

# A contribuição dos jogos no desenvolvimento da leitura e escrita de crianças

The contribution of games to children's reading and writing development

La contribución de los juegos al desarrollo de la lectura y la escritura de los/as niños/as

 FLÁVIA SOLVELINO SANTIAGO\*

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Belo Horizonte- MG, Brasil.

 KELY CRISTINA NOGUEIRA SOUTO\*\*

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, Brasil.

**RESUMO:** Este relato de experiência, de autoria de uma professora da rede municipal de educação de Belo Horizonte- MG, resulta de projeto elaborado e aplicado durante a realização do curso de especialização Residência Docente, do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo central do projeto foi compreender qual contribuição a proposta com jogos poderia dar ao grupo de alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a diminuir o descompasso na aprendizagem. Optou-se pela ideia dos jogos porque suspeitava-se que as crianças precisavam de aulas mais atraentes e interativas. O trabalho foi desenvolvido entre setembro e novembro de 2019, três vezes por semana, com duração de 50 minutos diários. Foram propostas múltiplas atividades de caráter lúdico, entre elas os jogos bingo dos sons iniciais, caça rimas, troca letras, bingo da letra inicial e palavra dentro de palavra. As análises evidenciaram o significado e a importância dos jogos para as crianças que vivenciam o processo inicial da aprendizagem de leitura e escrita.

---

\* Professora do 1º e 2º ciclo e da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte- MG. Licenciada em Pedagogia, com ênfase em ensino religioso, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. *E-mail:* <fsouvelino@gmail.com>.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail:* <kcnosouto@gmail.com>.

*Palavras-chave:* Jogos. Aprendizagem. Leitura. Escrita.

**ABSTRACT:** This experience report, written by a teacher from the municipal education network of Belo Horizonte in the state of Minas Gerais, is the result of a project developed and applied during the Specialization Course in Teaching Residency at the Pedagogical Center of the Federal University of Minas Gerais. The main objective of the project was to understand which contributions the proposal with games could offer to the group of students in the early years of elementary school in order to reduce the gap in learning. The idea of games was chosen because it was suspected that children needed more attractive and interactive classes. The work was carried out between September and November 2019, three times a week, lasting 50 minutes a day. Multiple playful activities were proposed, including a bingo of initial sounds, rhyming games, letter changing, a bingo of first letters and word within a word. The analyzes showed the meaning and importance of games for children who experience the initial process of learning to read and write.

*Keywords:* Games. Learning. Reading. Writing.

**RESUMEN:** Este relato de experiencia, de autoría de una maestra de la red municipal de educación de Belo Horizonte-MG, Brasil, es el resultado de un proyecto desarrollado y aplicado durante el curso de especialización Residencia Docente, en el Centro Pedagógico de la Universidad Federal de Minas Gerais. El objetivo principal del proyecto fue comprender qué aporte podría dar la propuesta con juegos al grupo de estudiantes de los primeros años de la escuela primaria, con el fin de reducir la brecha en el aprendizaje. Se eligió la idea de los juegos porque se sospechaba que los/as niños/as necesitaban clases más atractivas e interactivas. El trabajo se realizó entre septiembre y noviembre de 2019, tres veces por semana, con una duración de 50 minutos diarios. Se propusieron múltiples actividades lúdicas, incluyendo juegos de bingo de sonidos iniciales, juegos de rimas, intercambio de letras, bingo de letras iniciales y palabra dentro de una palabra. Los análisis mostraron el significado y la importancia de los juegos para los/as niños/as que viven el proceso inicial de aprender a leer y escribir.

*Palabras clave:* Juegos. Aprendizaje. Lectura. Escritura.

## Introdução

A leitura e a escrita fazem parte do nosso cotidiano. Em todos os lugares por onde circulamos, dentro e fora da escola, ela se faz presente. Existem inúmeras formas de ensinar a ler e a escrever, os métodos podem ser dos mais variados, mas o maior desafio à tal prática é que ela seja interessante. Afinal, é necessário alimentar a imaginação dos/as alunos/as, compartilhar leituras e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos que há no ato de ler.

