



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

## JOGOS DE LINGUAGEM E MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO

LIANE CASTRO DE ARAUJO

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

### RESUMO

O artigo apresenta uma pesquisa em andamento sobre jogos de linguagem e materiais para a alfabetização de crianças, discutindo sobre o acervo desenvolvido e mobilizado em oficinas, aulas e no contexto de estágios curriculares do curso de Pedagogia da FAGED/UFBA. A pesquisa visa a propor recursos que favoreçam a apropriação dos aspectos linguísticos da aprendizagem da escrita, numa perspectiva de “reinvenção das alfabetização”, conforme expressão de Soares (2003), sem negligenciar, entretanto, a apropriação das práticas sociais de leitura e escrita. Trata-se de uma pesquisa que se iniciou de modo assistemático e, atualmente, se firma como pesquisa articulada ao ensino e à extensão, desenvolvida no GELING – Grupo de estudo e pesquisa em linguagem, da referida Faculdade.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Jogos de linguagem e Materiais Pedagógicos.

### ABSTRACT

The article presents a ongoing research on language games and materials for children's literacy, discussing the acquis developed and mobilized in workshops, classes and in the context of curricular stages of the course of pedagogy of FAGED/UFBA. The research aims to propose features that promote the appropriation of linguistics aspects concerning learning the written language, in the context of the "reinvention of alphabetization", as expression of Soares (2003), not failing, however, to consider the appropriation's process of social practices of reading and writing. It is a search that began not systematically and, currently, is strengthened as research articulated with teaching and extension, developed on the GELING – Group of study and research on language, above-mentioned University.

**Keywords:** Alphabetization. Literacy. Language games and Pedagogical Materials.

### Introdução

Mudanças radicais nas concepções de alfabetização se configuraram em torno das discussões sobre o letramento, por um lado, a partir de uma concepção de linguagem como interlocução e da escrita como prática sociocultural e discursiva, e, por outro, em torno dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita. De uma concepção empirista de ensino centrado no “código” alfabético, passou-se a um ensino que considera a dimensão social da escrita e a dimensão psicolinguística, com a ênfase na construção conceitual da escrita pelos sujeitos que aprendem. Muitos avanços no âmbito das teorizações, das práticas e das políticas públicas se deram a partir dessas perspectivas. Entretanto, a ênfase no aspecto psicológico, cognitivo, com a psicogênese, e a ênfase no aspecto sociocultural, com o letramento, terminou por minimizar a importância do aspecto linguístico da aprendizagem da língua escrita, contribuindo para o que Soares

(2003) chamou de “desinvenção da alfabetização”, ou seja, a perda da especificidade do processo de apropriação da notação alfabética, a falta de ênfase na faceta linguística, também fundamental nesse processo.

Assim, diante da discussão sobre o papel do letramento no ensino da escrita, foi necessário ressaltar também a especificidade do processo de alfabetização, incluindo-se aí a reflexão sobre a base fonológica do sistema alfabético e sobre as unidades sonoras e gráficas menores que a palavra. Afinal, a escrita é ao mesmo tempo um sistema de notação alfabética, de base fonológica e ortográfica, e uma prática social e discursiva, sendo que o acesso ao sistema alfabético é o que possibilita a ampliação da participação nas práticas de leitura e escrita de forma autônoma.

SOARES (2003) fala, então, em uma necessidade de “reinvenção da alfabetização”, de recuperação dessa especificidade, articulando essa faceta linguística às preocupações com o letramento e a consideração das hipóteses infantis, pois, não são perspectivas contraditórias como muitos quiseram fazer crer. Com essa preocupação, estudiosos do campo buscam discutir sobre modos de abordar o ensino sistemático da escrita alfabética, a partir de intervenções que favoreçam a reflexão sobre seu funcionamento e suas propriedades, em situações de leitura e escrita. Embora defendendo que é preciso focar a atenção nessas diferentes facetas, Morais (2012) argumenta que para promover o ensino sistemático das relações entre grafemas e fonemas, nem sempre a reflexão sobre a notação escrita precisa se dar em contexto de textos. Desde que se garanta o letramento e a construção ativa de conhecimentos pelas crianças, a apropriação do sistema alfabético pode e deve se dar também em situações de reflexão sobre a escrita de palavras, seja em contexto de textos ou não. Ainda que se trate de reflexão sobre palavras, trata-se de aprender o sistema alfabético para ampliar as possibilidades de participação em práticas sociais mediadas pela escrita.

