

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS-UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LASEB ESPECIALIZAÇÃO EM PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO

**Os jogos pedagógicos e seus desafios para as crianças em processo de
alfabetização**

Márcia Maria dos Santos

Belo Horizonte – MG
Maio de 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LASEB
CURSO: PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Márcia Maria dos Santos

**Os jogos pedagógicos e seus desafios para as crianças em processo de
alfabetização**

Análise Crítica da Prática Pedagógica apresentado na Faculdade de Educação da UFMG como requisito básico para a conclusão do Curso de Especialização em Processos de Alfabetização e Letramento.

Orientador:
Gilcinei Teodoro Carvalho

Belo Horizonte – MG
2015

SUMÁRIO

RESUMO.....	4
1. APRESENTAÇÃO	5
2.INTRODUÇÃO	7
3. ENTRE O LÚDICO E A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS.....	9
4. A CRIANÇA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	11
5.JOGOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO.....	15
6.A ESCOLA, OS SUJEITOS, O FAZER.....	17
7.ANÁLISE DOS DADOS.....	21
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
9.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	26

RESUMO

O trabalho aqui apresentado parte da ideia inicial de que os jogos e desafios lúdicos movimentam a criança em duas direções que são fundamentais na constituição do sujeito, a saber: a construção da autonomia moral e intelectual, assim como o desenvolvimento das capacidades relativas às áreas do conhecimento. No caso específico aqui, a ampliação das capacidades relativas a ler e escrever.

A literatura que serviu de embasamento foi a de autores que tratam das construções do sujeito na busca de apreensão dos objetos de conhecimento em interação com seus pares, assim como da psicogênese da língua escrita e análise fonológica.

A intervenção pedagógica realizada neste projeto buscou desenvolver nas crianças envolvidas as capacidades relativas a um nível maior de autonomia nas relações e na lida com os objetos de conhecimento, assim como a ampliação de seus conhecimentos de língua escrita.

Esse estudo demonstrou que a alfabetização das crianças de primeiro ano de primeiro ciclo foi potencializada com o uso dos jogos e desafios lúdicos, assim como as interações entre os pares na busca de soluções para as questões encontradas.

Palavras-chave: autonomia moral e intelectual, jogos, alfabetização.

1. APRESENTAÇÃO

Minha graduação é Psicologia, concluída em 1984 na FUMEC. Passei a trabalhar como professora em 1988 em uma escola infantil de linha construtivista, mais especificamente, freinetiana. Estudávamos as Invariantes Pedagógicas e as técnicas de Célestin Freinet, um professor/pedagogo francês que se feriu gravemente na Primeira Guerra Mundial e voltou para a sala de aula após a guerra com a capacidade pulmonar comprometida, de modo que passou a trabalhar com as crianças em pequenos grupos. Atuava segundo os princípios de uma escola democrática. Desenvolvia com as crianças suas técnicas, tais como: Aula-passeio, Auto-avaliação, Auto-correção, Correspondência e Livro da Vida. As crianças definiam em assembleias os ateliês e se inscreviam, comprometendo-se a fazer as produções correspondentes.

Nessa primeira escola em que trabalhei, fiquei por cinco anos em turmas de crianças de 2 e de 4 anos. Das técnicas relacionadas por Freinet, era possível usar com as crianças de minhas turmas, as de Livro da Vida, Aula-passeio e Auto-avaliação. As assembleias também eram realizadas e os ateliês definidos coletivamente.

As crianças das turmas de alfabetização, nas quais eu não trabalhava, usavam a imprensa com seus tipos, onde montavam os textos do “Livro da Vida”, do Jornal Escolar e a correspondência com crianças de outras escolas que seguiam a linha de Freinet pelo mundo afora.

A segunda escola em que trabalhei também era de linha construtivista e minha coordenadora era estudiosa de Constance Kamii. Usávamos na disciplina de Matemática o livro didático de sua autoria com jogos adaptados da literatura de Kamii. Trabalhei lá por 9 anos, 5 dos quais com crianças de 7 anos e os últimos 4 anos, com crianças de 8 e 9 anos. Ali aprendi a trabalhar os conteúdos de Matemática sempre utilizando jogos e resolução de problemas, buscando levar as crianças a pensar sobre os desafios propostos.

Na escola da PBH, para onde entrei em 1996, sempre trabalhei no noturno, inicialmente com a antiga quinta série e a partir de 2.004 com EJA. Só passei a trabalhar com crianças na rede municipal em 2.012, sempre como professora apoio, onde as professoras ficam responsáveis por Geografia e História. Nesse ano de 2.014 continuo como professora apoio, porém é o meu primeiro ano em que uma de minhas três turmas é de crianças de primeiro ano de primeiro ciclo.

Particpei da formação do PNAIC de Língua Portuguesa no ano de 2013 e o enfoque foi a alfabetização. Mesmo nunca tendo trabalhado como professora

alfabetizadora, foi a partir daí que passei a desejar estar em uma turma de crianças em fase inicial de alfabetização.

Considero que a base de minha formação como educadora está centrada em atividades que levem as crianças a pensar sobre o objeto de conhecimento, dentre elas os jogos e os desafios pedagógicos.

Mesmo não tendo a experiência de ser professora alfabetizadora, a partir de minha participação no PNAIC de 2013 com a tônica em alfabetização e no LASEB em 2014/2015 com o curso “Processos de Alfabetização e Letramento”, procurei pautar minha ação pedagógica nos princípios construtivistas que embasam minha formação há décadas. As abordagens em relação aos jogos e desafios referentes à alfabetização tinham por princípio tomar a leitura/escrita como objeto de conhecimento, valorizar os conhecimentos prévios das crianças e buscar levá-las a ver as atividades como espaço de desafio, confronto de ideias no diálogo e ampliação de suas capacidades.

Portanto, de acordo com minha trajetória é que fiz a escolha de pautar minha intervenção pedagógica nos jogos de análise fonológica e de reflexão do sistema alfabético, assim como de consolidação das correspondências grafofônicas, além de desafios com as cruzadinhas ortográficas e caça-palavras.