O projeto aqui relatado é de autoria de uma professora da rede municipal de educação de Belo Horizonte- MG e de sua orientadora, que figura como co-autora. Ele foi concebido durante a realização do curso de especialização Residência Docente, um curso de pós-graduação (*lato sensu*), ofertado pelo Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Surgiu da percepção de sua autora de que muitas das crianças que chegavam no terceiro ano do ensino fundamental ainda não estavam alfabetizadas; mas também, do desejo que esta nutria, mesmo após vinte anos de experiência no magistério, de se tornar uma alfabetizadora 'aos moldes' da professora Auxiliadora, presença marcante desde do início de sua vida escolar. Segundo suas memórias, Auxiliadora era uma professora que incentivava visitas à biblioteca da escola com frequência, o que possibilitou a autora deste relato adquirir competências de leitura com 7 anos de idade, ainda na 1ª série do ensino fundamental. Assim, a ideia era adaptar tal referência aos recursos atuais.

O objetivo central do projeto aqui relatado foi compreender qual contribuição a proposta com jogos poderia dar ao grupo de alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a diminuir o descompasso na aprendizagem. Além desta, outras questões também se fizeram presentes: Por que os/as alunos/as apresentavam tantas dificuldades em leitura e escrita? Como chegaram ao 3º ano com diversas habilidades não consolidadas? Quais estratégias poderiam ser empregadas para consolidar as habilidades ainda não adquiridas? A ideia era pensar em uma forma de ajudar os/as alunos/as a descobrirem a leitura e desenvolverem a escrita, de modo a torná-los/as mais interativos/as, imaginativos/as e, principalmente, autônomos/as.

Optou-se pela ideia dos jogos porque suspeitava-se que as crianças precisavam de aulas mais atraentes e interativas, capazes de promover a diminuição da defasagem observada. Desse modo, o jogo foi pensado como estratégia metodológica que, com a mediação do/a professor/a, poderia contribuir nos processos de aprendizagem. Afinal, aprofundar-se na aprendizagem, na aquisição da leitura e da escrita, através dos jogos e do brincar possibilita desenvolver a autoestima das crianças, a interação com o grupo, a elaboração de situações de aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades cognitivas. Por meio dos jogos, a criança aprende a agir, tem sua curiosidade estimulada e se fortalece no exercício da autonomia (ARROYO, 1998).

O propósito de utilizar o jogo no dia a dia escolar é de promover aprendizagem através do lúdico. Essa importância é ressaltada por Tizuko Morchida Kishimoto (2004), ao evidenciar a eficácia da prática nos resultados junto aos/as educandos/das:

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola (KISHIMOTO, 2004, p 27).

No caso do projeto aqui abordado, tal estratégia também se mostrou primordial para que os/as alunos/as do 3º ano adquirissem as habilidades de leitura que ainda não possuíam. Contudo, o jogo apenas como brincadeira passatempo não atingiria o objetivo esperado para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita. Era preciso ter objetivos e criar estratégias a fim de torná-lo eficaz em relação às habilidades que precisavam ser conquistadas.

A construção dos objetivos e da metodologia foi pensada a partir da reflexão sobre a importância da leitura e da escrita na vida dos/as alunos/as, e o desejo de alfabetizá-los/as e torná-los/as leitores/as 'competentes' foi a motivação.

O trabalho foi desenvolvido de setembro a novembro de 2019, três vezes por semana, com duração de 50 minutos diários. Durante o processo foram utilizadas várias atividades, dentre elas os jogos: bingo dos sons iniciais, caça rimas, troca letras, bingo da letra inicial e palavra dentro de palavra. Os jogos tiveram como objetivo, promover aquisição da escrita e da leitura por meio de estratégias lúdicas voltadas à alfabetização.

## **Os desafios enfrentados na prática pedagógica**

A proposição do projeto se deu em função da percepção de diferentes fatores que incidiam no processo de aprendizagem de alguns alunos e alunas da turma na qual a autora deste texto atuava como docente. As condições para a aprendizagem deveriam ser favorecidas pela professora, considerando-se os limites impostos nessa prática. Era evidente o pouco envolvimento das famílias, o que se constatava ao propor atividades extraclasse, também era pouco frequente a participação em reuniões da escola e a falta de retorno aos bilhetes e avisos enviados pela instituição.

Havia também um desinteresse instaurado em algumas crianças. Desinteresse esse vinculado às condições de atraso e relacionado à não conquista de determinadas habilidades, o que evidenciava um descrédito na condição de estudante e na vida escolar, ou seja, o fracasso já instituído. Para Miguel Arroyo (1998, p. 46) podemos partir da hipótese de que existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz.

Cultura que legitima práticas, rotula fracassados/as, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui, porque reprovar – sob essa perspectiva – faria parte da prática de ensinar-aprender e avaliar.

