialização propiciado pelas atividades com jogos.

Para a professora C, o jogo é uma atividade física e intelectual. Uma diversão em que existem regras. E ainda identifica a situação de vencer ou perder. Vê-se nessa concepção que o jogo é capaz de proporcionar não somente desenvolvimento cognitivo do estudante, como também o físico, que nos atenta para a importância do desenvolvimento psicomotor durante o processo de aprendizagem. Ao se referir ao caráter lúdico, apresentado em sua resposta a palavra diversão, a professora nos remete ao sistema de regras que, segundo Huizinga (1999), possuem caráter obrigatório e são consentidas pelo grupo. Também a situação de *tensão e alegria* presente na definição do autor se revela no vencer ou mesmo perder.

A professora D apresenta uma concepção que remete ao jogo uma função metodológica de ensino e deve estar presente no planejamento. Essa concepção demonstra a importância do jogo, no plano de aula do professor, não apenas como um momento de brincadeira, mas como um método de ensino presente no cotidiano da sala de aula e se aproxima do conceito de gamificação.

Segundo a professora E, o jogo é um recurso utilizado pelo professor, é estimulador do aprendizado e do raciocínio. Desenvolve a socialização, a coletividade, o respeito às regras e, principalmente, ensina de forma lúdica. Nessa direção, apontamos que o jogo faz parte do universo infantil e é capaz de potencializar a aprendizagem, contribuindo e estimulando a participação ativa do aluno nas atividades que o contemplam.

Para a professora F, o jogo é um apoio pedagógico eficaz. Motivador da aprendizagem. Nesse sentido, a professora atenta para a eficácia do jogo educacional e também traz, em sua concepção, o aspecto estimulante capaz de dar motivos para o estudante participar da atividade desenvolvida.

Podemos notar pelas respostas das seis participantes que conceituar jogo não é fácil e, apoiadas em Kishimoto (2010), temos o pressuposto de que a palavra jogo, ao ser dita, pode ser compreendida por cada um de diferentes modos. O significado do jogo varia, de acordo com o lugar e o tempo e, em nossa pesquisa, o jogo se encontra voltado para a educação, mais precisamente para a alfabetização. Percebe-se que, nas respostas das professoras alfabetizadoras, ao conceituarem jogo, reconhecem a sua importância para o desenvolvimento escolar. Algumas apontam para um caráter lúdico, de brincadeira, estimulante. Aparece também um aspecto do jogo como recurso metodológico para a alfabetização. Nesse contexto,

Kishimoto (2003), analisa a ação do jogo na educação, em momentos distintos da história; ele potencializa a construção do conhecimento, pois é capaz de motivar internamente o sujeito. Nesse contexto, em conformidade com o documento formador Brasil, o jogo:

Além de constituir-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e veículo de inserção no mundo, é também uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos se engajam num mundo imaginário, regido por regras próprias, que, geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência (CEEL/UFPE, 2009, p. 10).

Ao tratarmos do assunto jogo, voltamos a atenção também para a seguinte questão: quais jogos são esses? Nesse sentido, no Quadro 6, organizamos as respostas das seguintes questões:
2) Você utiliza jogos em sala de aula? Quais jogos?

Quadro 6 - Jogos utilizados pelas professoras.

Professora A: “Sim. Utilizo o bingo, o dominó, o jogo da memória, caça-palavras, varetas, jogo de trilhas, amarelinha, quebra cabeça, etc”.
Professora B: “Sim. Jogo de bingo, ditado colorido, jogos com sucatas, tipo: boliche, pescaria, jogos de rimas, memória, etc”.
Professora C: “Sim. Bingo de letras, números e sílabas. Jogo da memória, varetas, quebra-cabeça, jogo da forca, etc”
Professora D: “Sim. Bingos, trilhas, forca, jogo da memória, complete a frase”.
Professora E: “Sim. Utilizo muito; jogo da memória, roletas, jogo de cartas, pega varetas, quebra-cabeças, jogos de adivinhação e bingos”.
Professora F: “Sim. Bingos de alfabeto, palavras, números, sílabas, pescaria, trilhas, forca, memória, jogos de imaginação... Lá vai a barquinha levando... essa depende da regra combinada como, por exemplo, a barquinha só levará palavras iniciadas com R”.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Para uma melhor análise e interpretação desta questão optamos pela construção de uma nuvem de palavras com os jogos utilizados para dar mais visibilidade às respostas. A nuvem de palavras representa os jogos elencados pelas professoras.

Figura 4 - Jogos elencados pelas professoras.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Todas as professoras responderam que usam os jogos em sala de aula. Uma questão bem pessoal, assim como o plano de aula. Embora tenha que levar em conta vários documentos, as professoras possuem autonomia para planejar suas aulas e escolher os jogos que desejam trabalhar em sala de aula. Assim, a partir das respostas a essa questão, podemos contemplar os principais jogos utilizados pelas docentes. Vê-se claramente que o jogo de bingo e o jogo da memória são utilizados por todas as seis professoras. Em segundo lugar, aparecem no trabalho de três, entre as questionadas, o jogo de varetas, jogo de trilhas e o quebra-cabeça. Duas docentes utilizam a pescaria. E, ainda, foram elencados por elas onze (11) jogos em que apenas uma, entre as questionadas, utiliza. São eles: caça-palavras, amarelinha, ditado colorido, boliche, dominó, rimas, complete a frase, roletas, cartas, adivinhas e jogos de imaginação.

Diante das respostas a essa questão, observamos que as professoras C e F direcionaram os jogos especificando o conteúdo: (C) “Bingo de **letras**, números e **sílabas**” e (F) “Bingos de **alfabeto**, **palavras**, números, **sílabas**. Jogos de imaginação... Lá vai a barquinha levando... essa depende da regra combinada, como, por exemplo, a barquinha só levará **palavras iniciadas com R**”. Podemos assim relacionar os jogos utilizados ao desenvolvimento de algumas habilidades linguísticas próprias da alfabetização, como o enfatizado pelas professoras C e F, pois, conforme a BNCC, para se tornarem alfabetizados, os estudantes estão condicionados, não somente ao conhecimento do alfabeto, como também:

A mecânica da escrita/leitura - processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua

(fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017).

As demais que responderam ao questionamento, embora não tenham detalhado o jogo, estão cientes de que a direção da pesquisa está diretamente ligada à alfabetização. Seguindo a mesma linha de desenvolvimento que o estabelecimento de ensino propõe, ao desenvolver suas atividades, baseiam-se nas habilidades propostas na BNCC.

Dessa forma, passamos ao tema letramento e alfabetização. A questão proposta foi: 3) Que você entende por letramento? Que é para você alfabetização? As respostas foram registradas no quadro abaixo.

Quadro 7 - Conceitos de letramento e alfabetização.

<p>Professora A: “Letramento é o estado que um indivíduo ou grupo social alcança depois de se familiarizar com a escrita e a leitura, possuindo maior experiência para desenvolver as práticas do seu uso nos mais diversos contextos sociais. Um indivíduo letrado é capaz de se informar, por meio de jornais, interagir, seguir receitas, criar discursos, interpretar textos, entre outros. Já possui domínio da leitura e da escrita nas mais diversas situações e práticas sociais. Alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever”.</p>
<p>Professora B: “Letramento é uma forma de uso da língua de maneira que a pessoa saiba usar a leitura e a escrita para conviver na sociedade de forma autônoma, sabendo lidar com diferentes textos que circulam na sociedade, apropriando-se deles. Alfabetização para mim é o processo onde a criança aprende a ler e a escrever decodificando os sinais da leitura e da escrita através de técnicas escolares que se avançam nos níveis e anos seguintes”.</p>
<p>Professora C: “Acredito que letramento seja o resultado da alfabetização, ou seja, leva o aluno a atingir com perfeição a leitura e a escrita. Alfabetização é o processo que o aluno passa para desenvolver as habilidades da leitura e da escrita”.</p>
<p>Professora D: “Existem várias formas de letramento. O letramento escolar considero que seja a prática da leitura e da escrita na sociedade. Alfabetização é um processo organizado para ensinar a ler e escrever”.</p>
<p>Professora E: “Entendo que letramento é a capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social. Citando um exemplo uma criança possui o letramento de ver um símbolo e interpretá-lo, isso antes de saber ler, ela usa recursos da língua escrita mesmo antes de estar alfabetizada. Eu entendo alfabetização como o processo da aprendizagem que busca a representação dos sons da fala. Uma relação entre grafemas e fonemas, aquisição de tecnologias, por exemplo: como usar o caderno, segurar o lápis, entre outras”.</p>
<p>Professora F: “É fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Alfabetização é um processo para desenvolver as habilidades de leitura e escrita”.</p>

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Ao questionarmos sobre os conceitos de letramento e alfabetização, nosso objetivo foi o de analisar como as docentes conceituam o termo, já que a presente pesquisa aborda tais conceitos na visão de alguns autores.