2. INTRODUÇÃO

É próprio da criança o brincar, onde ela exercita habilidades aprendidas e em processo de aprendizagem, além de ser um espaço de possibilidade de elaboração de conflitos vividos em suas relações próximas. Brincando, ela experimenta posições que observa em seu cotidiano e atua de acordo com os conceitos que vai formando.

Margareth Brainer et al, (Pnaic, ano 1, unidade 4, p.7) afirmam que quanto “aos benefícios cognitivos, brincar contribui para a desinibição, produzindo uma excitação intelectual altamente estimulante, desenvolve habilidades perceptuais, como atenção, desenvolve habilidades de memória, dentre outras”. Os autores apontam também que o brincar e o aprender são direitos do aprendiz e que brincando, a criança parte na busca por parcerias, explora os objetos de conhecimento, comunica-se, utiliza linguagens várias, descobre e faz uso de regras e toma decisões.

Os jogos de regras levam as crianças à descentração do pensamento, sendo estimuladas a se deslocarem de seu ponto de vista em direção ao outro. Quando as regras são discutidas e combinadas no grupo, propiciam a construção de sujeitos autônomos.

Segundo Constance Kamii (1995 p.147), os jogos com regras são especialmente adequados para o desenvolvimento da habilidade das crianças de governarem a si mesmas. “Quando surgem conflitos, o professor pode ajudar as crianças a tomarem suas próprias decisões sobre sanções e sobre a possibilidade de modificar as regras e fazer outras”(KAMII,1995, p.147).

O trabalho com jogos pedagógicos é visto como um momento lúdico pelas crianças e é pensado por nós educadores objetivando, dentre outros pontos, a formação de sujeitos mais autônomos, capazes de participar da construção de regras, se implicar com elas e se posicionar no grupo diante de algum descumprimento.

Durante muitos anos em minha prática fui orientada a trabalhar os conceitos matemáticos das séries iniciais através de jogos e desafios e ficava nítida, visível, a alegria das crianças em tais momentos, os olhos brilhando, as aprendizagens sendo efetuadas e consolidadas não simplesmente nos momentos da prática dos jogos, mas também nos momentos posteriores. As atividades propostas para se pensar os jogos incluíam desde auto avaliação com relação às atitudes esperadas, análise das situações vividas no grupo, comparação com outros jogos já conhecidos e questões propostas tendo em vista o conteúdo, visando algum tipo de registro escrito.

Apesar de muitos anos como professora de crianças de 7, 8 e 9 anos, nunca fui

alfabetizadora. Recebia as crianças já lendo e escrevendo e o trabalho partia de pesquisar, aprender, explorar as regularidades e irregularidades da Língua Portuguesa, aprender a produzir textos de gêneros mais simples e introduzi-las na apreciação da literatura.

Em meu primeiro ano como professora apoio de uma turma de primeiro ano de primeiro ciclo, recebemos um grupo onde a maioria das crianças não distinguiam letras de números e outros símbolos. É nesse contexto que estou tendo a oportunidade de exercitar meus conhecimentos na prática com jogos matemáticos, transpondo agora para jogos que trabalhem a consciência fonológica, consciência fonêmica e habilidades de leitura.

Ao partir do princípio de que os jogos e as atividades relacionadas a eles propiciam que o sujeito construa conhecimentos matemáticos de forma mais fluida e, ao mesmo tempo, consistente, penso que tais práticas também contribuem positivamente no processo de alfabetização.

Os objetivos da intervenção pedagógica eram vários, dentre eles, o geral foi propiciar avanços no processo de alfabetização e de desenvolvimento da autonomia das crianças por meio de jogos de regras e de desafios pedagógicos, sejam eles orais ou escritos. No sentido de atingi-lo, os objetivos específicos foram participar das rodas de brincadeiras orais, do tipo; trava-línguas, lenga-lengas, adivinhas, parlendas; resolver os desafios escritos propostos, do tipo: cruzadinhas, adivinhas, caça-palavras; participar dos momentos de jogos em duplas ou pequenos grupos atento às regras combinadas; fazer os registros necessários relativos aos jogos; responsabilizar-se pelo material utilizado, cooperando com sua conservação; posicionar-se de forma crítica nos momentos de análise da própria postura e dos colegas diante dos jogos e desafios, além de comparar os jogos com relação aos objetivos propostos.

O eixo do presente trabalho foi dividido nas seguintes seções, a saber: na primeira trato da importância do lúdico na vida das crianças e dos jogos de regras na construção de sujeitos autônomos. Na seção seguinte busco mostrar as bases teóricas da apreensão do SEA – Sistema de Escrita Alfabética pelo aprendiz, na perspectiva do letramento. Na terceira seção trato do que seria um ambiente alfabetizador, incluindo os jogos como um componente de tal estrutura e apresento os principais jogos que foram objeto do trabalho. Em seguida busco situar a escola e o grupo onde se deu a intervenção. Finalizo com a análise dos dados e com as conclusões finais.

3. ENTRE O LÚDICO E A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS

Brincando, as crianças elaboram conflitos, entram em relação com seus pares, aprendem a relativizar seus pontos de vista em um movimento de descentração do pensamento, relacionam-se com as regras de modo a poder modificá-las se necessário for, vivenciam desequilíbrios emocionais e cognitivos e constroem conhecimentos a partir do conteúdo envolvido na brincadeira ou jogo.

De acordo com Smolle, Diniz e Cândido (2007, p. 12) a dimensão lúdica dos jogos “envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações-problema cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e um certo esforço na busca por sua solução”(SMOLLE, DINIZ e CÂNDIDO, 2007, p.12).

No ambiente escolar, o erro geralmente tem significado negativo, sendo identificado com perdas, levando a criança à baixa estima. Para as autoras mencionadas no parágrafo anterior, “o jogo reduz a consequência dos erros e dos fracassos do jogador, permitindo que ele desenvolva iniciativa, autoconfiança e autonomia”.