Pensar no fracasso escolar tendo o/a aluno/a como protagonista nada mais é que transferir responsabilidades. Pressupõem-se que a escola esteja preparada para atender as demandas de desenvolvimento cognitivo, não considerando-se as diferentes fragilidades, o que acaba por encobrir muito dos problemas do cotidiano escolar e extraclasse. Além disso,

essa cultura materializada termina por se impor à cultura individual, ao menos interação conflituosa e leva à construção de significados e crenças sobre o fracasso e sucesso, tanto nos professores quanto nos alunos. Essa cultura escolar legitima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente (ARROYO, 1998, p. 48).

Nesse sentido, se faz necessário rever o conceito de fracasso e sucesso escolar, buscando ações que tratem de diminuir tal legitimidade imposta. É também preciso ter clareza do que é realmente fracasso ou sucesso escolar e respeitar a diversidade que existe dentro da escola. Desmitificando a ideia de uma escola para todos/as, onde o todo é massificado e, até mesmo, excluído, em decorrência de uma organização que não respeita a individualidade, o tempo de aprendizagem de cada um/a, e que impõe 'goela abaixo' algo que foi pensado por alguém que, provavelmente, não vive a prática da sala de aula e da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu art.32, prevê a obrigatoriedade de que crianças com 6 anos de idade estejam devidamente matriculada em uma escola pública de ensino fundamental, de modo a garantir o desenvolvimento de sua capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

É importante salientar que, segundo aponta a LDB (BRASIL, 1996), mas também outros documentos oficiais de diferentes redes de ensino, a alfabetização deve ser consolidada até o terceiro ano do ensino fundamental. Apesar disso, muitos/as alunos/as que participaram do projeto aqui analisado apresentavam dificuldades na aprendizagem, revelando habilidades não consolidadas em anos anteriores. Vale ressaltar que muitos dos fatores que dificultaram o aprendizado desses/as alunos/as podem também estar relacionados a problemas sociais e familiares.

Conforme nos recorda Maria Luiza R. Flores & Maria Beatriz G. da Silva,

os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (FLORES & SILVA, 2015, p. 183).

Apesar disso, contrariando as expectativas, ainda nos deparamos nas escolas públicas municipais com crianças que, ao final do 1º ciclo – ou seja, no 3º ano do ensino fundamental – ainda não estão alfabetizadas. Fazendo deste, um ano de superação para esses/as alunos/as, já que a consolidação de tais habilidades, conforme previsto, deve-se dar até o final do primeiro ciclo. Essa condição impõe muita responsabilidade e grandes desafios às crianças e, principalmente, aos/às professores/as regentes, que precisam cumprir os conteúdos programáticos para o segundo e terceiro anos, em resposta às defasagem apresentadas.

Inúmeros são os fatores que têm colaborado para o fracasso escolar. Esses fatores devem ser levados em consideração ao pensar um ensino de qualidade para todos/as. Neste sentido, vale considerar o que é sugerido por Arroyo:

O que estamos sugerindo é colocar as análises, tanto do fracasso quanto do sucesso escolar, para além dos tradicionais diagnósticos reducionistas que os identificam com supostas capacidades dos alunos e dos mestres ou com o grau de eficiência dos métodos, isolando a estrutura e o funcionamento do próprio sistema educacional. Destacamos que estes não constituem apenas o palco onde acontecem os processos pedagógicos. Sugerimos que as análises e as propostas sejam mais enfáticas com o peso que as próprias estruturas escolares têm no fracasso-sucesso escolar. Referimo-nos à escola e ao sistema de ensino enquanto unidade organizada, burocratizada, segmentada, gradeada. Enfim, a escola enquanto modelo social e cultural de funcionamento organizativo. Esses aspectos são determinantes dos processos e dos produtos. Eles são os produtores dos fracassos e dos sucessos (ARROYO, 1998, p. 54).

A turma em que o projeto foi proposto pertence a uma escola inserida em um bairro da periferia de Belo Horizonte, na qual grande parte da população é de baixa renda. As famílias, em grande maioria, participam dos programas do governo federal<sup>1</sup> e, muitas vezes, tem esta como única renda ‘formal’. Dos/as 23 alunos/as que compunham a turma onde o projeto foi desenvolvido, 15 estavam inscritos em programas sociais, ou seja, aproximadamente 60% da turma. Acreditamos que esse índice pode impactar, de alguma maneira, nas condições para determinadas formas de participação e inserção na escola e, de certo modo, fornece-nos indícios para que possamos reconhecer e trabalhar as reais necessidades dos/as alunos/as. Contudo, cabe também destacar que tais condições não devem ser vistas como empecilhos para a aprendizagem e para o sucesso dos/as estudantes, embora precisem ser identificadas quando do traçar das metas e objetivos desenvolvidos ao público atendido.