Assim, as professoras, ao conceituarem letramento e alfabetização, unanimemente, apontam para o letramento o “o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais do sujeito”. Professora E: “Entendo que letramento é a capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social”. Professora B: “Letramento é uma forma de uso da língua de maneira que a pessoa saiba usar a leitura e a escrita para conviver na sociedade de forma autônoma, sabendo lidar com diferentes textos que circulam na sociedade, apropriando-se deles”. Referem-se à alfabetização como “processo”, sendo que uma entre as seis explicita “uma relação entre grafemas e fonemas, aquisição de tecnologias. As outras cinco docentes têm como alfabetização o saber, o aprender a “ler e escrever”. Soares (2016) conceitua alfabetização como “ação” em que se ensina a ler e a escrever. Kleiman (2007) vai mais além, ao afirmar que o que diferencia alfabetização de letramento está na qualidade que o sujeito fará uso da leitura e da escrita no contexto social em que se encontra inserido.

Os conceitos de letramento e alfabetização vêm sendo amplamente discutidos em ambientes educacionais e cursos de formação docente (extensão, aperfeiçoamento). Ainda, de acordo com Kleiman (2007), o conceito de letramento emergiu no Brasil, na década de 1980, nessa mesma época, afirma a autora, houve uma desagregação entre alfabetizar e letrar. Dessa forma, a escola, ao desvincular letramento e alfabetização, adota uma postura que concebe a ação pedagógica desvinculada dos usos sociais da leitura e da escrita, porém a autora completa que, quando a escola assume o letramento como objetivo de ensino, acaba por adotar uma concepção social da escrita. Tal contexto explica a realização da análise conjunta dos conceitos de letramento e alfabetização.

Também Soares (2016) aponta a necessidade de utilizar a leitura e a escrita, nas diversas situações sociais, visto que é uma necessidade diante a globalização e a disseminação de informações e, para nomear este fenômeno, aparece a palavra letramento. Em um mesmo entendimento, Grandó (2012) apresenta o letramento como o domínio pelo sujeito da leitura e da escrita. A esse respeito, a professora C menciona “atingir com perfeição a leitura e a escrita”. E professora A “Já possuí domínio da leitura e da escrita nas mais diversas situações e práticas sociais”. Quando recorremos à BNCC, temos que a alfabetização compreende a “construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica” (BRASIL, 2017), o que deve ocorrer nos dois primeiros anos.

Assim, ao abordarem os conceitos de letramento e alfabetização, as professoras questionadas trazem reflexões de sua experiência e formação e, ainda, uma formação continuada, visto que a BNCC é um documento recente. Sem pretensão de esgotamento do assunto, uma questão merecedora de análise é a metodologia, a qual trataremos a seguir.

Nesse sentido, quando o assunto é alfabetização, logo nos remete ao método, ao como fazê-lo e por qual caminho seguir. Sendo assim, buscamos investigar: 4) Que metodologia(s) você utiliza para alfabetizar?

Quadro 8 - Metodologias de alfabetização.

<p>Professora A: “Eu utilizo os seguintes métodos, início com o sintético e, em seguida, passo para o analítico. Durante todo o processo, procuro observar na escrita espontânea dos alunos as fases propostas por Emília Ferreiro: a)pré-silábica, b)silábica c)silábico-alfabética e d)alfabética”.</p>
<p>Professora B: “Bom, procuro fazer um diagnóstico da turma no início do ano letivo. E de acordo com a turma escolho a metodologia, de acordo com o planejamento e os objetivos propostos. Procuro criar um ambiente alfabetizador, em sala em sala de aula, que não é estático, trabalho com projetos, jogos, diferentes gêneros textuais, Leituras para deleite”.</p>
<p>Professora C: “Não tenho uma metodologia definida. Falar que é esta ou aquela e pronto. Pois cada dia se adquire mais e mais conhecimentos. Seja com os próprios alunos ou com os métodos que trabalhei e trabalho. Estou sempre pronta a me adaptar a mudanças quanto ao que provoca e facilita a aprendizagem e proporciona a interação professor x aluno”.</p>
<p>Professora D: “Uso o método sintético, sempre parto das unidades menores para as maiores, porém sinto presente também a mistura do método analítico, pois, nos dias atuais, é impossível alfabetizar sem utilizar uma variedade de gêneros textuais”.</p>
<p>Professora E: “Eu uso como metodologia a análise e a definição dos métodos, a definição de capacidades, escolha de materiais, procedimentos e avaliação. Procuro não me apropriar só de métodos e sim de metodologias, inclusive das práticas bem-sucedidas. A metodologia utilizada para um professor pode não ser ideal para outros. É lógico que o método utilizado, ao longo da minha carreira profissional, 30 anos, parece que era uma questão de moda, cada ano éramos orientadas a trabalhar de uma maneira. Fui alfabetizada pelo método sintético, ou seja, decodificação e decifração. Depois que comecei como professora já vieram outros métodos, parece que métodos da moda. Então eu acho que a gente não tem que trabalhar com um método ou outro tem que se levar em conta as práticas bem- sucedidas”.</p>
<p>Professora F: “Depende de cada turma, a metodologia que funciona com uma pode não apresentar resultados com outra. Analisando meu trabalho me vejo utilizando os métodos sintéticos aliados aos métodos analíticos”.</p>

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

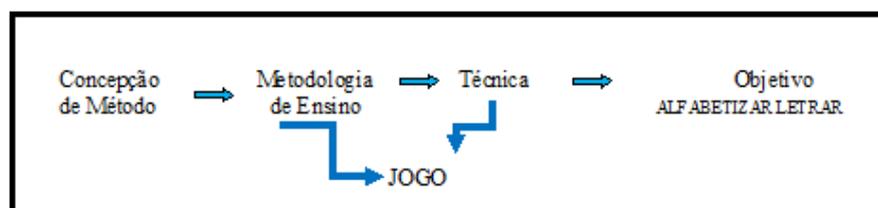
Quando o assunto é metodologia de ensino, voltamo-nos para uma questão muitas vezes conflitante. Assim, ao analisarmos as respostas dadas à questão referente à utilização das metodologias, baseamo-nos no quadro teórico apresentado na presente pesquisa, voltamo-nos para Viana *et al.* (2013), ao afirmarem que os jogos são extremamente necessários para o

entendimento da gamificação como metodologia, porém torna-se fundamental elucidar que a gamificação é, para nós, uma metodologia contemporânea, que apresenta a potencialidade de envolver o indivíduo, em tarefas cotidianas, que, por vezes, poderiam ser consideradas “tediosas” e “cansativas”, tornando-as “atraentes” e “prazerosas”. Podemos concluir, então, que o jogo é um meio significativo para alfabetizar, visto que o estudante não sentirá a pressão por passar por treinos cansativos e enfadonhos, mas, sim, de certa forma, as atividades se tornam estimulantes e desafiadoras.

Nesse contexto, diante de uma situação de aprendizagem formal, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e, sendo assim, é esse mediador que vai didaticamente construir sua metodologia de ensino, a partir de sua concepção de método e, nesse sentido, procurar adequá-lo à realidade de sua turma e de posse dessa concepção utilizará a técnica ou recurso necessário para alcançar o objetivo a que se dispôs como proposto pelo documento norteador Brasil, “selecionar os recursos didáticos em função dos seus objetivos, avaliar se esses recursos estão sendo suficientes e planejar ações sistemáticas para que os alunos possam aprender de fato” (CEEL/UFPE, 2009, p. 14).

Conforme afirmado por Galvão e Leal (2005), o processo de alfabetização necessita do conhecimento de alguns métodos de alfabetização, bem como a reflexão acerca de suas limitações e possibilidades e, por fim, o ajuste de tais conhecimentos às mudanças que ocorrem na contemporaneidade. Nesse contexto, a metodologia de ensino acontece, a partir da concepção de método pelo professor, que procura adequá-la à realidade de sua turma e de posse dessa concepção utilizará a técnica ou recurso necessário para alcançar o objetivo proposto, como no esquema apresentado a seguir na Figura 5.

Figura 5 - Esquema de metodologia de ensino.



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

A partir do que foi exposto, seguem-se as análises. Professora A: “Eu utilizo os seguintes métodos, inicio com o sintético e, em seguida, passo para o analítico. Durante todo o processo,

procuro observar na escrita espontânea dos alunos as fases propostas por Emília Ferreiro: a) pré-silábica, b) silábica c) silábico-alfabética e d) alfabética”.