Tendo como referência esse campo de discussões foi que começamos a pesquisar, no contexto da formação de professores, sobre jogos de linguagem e materiais para a alfabetização em contextos letrados e/ou lúdicos, que tomam textos, palavras e unidades fonológicas diversas como matéria de reflexão sobre a escrita. Argumenta-se em favor de jogos e materiais pedagógicos como recursos que, junto com outras estratégias, favorecem a ênfase na faceta linguística da alfabetização. A reflexão fonológica, a leitura e escrita de palavras, a apropriação do sistema alfabético são aspectos que podem ser mobilizados através desses recursos, em situações articuladas ao letramento e à construção ativa de conhecimentos pelas crianças. Através de seus usos mediados, planejados, visando aos objetivos que se pretende alcançar, materiais estruturados a partir de gêneros de textos diversos, que possibilitam o reconhecimento de palavras, a pesquisa inteligente sobre a escrita, em situações contextualizadas, significativas, bem como os jogos de regras que favorecem a reflexão sobre a língua, sobre diversas unidades sonoras e gráficas, podem se constituir em recursos produtivos na recuperação da especificidade da apropriação da escrita alfabética.

De início, essa pesquisa sobre jogos e materiais, em andamento, se desenvolveu de um modo assistemático, mas que favoreceu a constituição de um acervo de materiais e jogos de apoio ao trabalho de alfabetização. A pesquisa envolveu, desde o início, articulações com a prática de professores, já que foram desenvolvidas oficinas de mobilização do acervo e reflexão sobre seus usos, bem como oficinas de produção de materiais em contextos diversos de formação de professores. Esse acervo, fundamentado em firmes concepções de aprendizagem e em discussões relativas ao uso de jogos e materiais na alfabetização de crianças, foi sendo utilizado e problematizado em oficinas desenvolvidas no contexto do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e apresentado em eventos científicos. A pesquisa foi, assim, ganhando consistência e visibilidade.

Atualmente constitui-se como uma pesquisa do GELING: Grupo de estudo e pesquisa em linguagem, da Faced/UFBA, articulada ao ensino e à extensão, envolvendo alunos dos estágios supervisionados em Pedagogia e à de disciplina Alfabetização e letramento. Se insere em um campo maior de pesquisa sobre materiais pedagógicos, que tem como objetivos:

- Produzir conhecimento sobre jogos, materiais, aplicativos tecnológicos voltados para a alfabetização;
- Contribuir para uma melhor compreensão teórica dos aspectos envolvidos nas propostas educativas com o uso de materiais diversos e discutir sobre dos desafios educacionais que podem ser beneficiados por esse uso na educação de crianças, ressaltando-se o alcance e os limites do uso desses materiais no processo educativo;
- Divulgar e/ou desenvolver experiências significativas envolvendo os usos de materiais pedagógicos, fundamentadas em firmes concepções de ensino, aprendizagem, alfabetização, linguagem, infância e educação;
- Identificar e analisar materiais pedagógicos em circulação na Rede Municipal de ensino (e suas concepções subjacentes), sejam aqueles distribuídos por programas de políticas públicas de instâncias municipal, estadual ou federal, sejam materiais fruto de produção no próprio campo educativo; sejam, ainda, aqueles disponíveis no mercado;
- Incorporar como produto e como processo das pesquisas a ampliação e mobilização de acervo de materiais pedagógicos do Laboratório de mobilização de acervo e produção de materiais pedagógicos[1], com vistas à articulação da pesquisa com o ensino e a extensão.

O presente artigo tem como objetivo apresentar parte dessa pesquisa, no que diz respeito, especificamente, ao acervo de jogos e materiais de alfabetização já desenvolvido, juntamente com as discussões encaminhadas a respeito de cada categoria de materiais. O acervo é composto, por um lado, de jogos e materiais para alfabetização a partir de textos, sendo materiais estruturados para favorecer a reflexão sobre o sistema alfabético, o reconhecimento de palavras, o uso de estratégias de leitura diversas. Por outro lado, compõe-se também de jogos de linguagem, que propiciam a reflexão fonológica e sobre a escrita de palavras. É preciso ressaltar, como será discutido adiante, que a proposição de materiais de apoio à alfabetização confeccionados a partir de textos de gêneros diversos, inclusive literários, numa perspectiva de letramento e de formação de leitores, requer uma ampla exploração prévia e contínua desses textos como gêneros específicos, como textos e não como meros pretextos para aprendizagens linguísticas.

Apresentaremos, assim, três blocos de materiais e as discussões que cada um suscita: materiais a partir de gêneros textuais diversos, inclusive literários; materiais a partir de textos da tradição oral e jogos de linguagem[**ii**]. Alguns dos materiais e jogos são inventados por nós, alguns adaptados de jogos conhecidos, outros criados a partir de propostas de atividades conhecidas ou a partir de ideias advindas de outros profissionais, outros acervos.