Contudo, essa constatação, em relação aos níveis socioeconômicos, não é suficiente. Isso porque ela não explica, por si só, o modo como tiveram início as desigualdades experienciadas pelos/as alunos/as tampouco os meios pelos quais eram (re)produzidas. No âmbito social, as relações familiares, muitas vezes abaladas pela precariedade vivida,

deixam em segundo plano o envolvimento da família na vida escolar da criança, com a escola e com a aprendizagem.

Na turma em questão, a participação dos pais e mães nas reuniões de final de trimestre – ao menos até o final de 2019, ano em que o projeto foi desenvolvido – ainda se mostrava aquém do esperado. A falta de participação estava centrada, principalmente, nas famílias dos/as estudantes que ainda não haviam adquirido as habilidades esperadas para o 3º ano do ensino fundamental. A justificativa para a ausência era a não disponibilidade de tempo em função do trabalho e, dentre alguns relatos, era comum a afirmação de que “*não poderiam perder o dia de trabalho para ir até a escola*”. Algumas vezes essas justificativas eram acompanhadas da ideia de que sabiam da importância da participação na vida escolar dos/as filhas/as e de que o apoio da família era de fundamental importância no processo de aprendizagem.

Conforme prevê o art. 55 do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Além disso, ao nosso ver, consideramos que os pais e mães precisam garantir a permanência, bem como de observar e participar da evolução escolar da criança, avaliando seus progressos individuais e estimulando-os, de modo a garantir que o estudo seja-lhes satisfatório.

Buscando garantir isso, e tendo em vista o cenário apresentado, a escola criou algumas estratégias para possibilitar a parceria Família-Escola. Os pais e mães que trabalhavam e compareciam às reuniões tinham direito a uma declaração de comparecimento para apresentarem em seus locais de trabalho. Além disso, foi proporcionado o atendimento com horário agendado, dentro da disponibilidade apresentada pelos pais e mães. A comunicação com as famílias era feita por meio da agenda escolar, arranjo que foi fundamental para que as famílias acompanhassem o processo de desenvolvimento escolar dos/as estudantes.

## Metodologia

Ao propor o trabalho com jogos, foi traçado como objetivo central a conquista de determinadas habilidades de leitura e de escrita e a maior interação e envolvimento dos/as alunos/as nas diferentes propostas apresentadas pela professora.

A organização da turma se deu por meio de pequenos grupos, formados por alunos/as com níveis semelhantes em relação às habilidades não conquistadas. Os/as alunos/as participaram de múltiplas atividades de caráter lúdico, entre elas os jogos. As atividades propostas no projeto de intervenção contaram com quatro jogos, que foram organizados por semana, e que tiveram aplicação diária e duração de 50 minutos, ao longo dos meses de setembro, outubro e novembro de 2019.

Foram selecionados jogos distintos: aliteração, formação de palavras, percepção de rimas e sons diversos e bingo de letras. A diversidade dos jogos buscava familiarizar os/as alunos/as com a sonoridade e formação de palavras, de modo que a criança percebesse a relação entre grafemas e fonemas. Além de proporcionar o alcance de determinadas habilidades da alfabetização, os jogos foram utilizados para promover a participação reflexiva, a interação entre os pares, o interesse, as regras de convívio social, o afeto e o respeito. Afinal, como estudiosos/as vêm apontando (PIAGET, 1991; ARROYO, 2003 dentre outros/as), o jogo tem papel fundamental no processo de desenvolvimento do aprendiz. Ao utilizarem os jogos em sala de aula, os/as profissionais de educação devem estar sensibilizados para seu uso como mais um recurso ou instrumento a favor da aprendizagem significativa.

A proposta com os jogos visou desenvolver uma aprendizagem ajustada tanto com os conteúdos pré-estabelecidos, quanto com a idade e com o ano escolar dos/as estudantes – final do 1º ciclo. O objetivo era atrair, entusiasmar e estimular o gosto pela leitura e estabelecer conexão entre a leitura e escrita de maneira prazerosa, uma vez que o jogo possui estreita relação com a construção da inteligência, e o prazer que resulta do jogo espontâneo motiva a aprendizagem (PIAGET, 1991).