Essa professora assume uma postura que, segundo Frade, Val e Bregunci (2005), os métodos utilizados por ela o *sintético e analítico* se encontram entre as práticas passadas e devem se unir às práticas atuais, para se compreender os problemas referentes ao processo de alfabetização e buscar possíveis soluções, sendo que essas não se configuram em soluções mágicas e fáceis, pela complexidade do processo, como também não anulam a teoria. Tais métodos partem do pressuposto de que, para se compreender o sistema de escrita, considera-se sempre uma unidade base, em que o método sintético vai da parte para o todo, analisando-a fonologicamente, enquanto os métodos analíticos partem do todo para as partes. Os jogos por ela utilizados, “o bingo, o dominó, o jogo da memória, caça-palavras, varetas, jogo de trilhas, amarelinha, quebra-cabeça, etc” podem ser montados para desenvolver as habilidades seguindo os métodos citados. Ainda, são pontuadas pela docente as hipóteses de construção da escrita de Ferreiro e Teberosky (1986), que descrevem e classificam a produção da escrita da criança em etapas: a) *pré-silábica*, b) *silábica* c) *silábico-alfabética* e d) *alfabética*. Nessa direção, a docente, conforme afirmamos anteriormente, não anula a teoria, visto que, nesse âmbito, voltamos-nos à teoria construtivista, em que a prática docente da professora (A) encontra-se mesclada entre os métodos analíticos e sintéticos e a teoria Proposta por Ferreiro e Teberosky (1986).

Professora B: “Bom, procuro fazer um diagnóstico da turma no início do ano letivo. E de acordo com a turma escolho a metodologia, de acordo com o planejamento e os objetivos propostos. Procuro criar um ambiente alfabetizador em sala em sala de aula, que não é estático, trabalho com projetos, jogos, diferentes gêneros textuais, Leituras para deleite”.

De acordo com as palavras da professora, há uma preocupação quanto ao conhecimento da turma, que pode ser vista na ação de realizar o diagnóstico, para planejar. Nota-se também, em sua fala, o cuidado com o “ambiente alfabetizador”, bem como a utilização de “projetos, jogos, diferentes gêneros textuais”, que promove um alfabetizar letrando. Nessa perspectiva, voltamos-nos para Galvão e Leal (2005), ao refletirem a necessidade de o aluno participar de atividades desafiadoras que o levem a refletir sobre a língua, transformando informações em conhecimento. As autoras apresentam como exemplo, a serem trabalhados, textos reais e de gêneros variados presentes no meio social.

Professora C: “Não tenho uma metodologia definida. Falar que é esta ou aquela e pronto. Pois cada dia se adquire mais e mais conhecimentos. Seja com os próprios alunos ou com os métodos que trabalhei e trabalho. Estou sempre pronta a me adaptar a mudanças quanto ao que provoca e facilita a aprendizagem e proporciona a interação professor x aluno”.

O contexto apresentado pela docente nos aponta uma visão de metodologia que deve atender a um público heterogêneo. Na frase “métodos que trabalhei e trabalho”, está implícito que ela define a metodologia diante do contexto encontrado em cada turma que trabalha. Tal atitude nos leva à reflexão sobre as palavras de Galvão e Leal (2005), ao postular a necessidade de conhecer os métodos, analisar sua limitação e possibilidades e, assim, ajustar tais mudanças conceituais ao que se exige na sociedade contemporânea.

Professora D: “Uso o método sintético, sempre parto das unidades menores para as maiores, porém sinto presente também a mistura do método analítico pois, nos dias atuais, é impossível alfabetizar sem utilizar uma variedade de gêneros textuais”.

Professora F: “Depende de cada turma, a metodologia que funciona com uma pode não apresentar resultados com outra. Analisando meu trabalho, me vejo utilizando os métodos sintéticos aliados aos métodos analíticos”.

As respostas das professoras D e F expressam uma mesma direção. Ambas afirmam utilizar os métodos analíticos e sintéticos. A professora F ainda salienta a heterogeneidade existente em turmas de alfabetização sendo necessário trabalhar metodologias de acordo com o perfil da turma.

Professora E: “Eu uso, como metodologia, a análise e a definição dos métodos, a definição de capacidades, escolha de materiais, procedimentos e avaliação. Procuro não me apropriar só de métodos e, sim, de metodologias, inclusive das práticas bem-sucedidas. A metodologia utilizada para um professor pode não ser ideal para outros. É lógico que o método utilizado, ao longo da minha carreira profissional, 30 anos, parece que era uma questão de moda, cada ano éramos orientadas a trabalhar de uma maneira. Fui alfabetizada pelo método sintético, ou seja, decodificação e decifração. Depois que comecei como professoras já vieram outros métodos, parece que métodos da moda. Então eu acho que a gente não tem que trabalhar com um método ou outro, tem que se levar em conta as práticas bem-sucedidas”.

Essa professora procura, de acordo com o esquema apresentado no Quadro 9, buscar os conceitos, analisá-los e desenvolver seu trabalho voltado para o que ela denomina “práticas bem-sucedidas”. Acreditamos que a experiência de 30 anos, na sala de aula, dê-lhe autonomia para o afirmado. Faz um breve caminho histórico, em que relembra a própria alfabetização, comparando o fato com os fatos vividos como professora. Em sua experiência, acrescenta que fez e faz uso de diversas metodologias e essa escolha, embora pautada no currículo, é algo pessoal do docente.

Compreendemos que não há como alfabetizar e letrar sem uma organização metódica. Ainda, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de o planejamento

do professor contemplar as habilidades elencadas, considerando-se os objetivos propostos a cada etapa de escolaridade. E, nessa mesma direção, temos em CEEL/UFPE (2009), a compreensão a respeito da criação pelo professor de situações que levem o aluno à sistematização da aprendizagem.

Para finalizar, pedimos a cada professor que compartilhasse, no que tange ao seu trabalho como alfabetizador, respondendo à seguinte questão: 5) Como você utiliza o jogo em seu trabalho de alfabetizador? Está presente no seu planejamento? Com que periodicidade costuma utilizar?

Quadro 9 - Utilização do jogo em sala de aula.

Professora A: “Eu coloco o jogo no meu planejamento. Escolho qual jogo utilizar levando em conta o nível da turma e as habilidades a serem trabalhadas. Costumo usar pelo menos uma vez por semana”.
Professora B: “Utilizo o jogo como uma ferramenta eficaz e valiosa que possibilita o engajamento de todos os alunos, dentro do processo de alfabetização. Trabalho dentro e fora da sala de aula costumo levá-los ao pátio. Sempre contemplo o jogo no meu planejamento semanal para auxiliar no processo de assimilação dos conteúdos”.
Professora C: “Utilizo de acordo com as habilidades que anseio serem consolidadas por meus alunos. Quando observo dificuldades apresentadas por eles, como, por exemplo, se não conhecem as letras do alfabeto, eu uso os jogos, bingo de letras, alfabeto móvel, jogo da memória, entre outros. Sim, sempre coloco em meu plano. Uso com frequência, sempre mediando as atividades em prol da aprendizagem do aluno”.
Professora D: “Eu utilizo o jogo como instrumento de aprendizagem. Coloco o jogo no meu planejamento. Procuro utilizar pelo menos uma a duas vezes por semana”.
Professora E: “Utilizo os jogos sempre que sinto a necessidade de atividades lúdicas, sem ter que recorrer a exercícios repetitivos de memorização e análise. Verifico quais habilidades são exigidas do aluno, para que este consiga executá-las e aprender de forma prazerosa. Planejo os jogos levando em conta as características da turma, conhecimentos prévios dos alunos. Como o jogo oferece várias possibilidades procuro definir claramente os objetivos ao planejar o seu uso”.
Professora F: “Uso o jogo como um material de apoio pedagógico, que está sempre presente, não pode faltar! Está sim no meu planejamento, ao fazer o plano de aula procuro sempre acrescentar um jogo de acordo com os objetivos da aula. Em uma periodicidade de 3 vezes por semana”.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Professora A: “Eu coloco o jogo no meu planejamento. Escolho qual jogo utilizar levando em conta o nível da turma e as habilidades a serem trabalhadas. Costumo usar pelo menos uma vez por semana”.

A professora usa como critério, para a escolha de qual jogo trabalhar com seus alunos, “o nível da turma e as habilidades a serem trabalhadas”, o que demonstra o compromisso diante das atividades que são sempre planejadas e não dadas de modo aleatório como um passatempo.

Professora B: “Utilizo o jogo como uma ferramenta eficaz e valiosa que possibilita o engajamento de todos os alunos, dentro do processo de alfabetização. Trabalho dentro e fora da sala de aula costumo levá-los ao pátio. Sempre contemplo o jogo no meu planejamento semanal para auxiliar no processo de assimilação dos conteúdos”.

Essa professora explicita o valor do jogo em seu trabalho, “ferramenta eficaz e valiosa que possibilita o engajamento...” Saliente-se, ainda, que ela não se atém ao ambiente da sala de aula, leva os alunos para atividades fora da sala; outro atrativo para crianças é estar fora da sala. O jogo está presente semanalmente nas atividades propostas.