A escola reproduz ações que reforçam a heteronomia das crianças, retirando delas as oportunidades de reflexão e tomada de consciência das ações empreendidas. Na necessidade de controle da disciplina, a escola mantém certos procedimentos que chegam a ser contraditórios entre si. Como exemplo, cito gritar, exigindo silêncio das crianças que conversam, ainda que em tom baixo, na cantina. Outro exemplo é não promover com mais frequência, os trabalhos em duplas e em pequenos grupos quando se quer alunos inteligentes e pensantes. Os deslocamentos no espaço físico da escola sempre em fila e as portas trancadas também mostram a ênfase no controle em detrimento do diálogo e da construção de sujeitos autônomos.

Constance Kamii (1995, p.91) fundamentada na teoria de Piaget, expõe um argumento dele de que “a educação deve visar à autonomia em vez da obediência e do conformismo”. Em seguida, discorre sobre os conceitos piagetianos de “autonomia moral” e “autonomia intelectual”(KAMII, 1995, p.91).

“Autonomia moral é a capacidade de pensar por si mesmo e decidir entre o certo e o errado na escala moral”(KAMII, 1995, p.92), na escala dos valores. A criança que trapaceia no jogo e mente, mostra alto nível de heteronomia moral, pois não lida com a reciprocidade de suas ações. Se o outro fizer o mesmo com ela, irá reclamar, obviamente. Por isso, cabe ao adulto auxiliá-la no movimento de descentração do

pensamento, levando-a a se colocar no lugar do outro.

Quando o adulto lida com a criança oferecendo punições e recompensas, trabalha no sentido de reforçar a heteronomia infantil e é o que vemos em grande quantidade nas escolas. A pouca ênfase no diálogo como ferramenta para lidar com os conflitos também não auxilia na construção de sujeitos autônomos.

Piaget, em *O juízo moral na criança*, publicado originalmente em 1932 e citado por Kamii (1995, p.94), reconhece que há momentos em que se faz necessário “impor restrições às crianças”(KAMII,1995, p.94). Para tal, propõe a sanção por reciprocidade, que é aquela que guarda imediata relação com a atitude indesejada da criança. Ao receber uma sanção por reciprocidade, o sujeito tem a oportunidade de reparar o erro cometido. Além disso, “motivam as crianças a construir regras internas de condutas, por meio da coordenação de pontos de vista”(Ibdem). Exemplos de sanção por reciprocidade é a limpeza do chão onde se derramou suco de propósito, outro é a reposição de objeto que danificou, outro ainda é o pedido de desculpas a alguém que maltratou.

A autonomia intelectual é a capacidade de pensar e governar-se, levando em conta fatores relevantes. A criança com um nível maior de autonomia intelectual é capaz de fazer questionamentos, produzir argumentos, levando em conta pontos de vista alheios, sendo capaz de sair de seu egocentrismo.

Em vista dos aspectos levantados, o trabalho em pequenos grupos ou duplas com jogos e desafios de alfabetização levam as crianças a operar na relação direta com seus pares e a postura da professora que se interessa em promover aprendizagens significativas e desenvolver autonomia moral e intelectual é a de promover o diálogo entre os pares na busca de solução para os problemas encontrados.

4.A CRIANÇA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Na sociedade em que vivemos, onde a escrita se coloca como elemento cultural marcante, as crianças chegam à escola já participando desse convívio com o mundo letrado. Ainda que seja comum a escola pública receber crianças de famílias com uso muito restrito da leitura e escrita, estão imersos em um conjunto de demandas do meio social que se expressam por meio da cultura grafocêntrica, pois lidam com contas, holerites, bilhetes, documentos, receitas, formulários diversos, out-doors, cartazes, Bíblia, enfim, textos escritos que compõem seu meio.

Apesar de muitos pais das crianças que frequentam escolas públicas trazerem uma vivência nem sempre bem sucedida com ela no que diz respeito à sua própria vivência escolar no tempo da infância, a escola é revestida do status de espaço privilegiado para se acessar o conhecimento em sentido mais amplo e no sentido mais específico, referente à aprendizagem da leitura/escrita. As crianças valorizam essa aprendizagem e chegam com suas ideias acerca de tais representações. Há expectativas de acesso à aprendizagem da alfabetização e dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

De acordo com o volume 2 da Coleção Instrumentos da Alfabetização – Capacidades da Alfabetização (2005, p.21), dominar e usar as capacidades relacionadas à linguagem escrita, “trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (BATISTA, 2005, p.21).

Sendo assim, é papel da escola assegurar os direitos de aprendizagem da língua escrita, o ler e escrever, caracterizado como alfabetização e propiciar seu uso de forma consistente, o que é conhecido pelo termo letramento.

Letramento é um conceito usado a partir da segunda metade da década de 80 e se refere a uma ampliação do conceito de alfabetização, pois se relaciona aos diversos usos de língua escrita em práticas sociais.

De acordo com Magda Soares no Glossário Ceale (2014, p.181), letramento considerado apenas em sua relação com a alfabetização é

o desenvolvimento das habilidades 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.

Para alcançar tais objetivos,tanto no que se refere à aprendizagem da alfabetização quanto ao uso eficiente e contínuo do sistema,aos professores cabe larga tarefa na condução de seus alunos na direção da apropriação do sistema de escrita e no fomento ao seu uso constante e conseqüente.

No processo de alfabetização, o aprendiz se vê diante de um sistema de representação escrita construído pela humanidade após toda uma evolução que vem de sistemas que procuravam representar os objetos em si para um sistema como o nosso, onde o que está escrito é a representação dos sons produzidos na fala.

Apropriar-se do sistema de escrita alfabética significa que o sujeito que aprende reconstruiu internamente o objeto cultural construído pela humanidade. Para tal, o aprendiz terá que responder inicialmente a pergunta acerca do que a escrita representa, no caso, a pauta sonora das palavras que falamos, e a partir daí, ir se apropriando do “como” o sistema funciona.

Não é tarefa fácil, pois a escrita não é simplesmente a união dos sons das letras do alfabeto tal como são literalmente.