Além disso, os jogos estimulam a relação entre os/as parceiros/as de grupo, trio ou dupla e, nessa interação, a criança cria estratégias, busca soluções para a situação problema e aprende que no jogo estamos passíveis a ganhar ou perder. O ganhar traz satisfação para a criança, ao passo que o perder frustração. O prazer, a satisfação e a frustração, fazem parte do processo de aprendizagem e colaboram para o desenvolvimento pessoal e o respeito mútuo. Portanto, ao propor jogos e atuar como mediador junto aos/as participantes o/a professor/a cria um clima de cooperação, respeito às regras e interação com o outro. Além disso, inúmeros são os benefícios de proporcionar ações lúdicas em sala de aula.

Todavia, conforme nos recorda Kishimoto (2004, p. 31), definir o que é o jogo não é uma tarefa fácil, uma vez que é necessário assumir que “cada contexto cria sua concepção de jogo”, e que essa definição não pode ser vista “de modo simplista, como mera ação de nomear”. Ou seja, a ação de “empregar um termo não é um ato solitário, mas subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma”. É preciso “considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto”, que “significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura da sociedade”.

## Os jogos na sala de aula

O jogo tem o potencial de mobilizar seus/suas participantes, promover a interação, fazer uso das regras e levá-los/as a criar estratégias para ganhar. A participação de um adulto, como mediador, ora observando, ora fazendo parte da brincadeira, valoriza a



atividade. A participação da professora como mediadora propiciou, nessa proposta, uma maior aproximação junto aos/às alunos/as permitindo, sempre que necessário, intervir, esclarecer dúvidas, explicitar respostas ou buscar solução para a superação de desafios.

Para Kishimoto (2002), quando oportunizamos à criança uma frequência na brincadeira com a presença de um mediador, a criança descobre a regra, ou seja, a sequência de ações que compõem a modalidade da brincadeira e não só a repete, mas toma iniciativa, altera sua sequência ou introduz novos elementos. Assim, aos poucos, a criança demonstra ter domínio das regras da brincadeira além da capacidade de levantar hipóteses e criar estratégias para jogar.

### *Bingo dos sons iniciais*

O jogo do bingo de sons iniciais envolve a capacidade de análise fonológica. Ao ser proposto aos/às alunos/as ele oportunizou a observação das palavras, e a percepção de que as palavras são compostas por sons equivalentes e que as sílabas e estes sons podem se repetir em palavras diferentes.

**Figura 1: Bingo de sons**



Fonte: imagens produzidas pelas autoras.

Através do bingo dos sons os/as alunos/as tiveram a oportunidade de refletir e descobrir que para identificar e ler as palavras precisavam se ater aos seus sons e a composição das sílabas. Permitindo também a percepção de que as palavras são formadas por unidades sonoras e segmentos (pedaços) menores que podem estar presentes em palavras diversas. Ao apresentar um conjunto de palavras com formação silábicas distintas voltamos a atenção para sílabas formadas por apenas uma letra (uva e arara); duas letras (fita e bigode); e 3 letras (praça e estrada). Assim, a observação e a comparação, em mediação com adultos e colegas, possibilitaram ampliar esses conhecimentos.

O bingo dos sons aconteceu no decorrer de uma semana, com duração de 50 minutos diários. A sala foi organizada em duplas e, em alguns casos, trios. Sua utilização permitiu perceber uma maior autonomia, independência e respeito entre os/as alunos/as no ambiente da sala de aula. Indo de encontro ao que Vygotsky (2002) salienta: que o jogo desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo.

O jogo não é uma atividade inata, mas sim decorrente das relações sociais, portanto, está carregado de significação social, variando de acordo com o tempo e com a cultura na qual o sujeito está inserido. No período em que os jogos foram desenvolvidos na sala de aula, foi possível perceber com clareza a eficácia do trabalho. Os/as alunos/as compreenderam que estavam brincando, mas uma brincadeira com seriedade, compromisso, respeito e companheirismo. Afinal, como nos lembra Piaget (1986), a cooperação se torna necessária para conduzir o indivíduo à objetividade, ao passo que, por si só, o 'eu' permanece prisioneiro de sua perspectiva particular.