Professora C: “Utilizo de acordo com as habilidades que anseio serem consolidadas por meus alunos. Quando observo dificuldades apresentadas por eles, como, por exemplo, se não conhecem as letras do alfabeto, eu uso os jogos, bingo de letras, alfabeto móvel, jogo da memória, entre outros. Sim, sempre coloco em meu plano. Uso com frequência, sempre mediando as atividades em prol da aprendizagem do aluno”.

A professora C tem sempre o jogo presente em seu planejamento. faz uso frequente. Ela apresenta o jogo com instrumento capaz de consolidar habilidades, “Utilizo de acordo com as habilidades que anseio serem consolidadas por meus alunos”.

Professora D: “Eu utilizo o jogo como instrumento de aprendizagem. Coloco o jogo no meu planejamento. Procuro utilizar pelo menos uma a duas vezes por semana”.

A professora D usa o jogo como “instrumento de aprendizagem”, que se encontra sempre presente em seu planejamento. Não somente como atividade recreativa, visto que ela conceitua o jogo como um método de ensino. Utiliza jogo semanalmente, ao demonstrar que o jogo é importante em seu processo de ensino.

Professora E: “Utilizo os jogos sempre que sinto a necessidade de atividades lúdicas, sem ter que recorrer a exercícios repetitivos de memorização e análise. Verifico quais habilidades são exigidas do aluno, para que ele consiga executá-las e aprender de forma prazerosa. Planejo os jogos levando em conta as características da turma, conhecimentos prévios dos alunos. Como o jogo oferece várias possibilidades, procuro definir claramente os objetivos ao planejar o seu uso”.

A professora E faz uso do jogo, em seu processo de ensino, nos momentos em que percebe a necessidade dos alunos de ter uma pausa recreativa, sem, contudo deixar de dar continuidade ao processo de ensino. Para tanto, ela salienta que escolhe jogos que estejam de

acordo com as habilidades de seus alunos e os emprega com objetivos de ensino bem estabelecidos, com clareza, a fim de com eles trabalhar as habilidades pretendidas. A afirmação da professora é uma expressão prática do que teoriza Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), a gamificação está centrada no ato de jogar, de se ter um comportamento voltado para a ação de jogar, na qual o protagonista não se encontra em um contexto de jogo, mas, sim, em uma atividade com um objetivo determinado, em que a ação de jogar possibilita o engajamento do sujeito. A partir deste conceito, Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 12) consideram, “além dos fatores tecnológicos, a tendência que a sociedade contemporânea parece estar cada vez mais interessada por jogos”.

Professora F: “Uso o jogo como um material de apoio pedagógico, que está sempre presente, não pode faltar! Está sim no meu planejamento, ao fazer o plano de aula, procuro sempre acrescentar um jogo de acordo com os objetivos da aula. Em uma periodicidade de 3 vezes por semana”.

A professora F reconhece a importância do jogo como um material de uso pedagógico tão crucial que, em sua fala, está explícito “não pode faltar!”. Usa o recurso três vezes por semana.

Assim temos que para o PNAIC, o professor alfabetizador possui autonomia e protagonismo no processo de formação continuada e no cotidiano escolar. Cabe a ele, a partir dos direitos de aprendizagem assegurados a todas as crianças, definir os conteúdos, os recursos didáticos, os instrumentos diagnósticos de avaliação para diagnosticar e acompanhar os avanços de cada aluno em relação à aprendizagem do sistema de escrita. E entre esses recursos, encontra-se presente, no planejamento de todas as professoras do estabelecimento de ensino em que foi feita a pesquisa, o jogo educacional.

Também a BNCC orienta que o trabalho do professor precisa considerar as práticas de letramento que fazem parte da vida social do aprendiz, bem como aquelas vivenciadas na educação infantil, tais como “cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar *games*, relatar experiências e experimentos” e, progressivamente, introduzir “os gêneros secundários com textos mais complexos” (BRASIL, 2017). Também apresentado, na prática, pelas professoras ao refletirem acerca da metodologia por elas utilizada.

Não é fácil aliar divertimento e prazer à aprendizagem. Porém isso se torna possível, quando se trata de jogos e brincadeiras, cujos objetivos sejam a alfabetização e o ensino da língua materna, nesse âmbito, “integram-se o prazer e o aprender, sabor e saber” (BRASIL, 2008, p. 6).

A seguir, apresentaremos as atividades que foram realizadas em sala de aula, a partir dos jogos selecionados.

5.2 Práticas com jogos na sala de aula

Nesta seção, apresentamos a intervenção pedagógica, envolvendo a aplicação de alguns jogos em trinta e seis alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, o que corresponde a duas turmas da escola municipal em que foram coletados os dados. As atividades envolveriam jogos tradicionais, como forca, bingo, boliche e jogos online, por meio de softwares e aplicativos, os quais estão relacionados às capacidades linguísticas da alfabetização a serem desenvolvidas pelos alunos. Nesse contexto, planejamos os primeiros momentos. Foram escolhidos inicialmente quatro jogos, a saber, bingo de nomes, aplicativo Ler e contar, bingo de palavras com sílabas canônicas, Smartkids jogos educativos - ditado do B e D.

5.2.1 Bingo de nomes

Data de aplicação: 6 de março de 2020 - Sexta-feira.

Materiais utilizados: cartelas em formato de fichas, contendo, cada ficha, um nome feminino. Todos os nomes possuíam seis letras; peças para marcar.

Objetivo: Reconhecer as letras do alfabeto

Turma: 2º ano do Ensino fundamental.

Inicialmente, buscamos preparar um jogo de bingo com o objetivo de observar a capacidade linguística dos alunos do 2º ano de uma escola municipal do Sul de Minas Gerais, no que se refere ao conhecimento das letras do alfabeto.

O jogo foi montado, a partir de cartelas em formato de fichas, contendo cada uma um nome feminino, sendo que todos continham seis letras. Com antecedência, foram selecionados nomes que contivessem tais características e assim foram escolhidos nomes buscados no google com a seguinte descrição: nomes no feminino com seis letras; HELENA, CAMILA, ISABEL, RENATA, MÁRCIA, MARINA, MIRELA, BIANCA, SAMIRA, CIBELE, JANETE, REBECA, DÉBORA, GISELE, NICOLE, PALOMA, FÁTIMA, DAIANA, SIMONE, KARINE. Foram confeccionadas 20 cartelas, para serem utilizadas em duas turmas de 2º ano, totalizando 36 alunos (com autorização para a pesquisa).

Figura 6 - Modelo das cartelas



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na sala de aula, após as atividades iniciais da rotina diária dos alunos do 2º ano, os alunos foram convidados para um jogo de bingo e a resposta foi positiva, pois gritaram em coro: “OBAAA!!!”

Aproveitando o entusiasmo dos pequenos, foi explicado a eles como aconteceria o jogo: cada aluno receberia uma cartela e, também, 6 quadradinhos de EVA e deveria marcar as letras que fossem sorteadas. Foi solicitado que eles observassem que a cartela possuía um nome no feminino. Durante a distribuição das cartelas, os alunos comentavam os nomes que estavam recebendo; “o meu Isabel”, “o meu é Simone”, etc. Isso possibilitou verificar que os alunos já fazem a leitura de nomes.

Nas palavras de Kishimoto (2010, p. 20), “quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica”.

Durante o jogo, os alunos estavam eufóricos, e a cada letra cantada eles se agitavam, a euforia voltava. Surgiam vários comentários: “eu tenho!”, “não tenho!”, “tira a letra D professora!”, “saiu a letra L e o colega não marcou!”

O jogo prosseguia e pela agitação eles pediam que a letra fosse repetida e, como os colegas repetiam na tentativa de ajudar, faziam com que o entendimento não fosse efetivado. Houve um aluno que, por falta de atenção, não marcou a letra A, percebi, ao repetir a letra próxima a ele, somente assim ele a marcou, acredito que não a ouvira anteriormente. Ainda dois alunos dos 36 trocaram as letras M e N.

Eles se divertiam muito. De repente, alguém gritou ganhei! O nome que se completou, após as letras cantadas, foi ISABEL. Ao terminar a rodada, queriam jogar novamente. Então combinamos fazer mais uma rodada naquele dia e depois combinaríamos outro momento para um novo jogo.

As crianças quiseram trocar as cartelas, trocaram entre si e uma que havia sobrado, eram 19 alunos e contávamos com 20 cartelas. Os olhinhos brilhavam, a vontade de ganhar era

imensa. Muitos queriam a cartela do nome Isabel, o nome sorteado na primeira rodada. A carinha frustrada por não ganhar era aparente, mas não se davam por vencidos, queriam jogar.