### **Materiais a partir de gêneros textuais diversos**

Alfabetizar em contexto de letramento ou “alfabetizar letrando”, segundo expressão de Soares (2003), significa, antes de tudo, tomar a linguagem como interlocução, e ensinar a língua escrita, inclusive o sistema alfabético, no contexto dos usos da linguagem nas práticas sociais de leitura e escrita. Quando se fala em “alfabetização com textos” significa não apenas abordar os textos do ponto de vista do letramento, mas tomá-los também para se refletir sobre a notação escrita.

Nessa categoria de materiais, inserem-se materiais confeccionados a partir de fábulas, lendas, mitos, contos, cordéis, histórias em quadrinhos, materiais a partir de textos poéticos e narrativos da literatura infantil, e também materiais a partir de desenhos animados, filmes, dentre outras produções audiovisuais. O acervo compõe-se assim de uma variedade de materiais que ora trazem gêneros de origem oral que hoje são parte de clássicos da literatura, ora gêneros literários, ora gêneros híbridos compostos por sistemas outros semióticos.

Antes de tudo, são gêneros para conhecer, aprender a ler, compreender, fruir, deleitar-se. Para se constituírem como repertório textual das crianças. Aprende-se com eles a ser leitor, a compreender textos, a apreciar diferentes gêneros, aprende-se a linguagem própria da escrita nesses diferentes gêneros, aprende-se a valorizar textos de matrizes culturais diversas, a diversidade cultural, aprende-se sobre a natureza híbrida de muitos textos.

Entretanto, se esses textos constituem-se em matéria prima do processo de letramento, junto com outros textos de natureza argumentativa, informativa, funcional, nem sempre se configuram, em si mesmos, como textos privilegiados para o processo específico de reflexão sobre a notação escrita, por serem textos mais longos. Trazem, no entanto, muitos elementos que possibilitam constituírem-se em fonte de atividades de alfabetização em contexto de letramento. Depois de explorados em muitas situações de letramento possíveis, podem se constituir em fonte de bons materiais para a reflexão sobre a escrita de palavras, a partir de seus títulos, dos nomes dos personagens, da moral de fábulas, de listagens de elementos que aparecem nas histórias para apoiar o reconto, dentre outros elementos. Procurar certa palavra entre várias, supõe considerar indícios gráficos, usar os conhecimentos de que se dispõe sobre as letras e seus valores sonoros, reconhecer partes de uma palavra que já se sabe ler para ler uma que ainda não se sabe, enfim, usar estratégias diversas de leitura e os conhecimentos de seu repertório para refletir sobre a escrita e encontrar o que se procura. Essas situações podem ser organizadas em articulação com a leitura dos textos, a ampliação do conhecimento da história, as situações de reconto com apoio no reconhecimento de algumas palavras. O interesse da proposição de uma alternativa metodológica com materiais e jogos produzidos a partir de gêneros textuais diversos é, justamente, o fato de que podem favorecer explorações inteligentes de aspectos relativos ao sistema e a ativação de estratégias de leitura e hipóteses de escrita, no interior de práticas em que ler e escrever fazem sentido. Alfabetizar articulando as apropriações relativas ao sistema de notação às aprendizagens de aspectos discursivos dos textos, à ampliação de repertório, à fruição e conhecimento dos textos que deram origem aos materiais, constitui-se como processo articulado de “alfabetizar letrando”.

Para os que não sabem ainda ler e escrever com autonomia, situações que desafiem a ler sem saber ler e a escrever sem ainda saber escrever convencionalmente podem se constituir – a depender de como são estruturadas as atividades e materiais e como são encaminhadas as propostas e intervenções – em situações ricas de reflexão sobre o funcionamento da escrita. Desde essas experiências de tentar ler e tentar escrever quando ainda não se sabe fazê-lo, a partir de uma metodologia de resolução de problemas, até as tentativas de decifrar o escrito a partir dos conhecimentos que vão sendo apropriados sobre as relações entre a pauta sonora e gráfica da língua, os textos, apoiados nas características dos gêneros, no reconhecimento de partes do texto, de palavras e de partes de palavras, bem como em

outros indícios, tornam-se contexto para as primeiras tentativas de leitura. Essas são atividades ricas de reflexão sobre a linguagem, de pesquisa inteligente sobre a língua, em que o sujeito tem desafios a vencer, precisa resolver problemas e coloca-se como leitor, procurando reconhecer palavras e construir sentidos. Como nos diz Cavalcanti (1997, p.27), “ler antes de saber ler é um convite à interpretação de sinais gráficos a partir do conhecimento prévio do aluno (...), quando se pede que um aluno leia antes de saber fazê-lo convencionalmente, está-se, na verdade, convidando o aluno a ocupar o lugar de um leitor potencial”. Desse modo, materiais elaborados a partir de gêneros como fábulas, lendas, contos, mitos, quadrinhos, dentre outros, se constituem em recursos apropriados para a reflexão sobre a língua em contextos significativos de produção de sentidos, de apropriação dos gêneros e de fruição dos textos.