### Figura 2: Uso do material didático

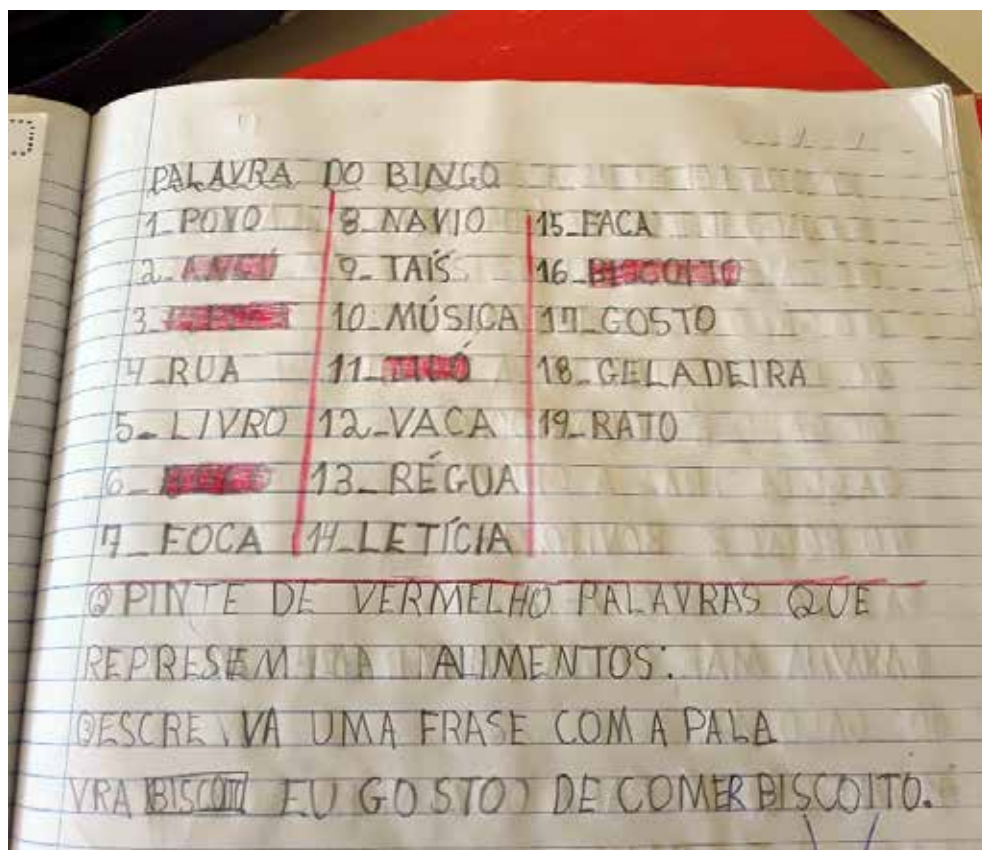


Fonte: imagens produzidas pelas autoras.

O bingo de sons iniciais disponibilizado à turma é uma proposta do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL (2013), da Universidade Federal de Pernambuco. A caixa de jogos, contendo dez jogos, foi criada com o objetivo de apresentar uma

diversidade de atividades que busca favorecer a aprendizagem do sistema alfabético de escrita. O bingo de sons é um jogo de análise fonológica e consiste na caixa de número 1, tendo como objetivo estimular a compreensão de que as palavras são formadas por unidades sonoras menores. A caixinha 1 continha cartelas com figuras, fichas de palavras com destaque para a sílaba inicial em vermelho e um saquinho para colocar as fichas, sorteadas posteriormente. Após cada rodada, os/as alunos/as deveriam falar outras palavras iniciadas com a mesma sílaba retirada do saquinho das fichas de sílabas. Criamos listas de palavras ditadas pelos/as alunos/as, sendo a professora, a escriba. Ao término da brincadeira os/as alunos/as escolhiam palavras do bingo que seriam escritas no quadro e, em seguida, formavam frases no caderno.

**Figura 3: Frases formadas pelos/as alunos/as**



Fonte: imagens produzidas pelas autoras.

Apesar da competitividade, inerente ao jogo, os/as alunos/as apresentaram certo companheirismo e promoveram diálogo entre os grupos.

### *Brincando com rimas*

O jogo Caça Rimas também faz parte da caixa de jogos do CEEL. Seu uso proporcionou um momento enriquecedor e de descobertas. A primeira vez que as crianças jogaram, foi identificada a dificuldade dos/as alunos/as em associar o som emitido pela professora ao registro escrito na cartela. Geralmente eles/as associavam os desenhos ou as palavras, sem se atentar para o som final. Foi recorrente a dificuldade para estabelecer a relação entre o som e a escrita. Desse modo, foi necessário um trabalho sistemático para que compreendessem a ideia de associação do som final das palavras (rimas). Mesmo diante desse desafio foi possível a continuidade do trabalho, buscando resgatar o interesse. Quando os/as alunos/as compreenderam o objetivo do jogo houve também uma fluidez na brincadeira e a diversão foi garantida, com pedido de “bis”. Nesse momento foi perceptível o interesse das crianças pelos jogos.