Artur Gomes de Morais(2012, p.51) lista as propriedades do sistema do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado(MORAIS,2012, p.51).

- 1.Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e e de outros símbolos;
- 2.As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p,q,b,d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
- 3.A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
- 4.Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesma letras;
- 5.Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
- 6.As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- 7.As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- 8.As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
- 9.Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas

marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;

10.As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais(CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Numa perspectiva construtivista, o alfabetizando parte de seus conhecimentos prévios acerca do objeto de conhecimento, no caso SEA e, ao ser confrontado com os desafios que desestabilizam suas hipóteses, vivencia uma reorganização das mesmas em novas bases, ampliando sua espiral do conhecimento. Aquele que aprende, agora experimenta uma reestruturação de suas hipóteses iniciais, em busca de equilíbrio interno. Em vista disso, para tornar-se alfabetizado, o sujeito não depende unicamente de informações vindas do meio externo. É papel do professor alfabetizador fazer a leitura dos conhecimentos prévios de seus alunos e das hipóteses que possuem em relação ao SEA para atuar, promovendo os conflitos cognitivos que possibilitarão avanços em seus conhecimentos rumo a se tornarem sujeitos alfabetizados.

De acordo com a teoria da psicogênese da língua escrita, a apropriação do SEA segue um princípio de fases nas quais o aprendiz vai ampliando suas capacidades e construindo novas respostas para as perguntas “o que” e “como” a escrita se estrutura enquanto sistema de representação. O aprendiz parte de um momento, conhecido como fase pré-silábica, em que não reconhece que a língua escrita nota (representa) a pauta sonora, mas que é, ainda assim, um momento rico, pois ao fazer sua escrita espontânea, segue dois princípios: o da variedade, onde usa símbolos ou mesmo letras variadas para representar o que pretende escrever e o da quantidade mínima de letras. É próprio dos pré-silábicos usarem pelo menos 3 letras ou símbolos para cada palavra. Neste sentido é válido pensarmos o quanto não é produtivo o professor alfabetizador partir das palavras que ele julga mais simples para ensinar seus alunos de turmas de alfabetização, tais como as interjeições “oi”, “ei”, “ui”, como exemplos. Os pré-silábicos não reconhecem tais representações como algo a ser lido. Outra marca observada é o “realismo nominal”, que não concebe as palavras como independentes da forma, tamanho, função dos objetos ou seres que as representam.

A fase silábica é um salto evolutivo no processo de alfabetização que começa a dar sinais à medida em que o aprendiz busca ler seus escritos atribuindo uma letra para

cada segmento sonoro pronunciado. É comum desmanchar as letras que sobram por não ter como encaixá-las nas partes que pronuncia. Nesse momento, a resposta para a pergunta “o que a escrita representa” já alcançou o princípio de que representa a pauta sonora das palavras. O “como representa” tem a resposta de que cada sílaba pronunciada deve ter uma letra correspondente. É conhecido por silábico quantitativo, aquele que atribui uma letra qualquer para cada segmento sonoro pronunciado e o silábico qualitativo já se mostra atento a usar letras que guardam alguma semelhança com o som a ser pronunciado.

O princípio silábico traz alguns conflitos cognitivos que já estavam solucionados para o pré-silábico. Como lidar com palavras monossílabas ou dissílabas se a escrita das mesmas não atenderá o princípio da quantidade mínima de letras? Como lidar com palavras que têm grande semelhança sonora nas sílabas, ocasionando a repetição de uma mesma letra para cada sílaba oral?

Na fase silábico-alfabética a ampliação dos conhecimentos é percebida na medida em que o aprendiz manifesta um olhar mais apurado para as correspondências grafema-fonema. No caso da língua portuguesa isso pode significar mais uso das consoantes na construção da sílaba. Trata-se de um momento de transição para a fase alfabética. De acordo com Artur Gomes de Moraes, (2012, p.63), “as crianças que atingem uma hipótese silábico-alfabética já estão, quase em sua totalidade, “a salvo” do fracasso escolar que gera analfabetismo(MORAIS, 2012, p.63).

Alcançando a fase alfabética, o sujeito mostra que as questões acerca do que e do como a escrita alfabética se estrutura estão respondidas. Neste momento, o que compromete tanto a escrita quanto a leitura é a “falta de automatismo no uso das correspondências som-grafia e o descompasso” entre tempo de pensar em qual letra usar e o tempo da escrita é que fazem seu escrito ter omissões e troca de letras (MORAIS, 2012, p. 66).

Portanto, é a partir das leituras do professor alfabetizador acerca das hipóteses que apoiam o pensamento da criança, que ele deve pautar suas ações pedagógicas no sentido de promover avanços em seus conhecimentos e consolidar um uso mais constante e eficiente da língua escrita.

5. JOGOS PEDAGÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO

As turmas de primeiro ano do primeiro ciclo têm recebido crianças com 05 e 06 anos de idade. O lúdico cumpre papel importante nessa faixa etária e é função do professor alfabetizador buscar atividades que não sejam enfadonhas e estressantes, sobrecarregando as crianças com excesso de escolarização.

A sala de alfabetização deve ser um ambiente alfabetizador e os jogos/desafios compõem tal estrutura. O uso diário do calendário, a escrita da rotina no canto do quadro, a consulta semanal ao gráfico dos aniversariantes, a lista com os nomes de meninos/meninas, a lista dos dias da semana com os símbolos das atividades mais marcantes do dia, a biblioteca de sala em um dos cantinhos, são exemplos de marcas de um ambiente alfabetizador.

Os jogos de análise fonológica buscam levar as crianças à percepção de que a escrita das palavras representa a pauta sonora. São jogos que levam-nas a pensarem sobre o som inicial das palavras, as rimas e a quantidade de “pedaços” ou sílabas orais. Para que façam associações posteriores com as letras que representam tais sons, a escrita pelo professor das palavras em questão é feita no quadro ou em um cartaz.

Jogos de memória com rótulos de embalagens conhecidas ou com figuras e palavras com sílabas canônicas -as de estrutura consoante e vogal- trabalham com princípio de alfabetizar letrando e com a associação entre as imagens, o som e as palavras escritas.