A cada letra cantada, muita vibração. Ficavam eufóricos, chegavam a gritar, até os alunos mais tímidos se soltaram e participaram ativamente da atividade. Ainda um pequeno número de alunos demonstrava dúvidas entre as letras M e N.

Os comentários se repetiam; “fala a letra R, professora”. Às vezes, surgia até manifestações em coro: “A... A... A...”. Até que um aluno grita: “BINGO!”, seguido de muitos protestos! Dessa vez, o nome que se completou foi: NICOLE. A atividade durou 25 minutos. Encerramos ao terminarmos a segunda rodada. O ajudante do dia auxiliou a recolher o material utilizado. Ficou combinado que nas próximas aulas eles teriam mais atividades semelhantes.

A aplicação do bingo de nomes próprios possibilitou perceber que a atividade foi bem recebida pelos alunos e quebrou naquele momento na sala, uma rotina de cópia, leitura e escrita. Proporcionou assim maior interatividade entre os alunos, visto que muitos queriam controlar o seu jogo e vigiar o do colega, ajudando-o quando encontrava possíveis erros.

A finalidade do jogo aplicado foi verificar o nível do conhecimento dos 36 alunos do 2º ano no que se refere ao reconhecimento das letras do alfabeto. Após a aplicação da atividade, pode ser verificado que entre os 36 alunos pesquisados, apenas 2 não possuem domínio da habilidade em questão. Esses alunos confundem e trocam as letras M e N.

5.2.2 Aplicativo “ler e contar”

Data de aplicação: 9 de março de 2020 - Segunda-feira.

Materiais utilizados: 2 celulares e 2 tablets, aplicativo Ler e Contar.

Objetivo: Reconhecer sílabas.

Turma: 2º ano do Ensino fundamental.

Para a aplicação do jogo do aplicativo ler e contar, primeiramente, baixamos o aplicativo nos 4 dispositivos móveis a serem utilizados. O aplicativo possui uma ampla variedade de jogos, dessa forma, foi escolhido para aplicação um jogo que contemplasse os objetivos propostos, em nosso contexto, a capacidade de reconhecer sílabas.

Figura 7 - Imagem do aplicativo e a página inicial.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Assim escolhemos um jogo com o respectivo comando oral: “Clique na sílaba que falta para completar a palavra”.

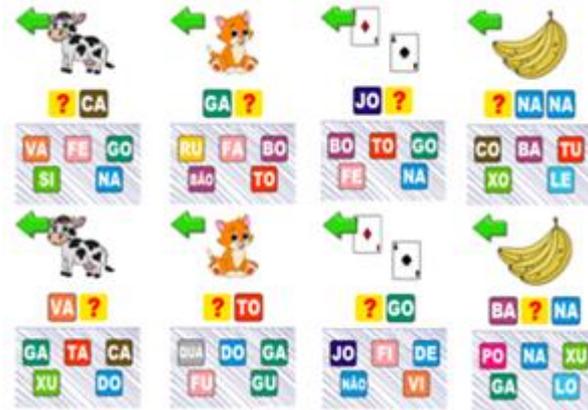
Figura 8 - Jogo escolhido.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O jogo vem acompanhado de imagens, comando de voz e as seguintes palavras: jujuba, cadeado, bife, humano, pato, balão, gato banana, sino, química, puma, sabão, pipa, vaca, kiwi, sapo, pena, bola, pavão, tucano, macaco, leão, jogo, lupa, buzina, foca, moto, tucano, Xuxa, vela, bola, rubi, yoga, suco, dedo, dado, kiwi, as quais aparecem aleatoriamente faltando uma sílaba para se completar e se repetem para que sejam completadas com uma sílaba em diferentes posições na mesma palavra.

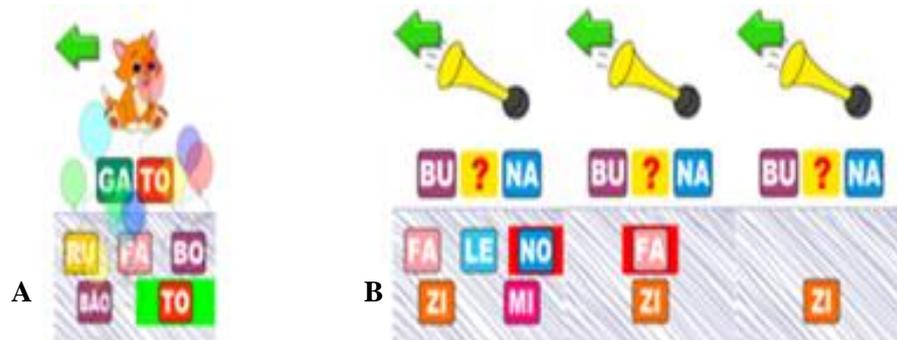
Figura 9 - Possibilidades do jogo.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quando o participante acerta a sílaba, o aplicativo comemora, ouve-se o som de palmas, sobem balões e diz-se: “muito bem você acertou!” E, em situações de erro, o aplicativo elimina as sílabas erradas e diz a cada erro: “a sílaba não é essa!” até que o jogador acerte.

Figura 10 - (A) Situação de acerto; (B) Situação de erro.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Anteriormente perguntamos aos alunos se possuíam o hábito de jogar no celular. Dos 36 alunos participantes da pesquisa, 30 possuem o hábito e os outros 6 os pais ou responsáveis não os deixavam jogar. Após explicar ao grupo como funcionava o jogo, combinamos que participariam 4 alunos por vez.

Assim nos atemos às palavras de Kishimoto, ao pontuar que, “embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza” (KISHIMOTO, 2010, p. 26) A autora se apoia em Vigotsky, ao afirmar que, para alcançar o objetivo da brincadeira, nem sempre é prazeroso, pois pode exigir esforço e não trazer nenhum prazer.

Os alunos encontram-se divididos em duas turmas, 2º ano turma A com o contingente de 17 alunos participantes da pesquisa e 2º ano turma B com o contingente de 19 alunos

participantes da pesquisa. Enquanto os 4 alunos do grupo participavam, os demais alunos, sendo 13 da turma A e 15 da turma B, realizavam atividades escritas da disciplina de Língua Portuguesa aguardando ansiosamente sua vez. Demonstravam um certo descontentamento, pois queriam participar.

Dessa forma, ocorreu o jogo do aplicativo, utilizando os dispositivos móveis que deixaram os alunos mais concentrados; a atividade foi realizada com menos euforia, gostaram muito e queriam jogar novamente. A atividade teve a duração média de 1 hora e meia. Durante a atividade, pôde-se perceber que a maioria dos alunos possui domínio no que se refere ao conhecimento das sílabas. Entre os 36 pesquisados, notou-se que 2 alunos apresentaram dúvidas em relação a algumas sílabas, porém conseguiram finalizar a atividade.

5.2.3 Bingo de palavras com sílabas canônicas

Data de aplicação: 11 de março de 2020 - Quarta-feira.

Materiais utilizados: cartelas retangulares, contendo cada cartela oito palavras com sílabas canônicas; um saquinho com as palavras para sorteio e tampinhas de garrafa para marcar.

Objetivo: Ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas.

Turma: 2º ano do Ensino fundamental.

Para a aplicação do bingo de palavras, utilizamos um jogo de bingo previamente montado com 30 (trinta) palavras escolhidas aleatoriamente, obedecendo ao critério de apresentarem apenas sílabas canônicas, ou seja, CVCV, VCVCV, CVVCV. Nosso objetivo foi observar a capacidade linguística dos alunos do 2º ano de uma escola municipal do Sul de Minas Gerais, no que se refere à decodificação de palavras com sílabas canônicas. Assim as palavras utilizadas nas cartelas foram: DADO, CABO, CUBO, DEDO, DIA, BOLA, BANANA, BATATA, BOLO, NAVIO, PATO, BULE, PIPOCA, FOGÃO, MOEDA, AVIÃO, BONECA, BIA, MALA, ABACAXI, BALÃO, BOCA, LEITE, PETECA, XAROPE, QUEIJO, GATO, AZEDO, ZEBU, SABÃO.

As palavras foram distribuídas aleatoriamente em 20 (vinte) cartelas, em modelos como mostrados na Figura 11.

Figura 11 - Algumas cartelas utilizadas.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Após cumprir a rotina diária, os alunos foram convidados para um jogo de bingo de palavras. Como já sabiam que, durante alguns dias, atividades diferenciadas da rotina escolar aconteceriam, ficavam sempre na expectativa. Assim o jogo foi explicado: cada aluno deveria receber uma cartela contendo oito palavras; oito tampinhas de garrafa para marcação. A professora irá retirar do saquinho uma palavra por vez e ler em voz alta; cada aluno deverá verificar se tem a palavra em sua cartela realizando, é claro, a leitura das palavras da cartela que recebeu.