O jogo, inicialmente, foi desenvolvido no período de uma semana, com a duração diária de 50 minutos. Porém, devido às dificuldades dos/as alunos/as nos primeiros contatos, fez-se necessário estender a atividade por mais alguns dias. O objetivo consistia em identificar as rimas entre as palavras das cartelas e ainda construir rimas engraçadas, atividade realizada em duplas. Para vencer os/as alunos/as deveriam completar corretamente a cartela com palavras rimadas a partir das figuras sorteadas pela professora ou por um colega.

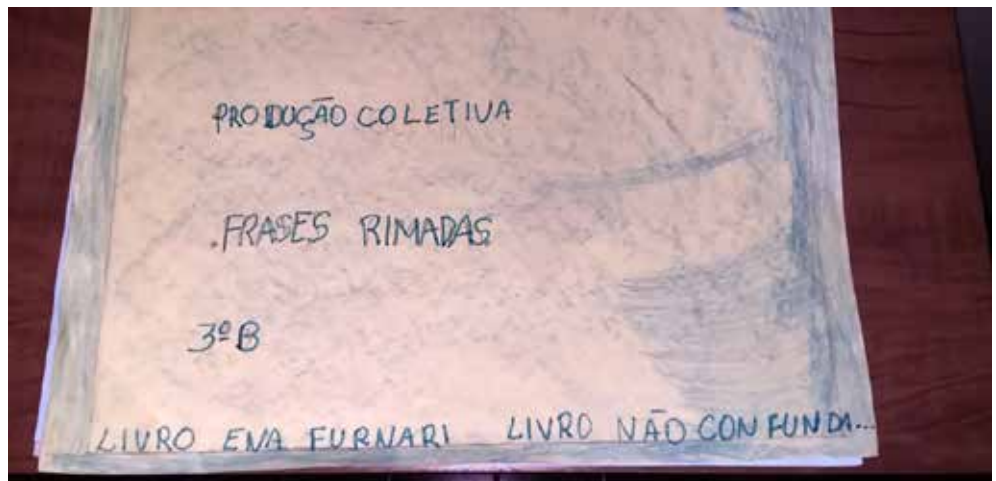
Ao final do período em que foi desenvolvido o Brincando com rimas foi feita a leitura da obra literária da Eva Furnari *Não Confunda*. O trabalho se apresentou como um momento rico durante o processo, ao permitir aos/as alunos/as a percepção de outras rimas de maneira contextualizada, tendo em vista a proposta da obra literária. Além do texto ter a sua dimensão lúdica, os/as alunos/as puderam também conhecer um pouco sobre a autora. A referência da obra foi motivadora para que as duplas pensassem e escrevessem rimas engraçadas. A produção das crianças foi organizada em um livro também intitulado *Não Confunda*, produção realizada com entusiasmo pela turma. Após criar rimas engraçadas e criativas, as crianças fizeram desenhos relacionados às rimas e leram para os/as colegas. Feito isso, as folhas foram recolhidas e deram origem ao livro, que teve como referência a obra literária acima mencionada.

Figura 4: Capa do Livro *Não confunda*, de Eva Furnari



Fonte: Google Imagens

Figura 5: Frases rimadas produzidas a partir da obra *Não confunda*.



Fonte: imagens produzidas pelas autoras.

**Figura 6: Desenho da borboleta com a pata virada**



Fonte: imagens produzidas pelas autoras.

### **Considerações finais**

O desenvolvimento desse projeto possibilitou despertar nos/as alunos/as o interesse pelas aulas, pelo trabalho em equipe, pela cooperação, bem como o gosto pela leitura. As crianças demonstraram avanços significativos na leitura e na escrita e desenvolveram maior autonomia.

O uso de jogos despertou a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico, que englobam diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, o jogo constituiu-se como um recurso importante para o processo de alfabetização/letramento. Afinal, a criança demonstra, a partir do lúdico e da brincadeira, interesses e gostos, desenvolve suas emoções e sua expressividade, a capacidade de resolução de problemas e desafios, construindo, assim, sua identidade.

O jogo, ao ter objetivo, é uma coisa séria. Os jogos e o lúdico em sala de aula têm uma função primordial e precisam ser inseridos, via ação conjunta e coletiva, no contexto escolar. Torna-se fundamental reconhecer a importância dos jogos, ampliando a visão que alguns têm de que estes são apenas passatempos ou atividades para o 'final de aula'. É importante que os jogos ocupem protagonismo, mas isso só ocorre quando os consideramos também como processos de aprendizagem.