As parlendas e músicas infantis da tradição oral são muito significativas para as crianças pois vêm acompanhadas de brincadeiras em duplas ou grupos que antecedem o tempo escolar. Montar um livrinho com tais textos e fazer as explorações possíveis quanto a palavras que rimam ou que repetem em refrões é um trabalho de ampliar a consciência fonológica das crianças e de leitura, ainda que simbólica, de textos do universo infantil.

As cruzadinhas mais simples com figuras de animais ou objetos são desafiantes para as crianças a partir do nível silábico, pois trazem conflitos quanto a quantidade de letras usar. Os caça-palavras são desafiantes atividades de leitura.

As cruzadinhas com enunciados são mais adequadas para os alfabéticos e têm em seus cruzamentos, desafios ortográficos que movimentam o brincante com as questões: é com Z ou com S, com Ç ou com S, com N ou com M, E ou I, O ou U.

Os jogos de alfabetização da UFPE/CEEL buscam levar as crianças a desenvolver

a consciência fonológica, a refletir sobre princípios do sistema alfabético e a consolidar as correspondências grafofônicas. A consciência fonológica se refere à percepção de que a grafia das palavras não se refere ao objeto/conteúdo em si, mas aos sons que a representam. “A consciência fonológica abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua. Ela é composta por diferentes níveis: a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intra-silábica”(ADAMS et al, 2006, p.16).

O jogo “Na ponta da língua”, de Carmen Silvia Carvalho e o “Jogo linguístico” de Arlete Alves Corrêa visam mobilizar no grupo os recursos de que dispõem em seu nível de desenvolvimento para solucionarem os questionamentos que são lançados. Em função disso, a formação do grupo deve levar em conta o nível de escrita das crianças para que o conflito cognitivo gerado pela pergunta seja desafiante para todos. As questões colocadas podem envolver geração de novos conhecimentos, uma vez que na interação com seus pares, a criança atua em um nível de desenvolvimento além de seu nível de desenvolvimento real, de acordo com a teoria de Vygotsky. As questões colocadas nos jogos também podem envolver sistematização de conhecimentos que já descobriram.

Concluindo, em situações de jogos, as crianças expressam com mais fluidez suas associações de ideias, suas reflexões acerca do sistema de escrita, uma vez que a interação entre seus pares é a tônica do trabalho. A expressão de suas ideias pode levar à consolidação de saberes ou à apropriação de novas aprendizagens.

6.A ESCOLA, OS SUJEITOS, O FAZER

O plano de ação foi executado em uma escola municipal da Regional Oeste de Belo Horizonte situada entre duas comunidades carentes e que têm histórico de rivalidades entre si.

Nos últimos anos conquistaram um nível melhor de urbanização através das obras do Orçamento Participativo com a canalização de esgotos e pavimentação de becos, sendo que alguns deles deram lugar a ruas, onde foram construídos alguns prédios do programa “Minha Casa, Minha Vida”.

O público atendido pela escola – cerca de 1200 alunos nos três turnos – enfrenta sérias dificuldades econômicas e convivem com a violência, uso e tráfico de drogas, desemprego, subemprego e falta de espaço em suas pequenas moradias, que chegam a abrigar várias gerações de uma mesma família.

No prédio da escola, as salas de aula são mobiliadas com mesas e cadeiras individuais muito pesadas, difíceis de se transportar dentro da sala. Como as salas são utilizadas pelos três turnos, a maior parte delas, as carteiras não são apropriadas para as turmas de primeiro ano que recebem crianças entre 5 e 6 anos no começo do ano. É comum ver as crianças sentadas nas cadeiras sem conseguir alcançar o chão com os pés, que ficam balançando pendurados no alto.

No espaço externo há uma quadra descoberta e outra coberta, além de um pátio não muito grande todo cimentado. Praticamente, não há partes de terra com plantas, grama e árvores para as crianças brincarem. A pequena parte que tem tais características tem um parquinho com brinquedos que as crianças não podem usar, pois não foi aprovado pelo Corpo de Bombeiros. Essa parte é gradeada e fica trancada.

O grupo de professoras é, em grande parte, antigo na escola e tem práticas já consolidadas de organização dos alunos. À medida em que novas professoras vão sendo incorporadas ao grupo, vão assimilando o formato estabelecido. Costumam ser muito “bravas” e parece que a linguagem que os alunos escutam passa mesmo por aí. Os deslocamentos são sempre em fila, os banheiros contam com funcionárias na porta em constante vigilância, a merenda no refeitório tem que ser em absoluto silêncio, sob pena de ouvir os gritos/protestos da responsável pela vigilância na cantina, as salas são sempre trancadas e destrancadas pelas professoras, sob pena de correr o risco de sumir alguma coisa, etc.. Enfim, há uma rigidez na forma de lidar com os alunos, objetivando controle da disciplina.

A mudança nas relações seria possível a partir de muito estudo e tentativas com erros e acertos. A adesão do grupo das professoras seria o básico, mas não se mostram sensibilizadas para a necessidade de mudança, pois as formas estabelecidas têm garantido muito mais sucesso do que fracasso na lida diária com os alunos.

O trabalho na Eja já é em outro nível, onde as relações das professoras com os alunos é mais fluida, baseada em mais confiança e reciprocidade. Certamente, há aqueles alunos que comprometem a fluidez e a tranquilidade e são, em sua maioria, aqueles adolescentes que não vieram por vontade própria e sim por imposição de algum juiz, cumprindo medida sócio-educativa, como pena por algum delito cometido.

O grupo de alunos que frequenta a Eja é em grande parte formado por pessoas comprometidas com o próprio desenvolvimento e que valoriza muito a escola e as professoras.

O trabalho não é centrado nos conteúdos, mas na valorização das construções que os jovens e adultos excluídos dos processos escolares em seu tempo de infância e adolescência, conseguiram efetuar. Buscamos também que reencontrem os saberes já consolidados e avancem em novas apropriações.