No caso dos materiais produzidos a partir do universos de desenhos animados, filmes, dentre outros produtos audiovisuais, é preciso ressaltar que as práticas letradas hoje são atravessadas por múltiplas linguagens, pelo hibridismo de linguagens, pela heterogeneidade dos textos e discursos, demandando letramentos múltiplos ou, ao menos, uma noção ampliada de letramento, que abarque também elementos da cultura visual, tão presentes nas práticas culturais contemporâneas, e nas quais as crianças se reconhecem e constroem seus repertórios narrativos. As produções culturais midiáticas precisam ser consideradas como algo que faz parte das culturas da infância no mundo contemporâneo, com as quais as crianças estabelecem diálogos, a partir das quais se constituem, tal qual enfatizado por Brougère (2004) e Martin-Barbero (2014).

O acervo de materiais desenvolvido contém também alguns jogos e materiais elaborados a partir de narrativas e poemas da literatura infantil contemporânea. Diante da crítica à concepção empirista de ensino e ao texto “pretexto” das cartilhas, a literatura ganhou força como aliada no processo de letramento e alfabetização, seja como referência de texto escrito, para aprender construções típicas do discurso escrito, seja para desenvolver diversas estratégias de leitura e compreensão, seja para trazer as crianças para o mundo da leitura, dentre outros aspectos ressaltados por Brandão e Rosa (2005). Entretanto, tomar os textos literários para refletir sobre a língua é sempre uma questão que exige atenção. Os materiais produzidos a partir de gêneros literários merecem, assim, uma discussão específica quanto à complexa relação entre a função literária e a função pedagógica, sempre delicada.

Brandão e Rosa (2005) chamam a atenção para o perigo da exploração do texto literário em atividades de reflexão sobre a língua. Se essas explorações implicam em uma literatura escolarizada (SOARES, 1999), elas podem ocorrer mais ou menos ao preço da obra literária como objeto estético, o que gera inúmeras críticas por parte dos que defendem o valor da literatura em si mesma. Essas ressalvas têm todo o sentido quando se trata de a literatura servir de instrumento utilitarista aos estudos linguísticos ou qualquer outro tipo de apropriação escolar. Entretanto, podemos repensar essa restrição quando tomamos a alfabetização e o letramento de forma articulada.

Os textos literários, certamente, antes de tudo – antes de se constituírem em contexto de reflexão linguística, em materiais de apoio à alfabetização – são textos para ouvir, ler, fruir, brincar, recitar, reler, discutir, compreender, reinventar, ler por prazer, se encantar... Assim, reafirma-se o caráter estético, artístico, literário dos textos, e a necessidade de explorá-los amplamente nesse sentido. Mas, ainda cientes de que o texto literário tem origem e finalidades que, como ressaltam Brandão e Rosa (2005), não se confundem com o seu uso escolar, argumentamos que eles podem igualmente se constituir em contexto de reflexão sobre a linguagem, na medida em que a reflexão se dê em situações de produção de sentido e articuladas à exploração literária do texto. Não podemos esquecer, inclusive, que literatura é arte da palavra. Se não negligenciamos a natureza estética desses textos, sua função primordialmente literária, a reflexão sobre a linguagem pode amplificar, inclusive, a apreciação dos textos, o durar na história, a fruição do poema. Não esqueçamos, a matéria da poesia é também, de certo modo, matéria da alfabetização: as sonoridades da língua. Prestar atenção às sonoridades que se repetem em um poema pode ser aprender sobre esse gênero, sobre a linguagem poética, tanto quanto aprender sobre as segmentações fonológicas da língua. De outro modo, reconhecer a escrita dos nomes dos personagens, e outros elementos de uma história, pode contribuir para se demorar naquela narrativa, poder ler partes do texto, recontá-lo apoiado em pistas gráficas, dentre outras possibilidades. O importante é que essas atividades não se deem ao preço da obra em si mesma e se articulem de modo consistente à abordagem mais ampla do texto, buscando-se – já que, como defende Soares (1999), há sempre uma escolarização necessária – uma escolarização produtiva da literatura, que preserve sua dimensão estética, literária, artística.