A escolha pela caixa de jogos do CEEL não foi por acaso. Se deu pelo fato dos jogos nela contidos trabalharem a consciência fonológica. A possibilidade de encontrar em um mesmo material uma gama de atividades lúdicas, cujos os objetivos eram ampliar o repertório de palavras e propiciar a aquisição da leitura e escrita foi primordial para

o desenvolvimento do projeto. Ao pensar nos jogos surgiu também o ímpeto de trazer energia, vibração e interação para a sala de aula e para os/as alunos/as, que já estavam acomodados/as, fadados/as a dizer “*não consigo aprender*” ou “*não sei ler*”. A escolha, a cada jogo apresentado à turma, foi cheia de surpresas e emoções.

Ao buscar compreender o desenvolvimento cognitivo de uma criança é importante perceber qual papel o lúdico e os jogos podem ocupar nos processos de alfabetização e letramento. No caso deste projeto, fazer isso foi bastante desafiador.

Ficou evidente a importância do embasamento teórico para nós, professores/as das séries iniciais. Além disso, o trabalho dialogado com a orientadora, que a todo momento apresentou caminhos, direcionando as escolhas de autores/as e apresentando práticas que muito contribuíram durante os estudos, foi algo relevante e que, cabe aqui destacar, tornou o processo mais produtivo.

Por fim, cabem algumas considerações, de caráter pessoal. A proposta aqui apresentada, desenvolvida no âmbito do curso de especialização Residência Docente da UFMG, teve como foco a ação e a reflexão sobre a prática em sala de aula. Ao longo dos anos de profissão no magistério, exercidos pela autora deste relato, determinadas posturas foram cristalizadas. Algumas deram certo outras, nem tanto. A mudança de postura, no entanto, não é tão simples e repentina. Ela é um exercício que exige dedicação, sistematização e desejo de se tornar um/a profissional melhor. Além disso, por mais que estivesse em contato com o mundo dos escritos, por ser uma professora, essa era uma prática quase que esporádica para a autora deste relato. Escrever requer habilidades, exige muito de quem escreve. Expressar ideias, defender pontos de vista, convencer o/a leitor através do que foi redigido não é uma tarefa simples. Ademais, o fator tempo contribuiu para essa acomodação. O ato de ler, reler, buscar informação, criar estratégias de leitura foram fundamentais para o processo de formação vivenciado nesse processo. Comparar ideias de autores/as, concordar, discordar, descartar ou aplicar seus conhecimentos e práticas, demonstrou que, através da pesquisa, é possível ampliar os conhecimentos e melhorar a prática. Do mesmo modo, tal exercício permitiu tornar os/as alunos/as leitores/as por excelência, capazes de mudar a realidade em que estão inseridos. Certamente o êxito do trabalho deveu-se, em grande medida, ao compromisso e a relação constante entre a teoria e a prática.

*Recebido em: 09/11/2020; Aprovado em: 15/10/2021.*

## Notas

- 1 Desde 2003, foi criado o Cadastro Único, um instrumento de identificação e caracterização socioeconômica das famílias brasileiras de baixa renda, ou seja, aquelas que possuem renda familiar de até meio salário mínimo por pessoa ou renda total de até 3 salários mínimos. O Cadastro Único é a 'porta de entrada' para diversos programas sociais, que utilizam suas informações para identificar e selecionar os/as beneficiários/as dos programas sociais, tais como Bolsa Família, Tarifa Social de Energia Elétrica, Tarifa Social de Água, Isenção de Taxa de Inscrição em Concursos Públicos, IDJOVEM e muitos outros. Essas informações estão acessíveis no portal de serviços da Prefeitura de Belo Horizonte.

## Referências

- ARROYO, Miguel. Trabalho: educação e teoria pedagógica. In: *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 2002. p. 138-165
- BRASIL. *Lei 9394 de 20 dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco. *Jogos de Alfabetização*. Pernambuco: CEEL/MEC: 2009.
- FLORES, Maria Luiza Rodrigues & SILVA, Maria Beatriz Gomes da. Articulações e tensões entre a educação infantil e o ensino fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. FLORES, M. L. R. & ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 179-198., 2015.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência da criança*. Editora Crítica: São Paulo, 1986.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima. 18 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- VYGOTSKY, Lev. S. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.