Iniciamos com a distribuição das cartelas e das tampinhas com o auxílio do ajudante do dia. Assim a professora iniciou retirando do saquinho uma palavra de cada vez e realizava a leitura em voz alta para que os alunos pudessem procurar pela palavra em sua respectiva cartela.

A euforia dos alunos se repetia, como na atividade anterior. Durante a realização das atividades, podia-se observar que timidez não existia em nenhum dos 36 alunos. A cada palavra cantada pela professora, silenciavam procurando pela palavra, logo após, era comemoração para alguns e decepção para outros. E, quando precisavam de uma palavra, pediam por ela em voz alta. Contabilizavam, “falta só uma!” “Pra mim faltam três!” “Faltam quatro!” “Não marquei nem uma!”

A atividade durou em torno de 1 hora em cada turma. Pôde-se observar que dos 36 alunos participantes da atividade, ao ouvirem a palavra cantada pela professora, 32 realizavam a leitura das palavras escritas na cartela com autonomia e assim a encontravam, marcando-a. E 4 alunos ouviam a palavra, porém apresentavam dificuldades na leitura das palavras em suas cartelas. Estes pediam ajuda para a professora, apontando para a palavra correta. Outras vezes apontavam para palavras iniciadas com a mesma sílaba ou letra da palavra cantada pela professora.

Assim pudemos concluir que entre os 36 participantes, 32 dominam a capacidade de leitura e compreensão de palavras compostas por sílabas canônicas. E que 4 alunos não possuem domínio da leitura de palavras compostas por sílabas canônicas.

5.2.4 Smartkids jogos educativos - ditado do B E D

Data de aplicação: 12 de março de 2020 - Quinta-feira.

13 de março de 2020 - Sexta-feira

Materiais utilizados: 2 Notebooks, acesso à internet.

<https://www.smartkids.com.br/jogos-educativos/ditado-do-b-d>

Objetivo: Dominar as relações entre grafemas e fonemas, escrever as palavras ditadas corretamente.

Turma: 2º ano do Ensino fundamental.

Após as atividades de rotina, os alunos foram convidados a fazer um ditado diferente. Foi explicado que, para a realização dessa atividade, usaríamos dois notebooks. Assim seria necessário a participação de 2 alunos por vez, já que a atividade seria realizada individualmente. Enquanto 2 alunos realizavam a atividade, os outros aguardavam sua vez, realizando atividades previamente planejadas e, como em todas as atividades com jogos, apresentavam insatisfação pela espera, porém se controlavam, pois queriam participar. Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) afirmam que a gamificação apresenta como foco o envolvimento emocional do sujeito. Dessa forma, os elementos contidos no jogo, como o prazer em jogar os desafios proporcionados, favorecem o engajamento do sujeito. Para melhor compreensão, o engajamento, de acordo com Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), pode ser mensurado, conforme o nível de relacionamento entre o sujeito e o ambiente.

Os 36 alunos participantes ficaram eufóricos, alguns perguntaram “a gente vai fazer ditado no notebook, professora”? Respondi que sim. Ficaram radiantes, pois, segundo eles, nunca haviam utilizado notebook na escola. O jogo tem se mostrado propício na alfabetização dos alunos, pois motiva todos os 36 alunos a participarem das atividades propostas sem nenhuma contestação, mas o mesmo não ocorre diante das atividades rotineiras de leitura e escrita.

O jogo possui 10 palavras com b e d apresentadas na seguinte ordem: dália, bacia, dedal, bebida, disco, bico, doce, bola, ducha, búfalo; sendo que aparece primeiramente o desenho acompanhado de um comando de voz. Após acessar <https://www.smartkids.com.br/jogos-educativos/ditado-do-b-d> abriu-se a primeira página com o desenho de uma flor, o jogo é bastante interativo, uma voz feminina diz: “dália”. O aluno posiciona o cursor, escreve a palavra que ouviu e, em seguida, clica em ok, se escreveu corretamente marca um ponto.

Foi necessário auxiliar 9 alunos que não estavam familiarizados com o mouse, os demais já estavam familiarizados ou tiveram facilidade em controlar o mouse. Todos os 36 alunos tiveram dificuldades com a acentuação das palavras dália e búfalo, omitiram o acento.

Foi observado que os 36 alunos apresentam maiores dificuldades na escrita que na leitura. Entre os 36 sujeitos da pesquisa, não houve aluno que escrevesse corretamente todas as palavras. Os erros mais comuns foram: dália (dalia), bacia (basia), dedal (dedau), disco (dico), bico (biko), doce (dose), ducha (duxa), búfalo (bufalo). E ainda, entre os 36, quatro alunos pediram ajuda no momento da escrita.

Figura 12 - Imagem do jogo.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Para a aplicação da atividade, foram necessários 2 dias consecutivos, com duração média de 1 hora e 40 minutos por dia e em cada turma.

Os alunos gostaram muito da atividade, enquanto dois estavam jogando, os outros aguardavam sua vez de participar ansiosos e, portanto procuravam realizar a tarefa com capricho na expectativa de chegar sua vez.

Após a realização das atividades, pôde-se observar que os 36 alunos pesquisados não possuem domínio da capacidade linguística, no que se refere ao domínio das relações entre grafemas e fonemas, escrita correta de palavras ditadas.

A partir das observações realizadas, a participação ativa dos alunos, o interesse em realizar as atividades propostas, o envolvimento dos alunos, o estado de jogo instalado naqueles momentos, a facilidade a que chegamos a uma rápida sondagem quanto às habilidades foram: a) Reconhecer as letras do alfabeto, b) Reconhecer sílabas, c) Ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas e d) Dominar as relações entre grafemas e fonemas, escrever as palavras ditadas corretamente.

Nesse contexto, o letramento está intrinsecamente ligado à alfabetização e relaciona-se ao desenvolvimento de capacidades e habilidades relacionadas ao uso efetivo da leitura e da escrita que “possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções” (SOARES, 2014). É perceptível que os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, das turmas A e B, pertencentes aos turnos vespertino e matutino, estão em processo de consolidação de habilidades relevantes.

Também é possível afirmar que o jogo e a gamificação podem contribuir, em uso frequente, pelo professor alfabetizador, para que alunos em fase de alfabetização possam consolidar habilidades linguísticas. Isso se dá pelo engajamento dos alunos ao participarem ativamente das atividades propostas valendo-se da pedagogia do jogo.

Por essa aplicação, o trabalho da professora pode ser norteado, após verificarmos com facilidade que entre os trinta e seis sujeitos da pesquisa:

Quadro 10 - Resultado da aplicação dos jogos.

Capacidade linguística	Resultado
a) Reconhecer as letras do alfabeto	Apenas 2 não possuem domínio da habilidade em questão. Esses alunos confundem e trocam as letras M e N.
b) Reconhecer sílabas	2 alunos apresentaram dúvidas em relação a algumas sílabas, porém conseguiram finalizar a atividade.
c) Ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas	32 dominam a capacidade de leitura e compreensão de palavras compostas por sílabas canônicas. E 4 alunos não possuem domínio da leitura de palavras compostas por sílabas canônicas.
d) Dominar as relações entre grafemas e fonemas	36 alunos pesquisados não possuem domínio da capacidade linguística, no que se refere ao domínio das relações entre grafemas e fonemas, escrita correta de palavras ditadas.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Assim, esta investigação possibilita confirmar nossa hipótese de que o uso dos jogos educacionais e da gamificação, no processo de alfabetização e letramento, contribui significativamente para nortear o trabalho do professor alfabetizador, traz dados que são de suma importância, para que o professor conheça várias habilidades, que seus alunos já possuem domínio e também aquelas habilidades que necessitam de reforço. Também se vê aqui a contribuição, no que se refere à aprendizagem de forma prazerosa, visto que todos os alunos se engajam ao participarem das atividades de jogos e gamificação.

Nessa perspectiva, voltamo-nos para Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), ao postular que a gamificação apresenta como foco o envolvimento emocional do indivíduo diante de tarefas propostas. E, para atingir esse foco, utiliza-se de aparatos oriundos dos jogos que, por possuírem elementos prazerosos e desafiadores, propiciam o engajamento do sujeito.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, apresentamos as conclusões e as limitações com que nos deparamos. A presente pesquisa intitulada: Os jogos no processo de alfabetização e letramento se propôs a investigar a contribuição dos jogos na consolidação de habilidades linguísticas de alunos em duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental e para o trabalho de professores alfabetizadores de uma escola municipal do sul de Minas Gerais. Para cumprir com o objetivo proposto, esta investigação estabeleceu como objetivos específicos: (i) analisar a utilização dos jogos, por professores alfabetizadores, como metodologia de ensino e (ii) aplicar atividades sobre capacidades linguísticas da alfabetização, por meio do uso de jogos, para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I.