É importante ressaltar que o ensino baseado no letramento, que colocou a necessidade de aprender a ler e escrever gêneros de discurso de diversas esferas da comunicação humana, como expresso por Bakhtin (1994), levou, por outro lado, como assinala Araujo (2013), a certa priorização, em algumas práticas, de textos funcionais da esfera cotidiana, com utilidades práticas, pragmáticas na sociedade, por vezes padronizados, de estrutura muito fixas, em detrimento dos textos literários, em que há espaço para a subjetividade, a criação, a polissemia, a autoria. Sem deixar de considerar os gêneros mais funcionais, que nos ajudam a participar como cidadãos desse mundo, não podemos, no entanto, perder de vista a importância do letramento literário na formação leitora das crianças. Portanto, defendemos a literatura como

fundamental no acesso das crianças à cultura escrita, e a perspectiva de se abordar o texto literário na dimensão do letramento e da formação leitora antes, e primordialmente, de tomá-los como contexto de reflexão sobre a notação alfabética.

Assim, destacamos no acervo de materiais que está sendo discutido, produzido, analisado e experimentado, as Caixinhas de Livros, que apresentam materiais e propostas a partir de livros de histórias e os Arquivos Poéticos, compostos de materiais e jogos a partir de poemas compilados por critérios variados: um livro, um autor, um tema, um universo. Várias são as possibilidades, desde os materiais mais simples, de reconhecimento de nomes de personagens, até jogos mais elaborados, que unem leitura ou reflexão fonológica a situações de jogo, com cartas, dados, cartelas.

### **Materiais a partir de textos da tradição oral**

Textos da tradição oral, como parlendas, cantigas, trava-línguas, quadras, são muito significativos por sua forma ritmada e sua natureza essencialmente lúdica. São, antes de mais nada, objetos de brincadeiras orais, que favorecem a apreciação e valorização da cultura oral, do imaginário popular, da tradição poético-musical atemporal. Por isso mesmo, antes de qualquer exploração por escrito, é essencial que esses gêneros sejam explorados tal qual circulam originalmente: por via oral, mesmo que hoje já estejam registrados em livros. Brincar com eles, memorizar, dizer de cor, desafiar o outro, usá-los em situações diversas, antes de explorar o texto escrito, é fundamental numa perspectiva de letramento. E familiariza as crianças com os aspectos discursivos e características desses gêneros: ritmo, rimas, aliterações e assonâncias, repetições, versificação, aspecto lúdico, dentre outras.

Presentes no cotidiano da escola como cultura lúdica, são gêneros, no entanto, muito ricos no sentido de se constituírem em um repertório para as primeiras leituras das crianças. Além de permitirem o estabelecimento de um vínculo prazeroso com a leitura e escrita, por sua natureza lúdica, são privilegiados para a reflexão sobre a notação escrita, devido a diversas características, como o fato de serem curtos, facilmente memorizáveis, trazerem muitas sonoridades, repetições, dentre outras. Assim, os textos da tradição oral merecem um destaque especial nessa discussão sobre alfabetização com textos, pois se constituem em gêneros orais genuínos que circulam socialmente, e são, ao mesmo tempo, favoráveis à reflexão sobre a língua e sobre o sistema alfabético, conforme discute Araujo (2011). Nesse ponto é necessário considerar as relações entre oralidade e letramento, fala e escrita como instâncias não dicotômicas (MARCUSCHI, 2001).

Textos da tradição oral, especialmente os poéticos, que são usados em situações diversas, para recitar, brincar, escolher um jogador, quando memorizados, constituem-se em um repertório que favorece a leitura. Essa simulação da leitura a partir de um texto memorizado, se dá pela recitação do texto graficamente impresso, apoiado no oral, no que se sabe de cor, também referido como “pseudoleitura”<sup>[iii]</sup>. A leitura e a escrita de textos conhecidos, que se sabe de cor – situações de ler sem saber ler convencionalmente – são consideradas situações produtivas de aprendizagem e configuram-se, conforme discute Cavalcanti (1997), como situações de pesquisa linguística por parte da criança<sup>[iv]</sup>, que tem, nesse ato, a oportunidade de relacionar a escrita à fala, partes do oral com partes da escrita, seja partes maiores que palavras ou menores, como sílabas, fonemas. “Essa simulação pode contribuir para que características da escrita se tornem observáveis para os alunos; semelhanças e diferenças, desenho, traçado da letra” (CAVALCANTI, 1997, p. 26). Ao “ler” um texto que sabe de antemão qual é e o que está escrito, a criança apóia sua leitura na memória, na oralidade, na versificação e nas repetições, e vai ajustando ao que está expresso graficamente no texto, identificando as palavras e versos. Trata-se situações que mobilizam os conhecimentos que as crianças têm disponíveis sobre a escrita para resolver o problema do reconhecimento de palavras, de versos e estrofes. Não se trata aqui de identificar a leitura com uma adivinhação aleatória, nem defender a leitura ideovisual: a identificação precisa da palavra por decifração, é fundamental na leitura, na automatização dessa identificação, mas recorrer às estratégias de leitura, que não apenas a decifração, fazendo inferências sobre o conteúdo, antecipações, bem como reconhecendo globalmente algumas palavras ou parte delas também são aspectos importantes na aprendizagem. Numa concepção interativa de leitura, esses são dois componentes importantes, e seu aprendizado mobiliza tanto os procedimentos descendentes de compreensão quanto os ascendentes de decifração do escrito.