A turma de primeiro ano de primeiro ciclo, turno da tarde, onde o plano de ação aconteceu contava inicialmente com 23 alunos, sendo 12 meninos e 11 meninas. Três alunos com estrabismo e queixas de dor de cabeça, segundo a professora referência. 17 estudaram na UMEI Christóvão Colombo e os demais vieram de escolas e creches da região. Grande parte da turma mostrava não conhecer as letras do alfabeto e não conseguiam fazer o primeiro nome. Mostravam-se desafiados, porém impacientes e tinham que ser constantemente estimulados para não deixarem as atividades de lado. De acordo com a teoria da psicogênese da língua escrita, podemos afirmar que 11 eram pré-silábicos, 7 silábicos e 5 alfabéticos.

Os jogos e os desafios lúdicos

Os materiais utilizados no plano de ação foram: Jogos de alfabetização da UFPE/CEEL (Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Estudos em Educação e Linguagem) publicados em 2008 e distribuídos nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte; os livros de literatura da biblioteca da escola; cruzadinhas e caça-palavras; jogo “Na ponta da língua” do livro didático de Carmen Silvia Carvalho – Coleção “Construindo a escrita”; “Jogo linguístico” de Arlete Alves Corrêa; recortes de cenas de livros didáticos obsoletos na escola.

Outros procedimentos utilizados foram brincadeiras de oralidade, tais como: parlendas, trava-línguas, lenga-lengas, brincadeiras com rimas e adivinhas. Tais brincadeiras se davam em roda ou nos momentos da aula de Educação Física, quando eu batia corda e recitávamos as parlendas conhecidas.

Os jogos da UFPE/CEEL são divididos em 3 grupos e os primeiros a utilizarmos foram os de análise fonológica:

Bingo dos sons iniciais, Caça-rimas, Dado sonoro, Trinca mágica e Batalha de palavras.

Para as crianças que já haviam se apropriado do princípio alfabético e faziam os questionamentos já no nível ortográfico, além das cruzadinhas, caça-palavras e outras atividades que tinham como objetivo propiciar descobertas no nível ortográfico, usamos também o jogo “Na ponta da língua” da autora de linha construtivista Carmen Silvia Carvalho que pode ser encontrado na coleção “Construindo a escrita” da Editora Ática.

Junto ao grupo dos que liam com autonomia, eu colocava pelo menos uma criança alfabética, para que pudesse interagir com eles e operar num nível de maior complexidade do que o dela.

O jogo “Na ponta da língua” foi usado várias vezes, tal como os outros também, e contém questionamentos que levam as crianças a pensar sobre aspectos linguísticos que ainda não haviam elaborado e ao mesmo tempo, tem perguntas sobre saberes que já se encontram consolidados entre eles. Exemplos: nasalização, uso de j/g, r/rr, s/ss, i/e, l/u, c/ç, ch/x, outros dígrafos, palavras de uma letra, diferenças entre letra, sílaba e palavra.

O “Jogo linguístico” é coletivo, sendo que o grupão era dividido em grupos menores de acordo com as habilidades de cada um e as perguntas eram direcionadas a eles, que discutiam e chegavam a um consenso sobre a forma correta de se escrever determinada palavra. À medida em que o grupo soletrava, a palavra era escrita no quadro e depois todos participavam do momento de revisão se a grafia estava correta; nesse caso, pontuavam.

Na escola temos alguns livros didáticos que já se encontram obsoletos e podemos recortá-los. Selecionei uma série de ilustrações com cenas do universo infantil, plastifiquei e deixei à disposição das duplas para que trabalhassem em conjunto na escrita do que viam ali.

Separei algumas caixas de remédio vazias, coleí do lado de fora algumas figuras e lá dentro estavam frases ou palavras que descreviam o que estava representado pela ilustração. Dependendo da caixa, dentro estavam as sílabas ou ainda as letras da palavra que representava o desenho. O desafio era que, em duplas, tentassem ler o que tinha lá dentro, colocar as letras, sílabas ou palavras em ordem.

Fiz um jogo de memória de rótulos de produtos conhecidos pelas crianças para que jogassem em duplas ou pequenos grupos. No começo, se guiavam só pelo apelo visual do rótulo no sentido de identificá-lo, mas nem tentavam ler as palavras que estavam ali. Exemplo: se era rótulo de sabonete, diziam simplesmente sabonete, mas não se dispunham a tentar ler o nome da marca. À medida em que o trabalho transcorria, observava que aqueles que já liam com autonomia iam chamando a atenção dos outros para a identificação do produto em questão.

7. ANÁLISE DOS DADOS

Quando usamos pelas primeiras vezes os jogos da caixa amarela (Jogos da UFPE/CEEL) tudo foi muito direcionado por mim. Apenas um grupo jogava e ficávamos em volta assistindo e eu ia fazendo as intervenções de modo a levá-los a desenvolver estratégias e mostrar para o grupão que aquele era um momento de aprendizagem como qualquer outro na aula. Assim que aprenderam como funcionava, partimos para os jogos em grupos menores, todos ao mesmo tempo.

Nas primeiras vezes em que jogamos, alguns questionamentos surgiram: no “Bingo dos sons iniciais”, uma criança perguntou se poderia marcar MACACO em sua cartela, sendo que a palavra que eu havia “cantado” era NATUREZA. O som MA pareceu a ela semelhante ao som NA, mostrando que o som da vogal era nítido para ela, porém o M e o N é que pareciam ter o mesmo som. Outra criança, diante da palavra TÁBUA do jogo “Dado sonoro”, “lia” MADEIRA. Eu perguntava: “Mas qual letra é essa?” (apontando o T de TÁBUA) e ele lia T. Daí a pouco ele lia MADEIRA de novo. Enquanto estratégia de leitura, o leitor usa expedientes variados. A imagem é a estratégia mais utilizada e ela remete ao critério semântico, do significado.