Os conceitos de alfabetização e de letramento se ampliaram, nas últimas décadas, com vista a dar conta do processo que envolve o ensino-aprendizado da leitura e da escrita na contemporaneidade; assim, consideramos o pressuposto de que a gamificação e os jogos educacionais possam potencializar o ensino-aprendizado da leitura e da escrita na atualidade. Acredita-se, diante do exposto, que a gamificação e os jogos educacionais possam estimular os alunos a participarem com maior engajamento das atividades propostas e assim contribuir significativamente com a consolidação de habilidades linguísticas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I.

É nesse contexto que buscamos, em um primeiro momento, realizar uma pesquisa teórica, valendo-nos de autores que abordam os assuntos: alfabetização, letramento, gamificação, jogos educacionais e também políticas públicas e os documentos norteadores da educação no Brasil. Em linhas gerais, abordamos alfabetização e letramento e, a partir do referencial teórico, podemos concluir que alfabetização e letramento encontram-se vinculados, embora apresentam conceitos distintos. Concebemos, na visão de alguns teóricos, a alfabetização como aquisição do sistema de escrita alfabético, enquanto letramento como a utilização da leitura e da escrita na sociedade. Ao tratarmos dos assuntos jogos e gamificação, concebemos jogo, a partir dos autores como uma necessidade humana, a qual se apresenta inerente ao ser humano e é capaz de envolver o sujeito em atividades tal qual é a alfabetização, fazendo com que a realização das atividades se tornem menos cansativas e enfadonhas. Também temos na gamificação uma metodologia de ensino.

Nesse contexto de alfabetização e letramento, não menos importante está o como fazer, assim entendemos, a partir da teoria apresentada, que os métodos de alfabetização são

entendidos como um conjunto de procedimentos com fundamentação teórica e princípios orientadores da aprendizagem inicial da leitura e escrita.

Em relação às políticas públicas, cursos de formação continuada para professores alfabetizadores têm sido implementados dentro de programas governamentais e, entre eles, destacam-se: o Pró-Letramento, os cursos oferecidos pelo PNAIC e, recentemente, os cursos online “Tempo de Aprender” e “Alfabetização Baseada na Ciência”, cursos ligados à Política Nacional de Alfabetização. E, ainda, entre os documentos, destacam-se: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), o Plano Nacional da Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Após o desenvolvimento teórico referente aos temas apresentados anteriormente, podemos assertivamente relatar que as respostas ao questionário apresentado pelas professoras alfabetizadoras, bem como as observações realizadas na sala de aula com os (36) trinta e seis alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, atenderam satisfatoriamente aos objetivos propostos pela presente pesquisa que não se propôs a esgotar o tema em questão. Nosso intuito foi o de contribuir com as pesquisas referentes à alfabetização, letramento, jogos educacionais e gamificação.

Por conseguinte, retomamos a pergunta de pesquisa: Qual a contribuição dos jogos na consolidação de habilidades linguísticas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I e para o trabalho de professores alfabetizadores? Perguntas essas que acreditamos foram respondidas, a partir do referencial teórico, da resposta dos professores ao questionário e da aplicação dos jogos nos 36 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Ficou evidente que a aplicação dos jogos em sala foi notável, assim como o estímulo e protagonismo demonstrado pelos alunos durante as atividades com jogos. O jogo contribui significativamente para a aprendizagem de forma prazerosa, pois verifica-se que, quando o aluno participa ativamente das atividades propostas, é capaz de consolidar as habilidades trabalhadas.

Contribui, além disso, para nortear o trabalho do professor alfabetizador, é capaz de levantar dados que são de suma importância para que o professor conheça várias habilidades que seus alunos já possuem domínio e também aquelas habilidades que necessitam de retomada.

É notável pelas respostas dadas ao questionário pelas professoras que elas diferenciam os conceitos de alfabetização de letramento sem desvinculá-los. Todas utilizam o jogo como metodologia de ensino, é contemplado no plano de aula das docentes, embora não seja utilizado diariamente. Elas o utilizam com uma frequência de duas a três vezes por semana em alguns momentos em sala de aula. E, nesse sentido, podemos afirmar que o jogo contribui com o trabalho realizado pelas docentes.

Mediante o exposto, passamos para a metodologia utilizada. Optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa teórica junto a qual também foi desenvolvida uma pesquisa participante. Os dados foram registrados em diário de bordo e a pesquisadora valeu-se do recurso de palavras-chave e pequenas frases, que, ao final do dia, eram transformados em textos referentes à aplicação dos jogos. Justifica-se a pesquisa participante pela minha atuação como professora alfabetizadora, nas duas turmas que fizeram parte da pesquisa, de modo que esta investigação parte de minha prática pedagógica e das minhas inquietações em relação à aprendizagem da escrita nos anos iniciais de forma que o ambiente seja agradável ao aluno e também ao professor, visto que classes como essas são geralmente compostas por crianças. O questionário apresentado às professoras foi respondido pela plataforma do aplicativo WhatsApp.

Ao realizar as análises, priorizamos os aspectos qualitativos, que, segundo Ludke e André (1986), esse tipo de análise trabalha todos os dados gerados, durante a pesquisa, uma vez que nosso intuito não está em esgotar o tema e, sim, por meio da aplicação dos jogos por nós escolhidos, investigar qualitativamente a contribuição dos jogos nesse processo de aprendizagem. Assim acreditamos que a metodologia atendeu aos critérios de pesquisa.

Ao analisar as respostas das professoras ao questionário, podemos notar pelas respostas dadas pelas seis participantes que conceituar jogo não é fácil, seu significado pode variar de acordo com a cultura local. Percebe-se, nas respostas das professoras alfabetizadoras, que, ao conceituarem jogo, reconhecem a sua importância para o desenvolvimento escolar. Algumas apontam para um caráter lúdico, de brincadeira, estimulante. Aparece também um aspecto do jogo como recurso metodológico para à alfabetização.

Diante da pergunta: você utiliza jogos em sala de aula? Quais jogos você utiliza? As respostas revelaram que as professoras C e F direcionaram os jogos especificando o conteúdo: (C) “Bingo de **letras**, números e **sílabas**” e (F) “Bingos de **alfabeto**, **palavras**, números, **sílabas**. Jogos de imaginação... Lá vai a barquinha levando... essa depende da regra combinada, como, por exemplo: a barquinha só levará **palavras iniciadas com R**”. Podemos assim relacionar os jogos utilizados ao desenvolvimento de algumas habilidades linguísticas próprias da alfabetização, como o enfatizado pelas professoras C e F, pois, conforme a BNCC, para se tornarem alfabetizados, os estudantes estão condicionados não somente ao conhecimento do alfabeto.

Ao abordarem os conceitos de letramento e alfabetização, as professoras questionadas trazem reflexões de sua experiência e formação e ainda uma formação continuada, visto que a BNCC é um documento recente. Quando nos voltamos à metodologia de ensino,

compreendemos que não há como alfabetizar e letrar sem uma organização metódica. Nesse contexto, todas as professoras manifestaram a importância de uma ação planejada, em que se leva em conta a heterogeneidade das turmas que acompanham a cada ano.

Todas as professoras participantes utilizam o jogo, inserindo-o em seus planejamentos, não trabalham todos os dias, porém domina entre elas uma periodicidade de duas vezes por semana. Assim concluímos que os resultados obtidos no questionário são satisfatórios, para a presente pesquisa e nos levam a refletir as contribuições do jogo para o desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador.

Quanto à aplicação dos jogos educacionais e gamificados nos 36 alunos, temos que pela presente pesquisa podemos constatar que a gamificação e os jogos educacionais podem potencializar o ensino. A pesquisa realizada com os alunos nos levou a perceber claramente o potencial do jogo para o desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Em outras palavras, voltando ao objetivo proposto, investigar a contribuição dos jogos na consolidação de habilidades linguísticas de alunos, em duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental e, para o trabalho de professores alfabetizadores de uma escola municipal do sul de Minas Gerais, podemos concluir que a aplicação dos jogos educacionais e gamificados, embora tenham sido aplicados por um curto período de tempo, em razão da pandemia do novo coronavírus (COVID 19), foi possível alcançar nosso principal objetivo. Nessa perspectiva, com a aplicação dos jogos, foi possível investigar a sua contribuição na consolidação de habilidades linguísticas dos alunos participantes da pesquisa e possibilitou, ainda, uma avaliação diagnóstica: por meio do jogo mapeamos as habilidades que os alunos dominam e o que precisamos trabalhar ainda.

Assim temos que os alunos na situação de jogo, em que foram imersos, manifestaram satisfação, demonstraram aprender, sendo protagonistas da própria aprendizagem e, ao mesmo tempo, sentiam-se livres para compartilhar conhecimentos com os colegas nos momentos de jogo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. da S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. *In: FADEL, L. M. et al. (org.). Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/pdf2017>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. 562 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2019. 56 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. 364 p.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, 2015. 112 p. (Caderno, nº 5).
- BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In: FADEL, L. M. et al. (org.). Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. 176 p.
- CAMPIGOTTO, R.; McEWEN, R.; DEMMANS, C. Especially social: exploring the use of na Ios application in special needs classrooms. **Computers & Education**, New York, v. 60, n. 1, p. 74-86, Jan. 2013.
- CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. 124 p.
- CENTRO DE ESTUDOS E LINGUAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (CEEL/UFPE). **Jogos de alfabetização**. Pernambuco: MEC, 2009. 79 p.
- COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 128 p.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (CEE-MG). **Reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais**,

devido à pandemia do COVID-19. Rio de Janeiro: CEE-MG, 2020. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/banco-de-noticias/118-nota-de-esclarecimento-e-orientacoes-04-2022>. Acesso em: 5 abr. 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 284 p.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 255 p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br. Acesso em: 5 out. 2020.

FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Métodos e didáticas de alfabetização:** história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2005. 72 p.

FREIRE, J. B. **O jogo:** entre o riso e o choro. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 134 p.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991. 144 p.

FURIÓ, D. *et al.* The effects of the size and weight of a mobile device on na educational game. **Computers & Education**, New York, v. 64, p. 24-41, May 2013.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GRANDO, K. B. O Letramento a partir de uma perspectiva teórica; origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...].** Caxias do Sul: ANPED, 2012.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On ethnography:** approaches to language and literacy research. New York: Teachers College Columbia, 2008. 168 p.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. 162 p.

JAULIN, R. **Jeuxetjouets - essai d'ethnotechnologie.** Paris: Aubier, 1979. 341 p.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 208 p.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 15-64.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-132.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-45.

MACIEL, F. I. P.; LUCIO, I. S. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 124 p.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168 p.

SCHMITZ, B.; KLEMKE, R.; SPECHT, M. Effects of mobile gaming patterns on learning outcomes: a literature review. **Journal Technology Enhanced Learning**, Essex, v. 4, n. 5-6, p. 345-358, 2012.

SOARES, M. Alfabetização. *In*: CEALE. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br. Acesso em: 5 out. 2020.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M. Letramento. *In*: CEALE. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br. Acesso em: 5 out. 2020.

- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2016. 128 p.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- STREET, B.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de letramento. *In*: CEALE. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br. Acesso em: 5 out. 2020.
- STREET, B. 'Los nuevos estudios de literacidad'. *In*: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (ed.). **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Rede para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2004. p. 81-108.
- STREET, B. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 33-53.
- STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola, 2014. 240 p.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.
- VIANNA, Y. *et al.* **Gamification, Inc.:** como reinventar empresas a partir de jogos. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013. 127 p.
- ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design:** implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, 2011. 208 p.

APÊNDICE A - Questionário para professores

Questionário para professores

1) Qual é o seu sexo?

Feminino

Masculino

2) Há quanto tempo é professor ?_____

3) Qual é a sua idade? _____

4) Você trabalha em mais de uma escola?

Sim

Não

5) Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

6) Qual é o conceito de jogo para você?

7) a) Você utiliza jogos em sala de aula?

b) Quais jogos você utiliza?

8) O que você entende por letramento?

9) O que é para você alfabetização?

10) Que metodologia(s) você utiliza para alfabetizar?

11) Como você utiliza o jogo em seu trabalho de alfabetizador? Está presente no planejamento? Com que periodicidade costuma utilizar?

ANEXO A - Termo de autorização**Autorização**

Eu, _____, diretor(a) da Escola Municipal _____, autorizo Márcia Aparecida da Silva Costa, aluna do curso de Mestrado profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras -UFLA, a realizar coleta de dados para a pesquisa intitulada “Os jogos no processo de alfabetização e letramento” que tem como objetivo investigar a contribuição dos jogos na consolidação de habilidades linguísticas de alunos em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa justifica-se por buscar contribuir com as discussões sobre a formação de professores e o uso de metodologias inovadoras no processo de alfabetização e letramento. A coleta será realizada após os tramites legais do Conselho de ética.

Ingáí, _____ de outubro de 2019

Diretor(a)

ANEXO B - Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os jogos no processo de alfabetização e letramento

Pesquisador: MARCIA APARECIDA DA SILVA COSTA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 22866919.6.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.849.142

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho configura-se em um estudo de caso, apoiado em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que tem por objetivo geral investigar a contribuição dos jogos na consolidação de habilidades linguísticas de alunos em uma turma do 2o ano do Ensino Fundamental de escolas municipais do sul de Minas Gerais. Busca-se propor a aplicação de jogos, seja jogos tradicionais, seja jogos on line, a fim de compreender como esses jogos podem contribuir para o trabalho com a alfabetização em um contexto de letramento.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a contribuição dos jogos na consolidação de habilidades linguísticas de alunos em uma turma do 2o ano do Ensino Fundamental de escolas municipais do sul de Minas Gerais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descritos conforme exigências éticas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevante e exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo.

Recomendações:

-

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

Continuação do Parecer: 3.849.142

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se aprovação. Pendências éticas da versão 4 foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao Final do experimento o pesquisador deverá enviar relatório final, indicando ocorrências e efeitos adversos quando houver.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1447819.pdf	16/12/2019 18:05:00		Aceito
Outros	Autescola4.pdf	16/12/2019 18:01:31	Mauriceia Silva de Paula Vieira	Aceito
Outros	Carta4.doc	16/12/2019 18:00:56	Mauriceia Silva de Paula Vieira	Aceito
Outros	comentarioseticos4.docx	16/12/2019 17:59:35	Mauriceia Silva de Paula Vieira	Aceito
Outros	questionario3.docx	06/12/2019 13:07:53	MARCIA APARECIDA DA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTOprof3.docx	06/12/2019 12:20:19	MARCIA APARECIDA DA SILVA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTOaluno3.docx	06/12/2019 12:17:45	MARCIA APARECIDA DA SILVA COSTA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta3.doc	06/12/2019 12:14:09	MARCIA APARECIDA DA	Aceito
Cronograma	Cronograma3.docx	06/12/2019 12:11:58	MARCIA APARECIDA DA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TCLProf3.docx	06/12/2019 12:10:14	MARCIA APARECIDA DA SILVA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLAluno3.docx	06/12/2019 12:06:15	MARCIA APARECIDA DA SILVA COSTA	Aceito
Brochura Pesquisa	Osjogos3.docx	06/12/2019 12:00:44	MARCIA APARECIDA DA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	04/10/2019 16:51:20	MARCIA APARECIDA DA	Aceito

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 3.849.142

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAVRAS, 19 de Fevereiro de 2020

Assinado por:

Giancarla Aparecida Botelho Santos
(Coordenador(a))

palavra, dos dados coletados e expressões utilizadas. Cuidaremos também para não expor o nome dos envolvidos na pesquisa e o nome da escola, utilizando-se de nomes fictícios. Para a pesquisadora, há o risco de haver poucos voluntários a participar, ou de se recusarem a responder os questionários necessários no tempo previsto. Mas é importante lembrar que os voluntários podem desistir da colaboração com a pesquisadora quando desejarem.

VI - BENEFÍCIOS

Após finalização da pesquisa, iremos desenvolver ações com vistas à formação de professores alfabetizadores com tema relacionado à estratégias/intervenção com jogos na alfabetização e letramento dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Iremos também produzir um guia didático com a sugestão de diversos jogos para serem utilizados no processo de alfabetização, de modo a contribuir para a formação continuada do professor.

VII - CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Não há previsão de suspensão da pesquisa, ela será encerrada quando as informações desejadas forem obtidas e de acordo com o cronograma. Ou se os voluntários deixarem de participar por livre e espontânea vontade.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa. Lavras, ____ de _____ de 20__.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço - Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação. Telefones de contato: 035 3829-1072..

ou de se recusarem a responder os questionários necessários no tempo previsto. Mas é importante lembrar que os voluntários podem desistir da colaboração com a pesquisadora quando desejarem.

VI - BENEFÍCIOS

Após finalização da pesquisa, iremos desenvolver ações com vistas à formação de professores alfabetizadores com tema relacionado à estratégias/intervenção com jogos na alfabetização e letramento dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Iremos também produzir um guia didático com a sugestão de diversos jogos para serem utilizados no processo de alfabetização, de modo a contribuir para a formação continuada do professor.

VII - CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Não há previsão de suspensão da pesquisa, ela será encerrada quando as informações desejadas forem obtidas e de acordo com o cronograma. Ou se os voluntários deixarem de participar por livre e espontânea vontade.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, responsável pelo menor _____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Lavras, _____ de _____ de 20____.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço - Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação. Telefones de contato: 035 3829-1072..