Ademais, além da ideia de “aprender a ler, lendo”, esse fazer de conta que lê, brincar de ler, é um tipo de situação importante para o aprendizado da leitura, como ressalta Rojo (1988), pois se trata de uma prática que envolve comportamentos leitores, que são conteúdos a serem aprendidos (LERNER, 2002), bem como constituem-se como eventos de letramento (KLEIMAN, 1995). É preciso se colocar como leitor desde o início da aprendizagem da leitura, ler mesmo antes de saber ler (CAVALCANTI, 1997; BRASIL, 2001; TEBEROSKY, 1989), e um dos modos de fazê-lo é a partir dos textos que se sabe de cor.

Levando em conta essas considerações, os jogos, kits de materiais e propostas a partir desses gêneros são estruturados para favorecer a reflexão sobre o sistema alfabético, a utilização dos conhecimentos que se dispõem sobre

a notação escrita, o uso de procedimentos e estratégias de leitura diversas. Muitas atividades direcionadas a crianças em diferentes níveis de apropriação da leitura e escrita podem ser propostas, conforme destaca Araujo (2011), como ordenar textos fatiados em palavras, versos ou letras, completar lacunados, associar figuras a palavras, pelo seu reconhecimento da total ou parcial, montar pequenos textos com letras móveis, completar palavras, refletir sobre rimas e outras sonoridades, dentre outras.

Outro aspecto fundamental para a alfabetização que esses gêneros favorecem, principalmente no caso das parlendas, quadrinhas e trava-línguas, são suas sonoridades. As rimas, a repetição das palavras, de fonemas, as brincadeiras com os sons, e seu caráter frequentemente *nonsense* (que chama a atenção para o som, não para o sentido), favorecem a reflexão fonológica imbricada à ludicidade dos textos. A consciência fonológica com e sem presença da escrita é fundamental para levar as crianças a prestarem a atenção às unidades fonológicas da língua, as suas segmentações, especialmente as rimas e as sílabas iniciais, conforme ressalta Moraes (2012). Prestar atenção ao significativo sonoro e gráfico das palavras, comparando seus tamanhos pelos seus significantes, e não por seus significados, é essencial para a alfabetização. Do mesmo modo, os fonemas consonantais – que são unidades abstratas difíceis de isolar na corrente da fala e de perceber na oralidade, sem apoio na escrita – podem ser mais facilmente observados quando ouvidos repetidamente nas aliterações de um trava-língua. Como ressalta Araujo (2011), diferentemente dos fonemas oclusivos, os fricativos e vibrantes são mais fáceis de se perceber oralmente, mas em aliteração, como aparecem nos trava-línguas, aqueles também podem se tornar observáveis por sua repetição.

Nesse ponto, é preciso considerar a discussão sobre os conhecimentos epilinguísticos e metalinguísticos envolvidos no desenvolvimento da consciência fonológica, para intervir no sentido de caminhar gradativamente de um brincar espontâneo, de uma detecção ou produção global das sonoridades (CORREA, 2001), para uma competência analítica, metafonológica propriamente dita.

### **Jogos de letras, palavras, sons**

Os jogos são práticas socioculturais presentes em todas as culturas e, por isso, recorrer a eles no ensino já se justifica por esse ponto. Brincar com a língua e a linguagem faz parte de atividades que as crianças desenvolvem muito cedo; muitos são os jogos que fazem parte de nossa cultura e muitos deles envolvem a linguagem. A natureza sociocultural do jogo justifica o fato de brincarmos com letras, sons da língua, palavras, sílabas, mesmo fora do contexto de textos, em contexto de brincadeiras com a linguagem, que tem suas peripécias com os sons, significantes, sentidos e significados.

Os jogos, por serem apreciados pelas crianças e fonte de muitas reflexões sobre a língua, podem constituir em ricos aliados na alfabetização, potencializando a exploração e a construção de conhecimentos e ajudando a promover a aprendizagem, através das situações problematizadoras que apresentam. O papel ativo do aluno na sua aprendizagem é potencializado na situação de jogo. O jogos mobilizam, de modo intrínseco ao jogo, os conhecimentos disponíveis e a autonomia do jogador para tomar decisões e recorrer a estratégias segundo os objetivos a serem atingidos dentro do jogo. Podem, ainda, como com outros recursos pedagógicos, contemplar “situações que atendam a alunos que tenham diferentes graus de conhecimento sobre a escrita e situações que mobilizem/explicitem diferentes princípios desse sistema” (LEAL, ALBUQUERQUE e LEITE, 2005).