No “Bingo dos sons iniciais”, uma das cartelas tem o desenho de uma orelha no canto esquerdo e em cima. Uma das vezes em que o jogamos, a turma foi organizada em duplas e uma determinada criança repetia incansavelmente “Orelha, orelha” a cada palavra que eu “cantava” ao retirá-la do saquinho, independentemente do som da sílaba inicial. Em todas as vezes eu devolvia para a turma a fim de que pensassem na diferença entre os sons. No fim, seu colega de dupla até fazia o movimento de contê-lo, pois sua insistência já estava cômica. Pareceu que ele fez o entendimento de que a cartela teria que ser completa partindo da esquerda para a direita e de cima para baixo, tal qual a convenção da escrita no espaço da folha. Um ponto positivo observável é a atenção que ele mostrava à norma da escrita quanto à sua disposição na folha. Por outro lado, mostrou rigidez de pensamento, pois não se ateu a uma norma básica do jogo em questão, que ver se tinha a palavra que começava com o mesmo som da palavra “cantada”.

Nos primeiros dias fiz a pergunta para a turma sobre qual é a maior palavra: boi ou formiga? Minha intenção era ter elementos para verificar o “realismo nominal”, que é a marca do pensamento infantil do pré-silábico, que atribui as características do objeto ao nome que o representa. No caso, poderiam pensar que boi é a maior palavra porque boi

é o nome do animal maior.

Como a maior parte da turma mostrava estar no nível pré-silábico, as respostas eram do tipo: “É boi porque ele tem mais carne“, “É boi porque tem chifre“. Os que eu sabia que estavam no nível silábico, mostravam os olhinhos brilhando, querendo falar e alguns deles batendo palmas debaixo da mesa para confirmar a quantidade de sílabas nas palavras. Um deles chegou à conclusão de que era formiga mesmo ainda que boi parecesse ter duas sílabas: BO-I.

No jogo “Batalha de palavras”, onde, a cada rodada, a criança vencedora era a que tinha tirado a palavra com o maior número de sílabas, as primeiras vezes em que foi usado pelas crianças trouxe situações curiosas, onde uma criança queria ir juntando as cartinhas sem critério aparente e a outra se ateuve ao atributo função, querendo juntar PÉ com SAPATO. Era curioso observar algumas palavras que pronunciavam da forma que as conheciam, como nos exemplos: helicóptero era quase sempre “cóptero” e tanto hipopótamo quanto rinoceronte eram “roceronte” ou “noceronte”. O conhecimento da palavra se relaciona ao seu uso social, o que mostra que a variação linguística é determinante não só na oralidade, assim como na apreensão da língua escrita. Quando pronunciavam uma palavra tal qual a conheciam em seu meio, jogava para o grupo no sentido de ver se todos seguiriam ou se, pelo menos, a dúvida era lançada. No caso, chamava a atenção para a pronúncia de acordo com a norma culta.

Se ater às rimas é muito difícil para as crianças em início de primeiro ano de primeiro ciclo, de modo que o jogo “Caça-rimas” foi jogado várias vezes sem que a maioria percebesse o que era trabalhado ali. As associações entre as figuras seguiam critérios com relação a atributos físicos, assim como função do objeto ou ser em questão, de acordo com os exemplos: Bolo com faca porque “a faca corta o bolo”; dente com chuva porque “a chuva faz o dente crescer”; vaca com garrafa porque “a garrafa é pra pôr o leite”; laço com presente; roda com carro; piscina com chuva “porque os dois têm água”; rainha com cadeira “porque os dois têm cadeira; dinheiro com carro porque”são verdes”; jarro com brigadeiro “porque são rosa”. Uma explicação foi especialmente curiosa quando um menino ao juntar rato com formiga disse que era “porque são insetos”. Perguntei: “o que são insetos?” e ele respondeu: “são bichinhos”. A classificação segue critérios próprios inicialmente, dada a necessidade de uma categorização.

Depois de muitas tentativas para que entendessem quando uma palavra rima com a outra, algumas explicações seguiam o seguinte rumo: abelha com avião e chuva com chupeta “porque rima no começo” e mola com corda “porque começam “ingual”.

Quase sempre, ao terminarmos a seção de jogos, eu os desafiava a soletrarem

algumas palavras que haviam visto para eu escrever no quadro e buscarem em suas memórias outras palavras que tinham o mesmo som inicial ou final. Logo nos primeiros dias, fui colocar no quadro uma palavra do jogo: GALINHA e pedi que me ajudassem. No momento do NHA, uma criança falou do A e eu perguntei se o A sozinho já fazia o NHA e ele refletiu, respondendo que não, que faltava o N. Escrevi o N e li NA. Outra criança falou rapidamente que faltava o H para minha surpresa.

Ao longo do trabalho, observei que algumas crianças custaram muito a perceber que aqueles jogos eram de regras que deveriam ser observadas, mas simplesmente lidar com aquelas cartinhas coloridas e que todos sabiam que continham “coisas para ler” já alterou a atmosfera da sala para melhor e eu pude ver crianças retraídas e com a autoestima comprometida, se sentindo leitoras e mais felizes.

No final do segundo semestre de 2014, quando já tínhamos ido várias vezes à biblioteca da escola, as atitudes no espaço já estavam mudadas. Vale ressaltar que, infelizmente, desde o mês de agosto as crianças já não levavam os livros de literatura para a leitura em casa, pois as pastas das crianças tinham sumido. A professora referência da turma era quem cuidava de tais pastas que serviam de controle do fluxo da biblioteca e a mesma não as encontrava por mais que as procurasse, o que se manteve até o final do ano.

Apesar de tal limitação, o momento de usufruir do espaço da biblioteca estava investido de todo um interesse pela leitura. Enquanto alguns procuravam, em sua fala, imitar atitudes de leitor, “lendo” em voz alta, utilizando-se de recursos próprios de língua escrita apenas tendo como apoio as ilustrações; outros ficavam atentos à escrita, procurando fazer leitura, ainda que silabada, porém firmes na busca de sentido. Havia também os que observavam a ilustração da página na busca de uma antecipação acerca do que havia para ser lido. As crianças que liam com autonomia eram pontos de referência para aquelas que se viam em dúvida quanto a certas palavras ou mesmo a construções silábicas mais elaboradas.

Entre as crianças que integram famílias que não valorizam a leitura e a escrita, há aquelas que fazem bom uso do trabalho feito na escola e se desenvolvem a despeito do que ocorre na casa, embora fiquem à mostra as limitações que sofrem, o que torna sua jornada mais difícil do que as que vêm de famílias mais estruturadas. Porém, a maioria das crianças que integram famílias que não dispensam os cuidados que necessitam e que vivem em clima de violência, mostram apropriação mais lenta da leitura e da escrita.

Quando iniciamos o uso dos jogos de alfabetização, minha preocupação era que percebessem que naquele momento poderíamos aprender também; que, apesar de

gostoso e diferente, era um tipo de aula como as outras. O formato inicial, quando apenas um grupo jogava e todas as outras crianças ficavam em volta observando, era totalmente dirigido por mim. À medida em que iam conhecendo todos os jogos e desafios, passavam a utilizá-los em seus grupos e eu circulava entre eles, sempre mais atenta a um determinado grupo.

Minha expectativa era que encerraríamos o segundo semestre de 2014 com as crianças em um nível maior de autonomia. O que observei é que ainda eram mais barulhentas do que deveriam, pediam minha intervenção em briguinhas fúteis, alguns ainda se mostravam paralisados na lida com obstáculos ou procuravam atrapalhar os membros do grupo que estivessem trabalhando adequadamente. É certo que havia uma boa parte de crianças que quase nunca agiam assim e que se mostravam mais autônomas na lida com os conflitos e com as dificuldades encontradas relativas ao conteúdo dos jogos.

Sendo eu professora apoio da turma, tendo que administrar o tempo de uma hora diária com eles e responsável também por Geografia e História, além da Educação Física, concluo que apenas um semestre utilizando os jogos e desafios na área de alfabetização foi pouco para a construção de sujeitos com nível maior de autonomia como eu desejava. Além disso, há que se levar em conta que a professora referência da turma, uma senhora já aposentada na rede estadual e prestes a se aposentar na nossa escola, não era meu par no trabalho, pouco conseguimos trocar. Ela tinha sua forma de trabalhar e lidar com as crianças já consolidadas. Minha intervenção foi mesmo junto às crianças.

O que me deixou muito feliz foi perceber que, mesmo com tais limitações, todos mostraram avanços significativos, alguns mais, outros menos, na alfabetização, que era a preocupação maior. Ao final do semestre e de acordo com a teoria da psicogênese da língua escrita, 4 crianças estavam ortográficas, 4 alfabéticas, 2 no nível silábico-alfabético, 5 silábicas com valor sonoro, 1 silábica em transição para silábica com valor sonoro e 3 pré-silábicas.

Das 3 crianças pré-silábicas, uma havia chegado em meados de agosto sem nunca ter frequentado escola e as outras duas vinham de famílias em risco social. A criança silábica que ainda não usava letras que correspondiam a algum som da sílaba de forma mais regular também fazia parte de uma família que não dispensava a ela os cuidados necessários.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minha trajetória como professora, pude constatar que os jogos pedagógicos possibilitam espaço de construção de novos saberes, interação com seus pares, surgimento e resolução de conflitos; enfim, espaço de discussão e crescimento.

Tal aprendizado vinha da lida com jogos e desafios lúdicos na área da Matemática. Poder fazer esse curso de especialização na área de alfabetização e letramento me trouxe a expectativa de verificar se os jogos pedagógicos também trariam benefícios do tipo para as crianças em processo de alfabetização.

Logo no início, pude verificar o brilho nos olhos delas, o contentamento na lida com o material diferente de folhas e cadernos e com a dinâmica de trabalhar em pequenos grupos e terem que se haver com os impasses, os conflitos surgidos a partir daí. Os avanços na área da consciência fonológica e alfabetização também se fizeram notar na oralidade, na escrita e leitura das crianças.

Em termos de construção de autonomia moral e intelectual, trata-se de um processo longo, de anos, não de apenas um semestre, e que deve ser tratado como objetivo de trabalho do coletivo de profissionais da escola para se obter sucesso de fato, pois a ação de uma professora tem alcance reduzido. O trabalho diferenciado com jogos e as discussões que decorrem daí é um ponto dentro de um conjunto de ações que precisam ser pensadas e implementadas pela instituição como um todo.

Ainda que tenha sido um trabalho em tempo limitado de apenas um semestre e não tenha sido fruto de um projeto coletivo dentro da instituição, foi muito significativo para mim enquanto profissional, pois ampliou meus horizontes no tocante à área de alfabetização e letramento. Quanto às crianças, foi fácil perceber a postura de satisfação e o crescimento no domínio das capacidades relacionadas ao ler e escrever.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Ana Carolina P.; BRITO, Andréa Teresa; MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia, LEAL, Telma Ferraz. *Jogos de Alfabetização*. Brasília: Ministério da Educação e UFPE/CEEL, 2009.

Ludicidade na sala de aula – Unidade 4/Ano 1 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2012.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. *Jogos de matemática de primeiro a quinto ano*. Série Cadernos do Mathema – Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KAMII, Constance. *Desvendando a Aritmética – Implicações da Teoria de Jean Piaget*. Campinas: Papyrus, 1995.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli e PASSOS Norimar Christe. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SOARES, Magda. *Projeto Alfalettrar*. Disponível em <http://extra.globo.com/noticias/educacao/mesmo-aposentada-professora-revoluciona-alfabetizacao-de-cidade-no-interior-de-minas-13394967.html> Acesso em 20 dez 2014.

OLIVEIRA, Priscila Silvestre de Lira ;LEAL, Telma Ferraz. *Explorando jogos didáticos de língua portuguesa em uma sala de aula da Educação Infantil* Disponível em https://www.ufpe.br/ce/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=234 Acesso em 12 jan 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de Escrita Alfabética – Série Como eu ensino*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

BATISTA, Antônio et al. *Capacidades da alfabetização – Coleção instrumentos da*

Alfabetização, vol 2. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG e MEC, 2005.

Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa e BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2014.