Muitos trabalhos enfocam o jogo sob diferentes perspectivas, como o jogo como prática sociocultural, sua importância no desenvolvimento infantil, a diferenciação entre brincadeiras, mais livres, ou jogos simbólicos, de enredo ou de faz-de-conta, e os jogos educativos ou pedagógicos/didáticos, jogos de regras, nos quais essas, as regras, orientam o jogar, como discute Kishimoto (2007). A autora comenta que há ainda certa fluidez conceitual no uso dos termos jogo, brinquedo, brincadeira, mas emprega preferencialmente o termo jogo quando se refere a uma ação lúdica que envolve situações estruturadas a partir do próprio jogo. Não cabe aqui aprofundar essa questão, mas, para os propósitos desse trabalho, reafirma-se a natureza sociocultural do jogo e sua natureza, em todo caso, lúdica, mesmo que cumprindo também uma função pedagógica.

Ainda que o jogo perca, de certo modo, o seu caráter fundamentalmente lúdico quando revestido de intencionalidade e enfatizado como material pedagógico, Kishimoto (1994), no entanto, reconhece sua utilização como recurso de aprendizagem, desde que seja considerada a sua função lúdica. Segundo a autora, assegurar a função lúdica define o jogo como jogo educativo, que une essa função à função educativa, como se fosse “metade jogo, metade educação” (KISHIMOTO, 1994, p.17). O desafio no uso do jogo como recurso à aprendizagem seria buscar e manter o equilíbrio entre estas duas funções a partir de uma prática pedagógica intencional, com determinados objetivos traçados, mas garantindo a exploração do jogo pelas crianças. Diferente seria o que a autora define como jogo didático, que tem como função primordial a aquisição de conteúdos, o treino de alguma habilidade, excluindo-se a função lúdica e a livre exploração do jogo pelas crianças.

Em todo caso, ao discutir o papel do jogo na alfabetização, ressalta-se, por um lado, o seu valor como estratégia

pedagógica, não apenas nem especialmente, por sua natureza lúdica, mas sua potencialidade de gerar boas reflexões, em situações de interação. Por outro lado, ressalta-se a natureza lúdica do próprio conteúdo – a linguagem. Para Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 129), “lançar mão da bagagem cultural desses alunos e da disposição que eles têm para brincar com as palavras é uma estratégia que não podemos perder de vista, se quisermos um ensino desafiador, lúdico e construtivo”. Os jogos de linguagem podem, assim, ser bons aliados para a reflexão fonológica, para a descoberta das propriedades do sistema de escrita, ou seja, para abordar a faceta linguística da aprendizagem da escrita, nesse intuito de “reinventar a alfabetização”.

Conceber o processo de alfabetização em contexto de letramento não pode se dar ao preço de negligenciarmos as aprendizagens importantes, imprescindíveis, que dizem respeito às unidades menores da língua. Há modos de refletir sobre unidades fonológicas e sobre a escrita das palavras em contextos de textos, como discutido anteriormente a propósito dos textos poéticos da tradição oral ou da poesia literária, mas é preciso igualmente propor situações de reflexão sobre palavras, que nem sempre precisam de contexto textual, como discute Moraes (2012). E os jogos constituem uma dessas situações, um dos recursos produtivos nesse sentido.

A importância da reflexão fonológica para a alfabetização, em um sistema de escrita de base fonológica, e a apropriação sistemática dos valores sonoros de letras é, hoje, ressaltada por vários autores (MORAIS, 2012; MORAIS e LEITE, 2005; SOARES, 2003), que argumentaram sobre uma espécie de “esquecimento” da importância dos aspectos linguísticos, como já discutido. A psicogênese tornou-se a principal referência de como as crianças constroem a escrita alfabética, trazendo a faceta mais psicológica dessa construção. Como ressaltam Moraes e Leite (2005), os professores tiveram acesso aos estudos da psicogênese e pouco acesso aos estudos da psicologia cognitiva da leitura referentes à consciência fonológica, que podem ser ressignificados no âmbito de uma concepção construtivista, sociointeracionista de aprendizagem da língua, considerando o letramento e a construção ativa de conhecimentos pelas crianças.

Assim, o acervo aqui referido compõe-se de jogos de linguagem que contemplam unidades diversas da língua, como letras, sílabas, fonemas, palavras, que podem ser abordadas na prática pedagógica simultaneamente, e simultaneamente a outras situações com uso de textos. São jogos de tipos diversos, como jogos de reflexão fonológica; jogos para aprender sobre a estabilidade da escrita, usar e ampliar o repertório de palavras “estáveis”; jogos para aprender as letras e a ordem alfabética; jogos para refletir sobre os princípios do sistema alfabético e sobre as correspondências grafofônicas; e jogos para sistematizar as correspondências grafofônicas e trabalhar a ortografia.

Nesse bloco de jogos, faz-se necessário, então, discutir sobre o conceito de jogo e sua relação com a aprendizagem, a especificidade do jogo educativo, com a articulação das funções lúdica e pedagógica, que envolve intencionalidade, planejamento, objetivos relacionados às aprendizagens linguísticas, e discutir ainda sobre as aprendizagens linguísticas que podem ser favorecidas pelas situações de jogo, articuladas a outros recursos e propostas que garantam a sistematização das aprendizagens. Como ressaltam Leal, Albuquerque e Leite (2005), os jogos não podem se constituir como únicas estratégias didáticas nem garantem a apropriação dos conhecimentos por si só, mesmo que estruturados para favorecer as reflexões que se objetiva.

## **Conclusão**

Temos hoje muito conhecimento disponível sobre a alfabetização e o letramento, e muito já tem chegado às salas de aula, transformando práticas. Depois do empenho para implementar um ensino com base no letramento, foi preciso argumentar sobre a necessidade da “reinvenção da alfabetização” e, hoje, há perspectivas que consideram tanto as perspectivas do letramento e da psicogênese, quanto os estudos, menos conhecidos, sobre a consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático do sistema de escrita.

O construtivismo reafirmou o que já se suspeitava: a criança pensa! E no âmbito da alfabetização, podemos, então, dizer: a criança pensa sobre tudo! Sobre os textos, as palavras, os fonemas, as letras, as sílabas. O que muda é que consideram-se as unidades da língua, quais sejam, da perspectiva de um sujeito ativo, que elabora estratégias, compara, antecipa, infere, estabelece relações.

É dessa perspectiva que apresentamos materiais e jogos como recursos apropriados de reflexão sobre os diversos aspectos envolvidos na aprendizagem da escrita alfabética, no contextos de práticas socioculturais – textuais ou de jogos –, numa proposta que considera as concepções de aprendizagem e de linguagem defendidas. Reiteramos, assim, pela complexidade das discussões envolvidas, a pertinência de se pesquisar sobre esses recursos na alfabetização de crianças.

## **Referências**

ARAUJO, Liane. **A literatura infantil no processo de letramento e alfabetização**. Monografia de conclusão de curso. Monografia (Graduação em pedagogia). Faculdade da Cidade do Salvador - Salvador, 2013.

\_\_\_\_\_. **Quem os desmafagafizar, bom desmafagafizador será**: textos da tradição oral na alfabetização. Salvador: EDUFBA, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Pessoa; ROSA, Ester Calland de Souza. Literatura e alfabetização: que história é essa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Pessoa; ROSA, Ester Calland de Souza (orgs). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALCANTI, Zélia. (coord). **Alfabetizando**. (Série Escola da Vila, 4). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CORREA, Jane. A aquisição do sistema de escrita por crianças. In: CORREA, Jane; SPINILLO, Alina; LEITÃO, Selma. **Desenvolvimento da linguagem**: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: Nau Ed./Faperj, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Ed- São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **O jogo e Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, Telma Ferraz ALBUQUERQUE, Eliana. Borges C. de ; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana. Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Col. Como eu ensino).

PAES, José Paulo; FARKAS, Kiko. **Uma letra puxa a outra**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.

QUINTANA, Mario. **O Batalhão das Letras**. São Paulo: Globo, 1992.

ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, Roxane. (org). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1988.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. Revista Presença Pedagógica, v.9 n.52, jul./ago. 2003. Disponível em: <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf>

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A Escolarização da Leitura Literária**: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Língua Escrita**. SP: Ed.Trajatória, Unicamp, 1989.

[1] Laboratório ligado ao GELING.

[2] Maiores detalhes sobre os jogos e materiais do acervo referido em: <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com>.

[3] Justificando o uso do prefixo “pseudo”, assumimos a polissemia do termo leitura e, quanto a sua acepção mais ampla, trata-se aí de atos genuínos de leitura, mas não quanto a sua acepção como decifração precisa do escrito – habilidade também necessária para se ler com autonomia.

[4] No caso da situação de escrever sem saber escrever convencionalmente, temos a psicogênese da língua escrita para argumentar sobre a pesquisa linguística envolvida nessas produções não convencionais de escrita.

Autor: Liane Castro de Araujo. Professora Doutora da Universidade Federal da Bahia, lotada no Departamento de Educação II da Faculdade de Educação. Pesquisadora do Grupo de estudo e pesquisa em linguagem (GELING). Email: [lica@ufba.br](mailto:lica@ufba.br).

Recebido em: 19/06/2015

Aprovado em: 21/06/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: