

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Dhenner Dominick Santiago Aguiar Angelo

**ALFABETIZAÇÃO COM JOGOS:**  
o desenvolvimento das hipóteses de escrita por meio da  
ludicidade

Rio de Janeiro  
2024



Dhenner Dominick Santiago Aguiar Angelo

**ALFABETIZAÇÃO COM JOGOS:**  
o desenvolvimento das hipóteses de escrita por meio da ludicidade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador Professor Dr. Francisco Roberto Pinto Mattos  
Co-orientadora Professora Dra. Flávia Vieira da Silva do Amparo

Rio de Janeiro  
2024

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

A584 Angelo, Dhenner Dominick Santiago Aguiar  
Alfabetização com jogos : o desenvolvimento das hipóteses de escrita por meio da ludicidade / Dhenner Dominick Santiago Aguiar Angelo. - Rio de Janeiro, 2024.

121 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Francisco Roberto Pinto Mattos.

Coorientador: Flávia Vieira da Silva do Amparo.

1. Língua portuguesa (Ensino Fundamental) – Estudo e ensino. 2. Alfabetização. 3. Crianças - Escrita. 4. Jogos educativos. 5. Ludicidade. I. Mattos, Francisco Roberto Pinto. II. Amparo, Flávia Vieira da Silva do. III. Colégio Pedro II. IV. Título.

CDD 372.41

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Dhenner Dominick Santiago Aguiar Angelo

**ALFABETIZAÇÃO COM JOGOS:**  
o desenvolvimento das hipóteses de escrita por meio da ludicidade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 19/ 02/ 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Francisco Roberto Pinto Mattos  
MPPEB - CPII

---

Profa. Dra. Flávia Vieira da Silva do Amparo  
MPPEB - CPII

---

Profa. Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins  
MPPEB - CPII

---

Profa. Dra. Jonê Carla Baião  
PPGEB - UERJ

Rio de Janeiro  
2024

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me concedido todas as oportunidades da vida, força e saúde para conquistar todos os meus objetivos. Somente Ele sabe todos os momentos vividos por mim, angústias e tristezas nas horas mais difíceis nas quais me sustentou.

À minha mãe Cledna, que sempre batalhou para me criar e me manter enquanto eu estudava. Foi pai e mãe e, ainda assim, esteve presente em cada momento da minha vida acompanhando o meu crescimento físico, intelectual e profissional.

Ao meu companheiro Marcos, que esteve ao meu lado, confiou em mim e me deu todo o apoio necessário para percorrer cada etapa do mestrado. A pessoa com quem passo as etapas felizes e tristes, com quem divido minhas frustrações e me dá os melhores conselhos. Sem dúvidas, a pessoa que mais torceu por mim nessa longa caminhada.

Aos meus tios Darlete e Moacir por sempre terem me incentivado aos estudos no pouco tempo em que morei com eles em Brasília. Cada conversa, cada palavra, foi fundamental para escolher os caminhos que hoje escolhi. Me lembro até hoje da frase que sempre me diziam: “Quanto mais você estuda, menos você trabalha e mais você ganha. Quanto menos você estuda, mais você trabalha e menos você ganha.”

À minha ex-secretária e hoje, amiga pessoal, Isalira por ter flexibilizado as minhas horas de trabalho e me liberado para cursar as aulas do mestrado todas as segundas e terças no ano de 2022. Sem o seu apoio eu sequer teria conseguido iniciar a pós-graduação.

A cada professor que passou pela minha vida me incentivando, acolhendo, ensinando, e dando exemplos do modelo de professor que eu gostaria de me tornar.

Aos meus queridos alunos e ex-alunos que me ensinaram mais do que aprenderam comigo, me ajudaram a me tornar o ser humano melhor, me traziam alegria todas as manhãs e tardes, me recebiam sempre com um sorriso no rosto e um abraço afetuoso e se tornaram estrelas marcantes em minha vida.

Por fim, agradeço a todos, que mesmo que não tenham sido citados aqui, contribuíram e fizeram parte dessa jornada nesses últimos dois anos. Meu muito obrigado!

O processo de alfabetização válido entre nós é aquele, que (...) não se satisfaz apenas (...) com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade

(Paulo Freire, 2014)

## RESUMO

ANGELO, Dhenner Dominick Santiago Aguiar. **Alfabetização com jogos:** o desenvolvimento das hipóteses de escrita por meio da ludicidade. 2024. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2024.

Para atingir a meta 5 do Plano Nacional de Educação e alfabetizar as crianças até no máximo o 3º ano do ensino fundamental é necessário pensar em estratégias que promovam o sucesso da alfabetização desses alunos. Este trabalho se baseia na elaboração de um e-book de jogos de alfabetização orientados para os níveis de escrita, sendo eles, pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético, de acordo com a Psicogênese da língua escrita. Eles podem ser jogados pelo aluno ao ter suas fichas destacadas e recortadas. O objetivo do produto é que o professor tenha como recurso a possibilidade de produzir práticas diferenciadas com base em jogos em suas aulas, utilizando os jogos já prontos do e-book, ou até mesmo, construir com seus alunos um jogo sobre o tema de sua aula a partir do modelo em branco disponível ao final de cada jogo. Para isso, foi realizado um estudo qualitativo com características da pesquisa-ação sobre a aplicação desse e-book de jogos com os professores do componente curricular de Língua Portuguesa do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior do município de Arraial do Cabo, RJ. Os docentes participaram de uma entrevista semiestruturada para obter informações de suas práticas pedagógicas e, também, da realização de uma oficina dividida em três momentos com objetivo de explorar conceitos como a zona de desenvolvimento proximal do educando, os níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky, e os jogos adequados para cada nível apresentado. Nas oficinas os professores também apresentaram suas sugestões sobre os jogos com o objetivo de torná-los mais eficazes. O estudo teve duração de 6 meses iniciando em fevereiro de 2023 e finalizando em julho do mesmo ano.

**Palavras-chave:** hipótese de escrita; alfabetização; jogos.

## ABSTRACT

ANGELO, Dhenner Dominick Santiago Aguiar. **Literacy with games:** the development of writing hypotheses through playfulness. 2024. Dissertation (Master's Degree) – Colégio Pedro II, Pro-Rector of Postgraduate Studies, Research, Extension and Culture, Professional Master's Program in Basic Education Practices, Rio de Janeiro, 2024.

To achieve goal 5 of the National Education Plan and ensure literacy for children up to, at most, the 3rd year of Elementary School, it is necessary to develop strategies to promote the success of literacy for these students. This work is based on the development of an e-book of literacy games designed for different writing levels, namely pre-syllabic, syllabic, syllabic-alphabetic and alphabetic, according to the psychogenesis of written language. They can be played by the student once their cards are detached and cut out. The goal of the product is to provide the teacher with the resource to create differentiated practices based on games in their classes, giving them the possibility to use the pre-made games from the e-book, or even create with their students a game about the subject of the class using the blank template available at the end of each game. For this purpose, a qualitative study with characteristics of the action-research will be conducted on the implementation of this e-book of games with the teachers of the Portuguese Language curriculum component of the 1st year of Elementary School at Adolpho Beranger Júnior Municipal School, in the city of Arraial do Cabo, Rio de Janeiro. The educators will participate of a semi-structured interview to gather information about their pedagogical practices and also take part in a workshop divided into three segments with the aim of exploring concepts such as the student's zone of proximal development, the writing levels proposed by Ferreiro and Teberosky, and suitable games for each presented level. In the workshops, the teachers will also provide their suggestions regarding the games with the aim of making them more effective. The study had a duration of six months, starting in February 2023 and concluding in July of the same year.

**Keywords:** writing hypothesis; literacy; games.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Relação de letramento e alfabetização .....	26
Figura 2 - Diagrama alfabetização e letramento .....	27
Figura 3 - Esquema de relação entre desenvolvimento e aprendizagem .....	28
Figura 4 - Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.....	31
Figura 5 - Rabiscos, desenhos, garatujas .....	36
Figura 6 - Escrita com letras .....	37
Figura 7 - Escrita silábica sem valor sonoro.....	38
Figura 8 - Escrita silábica com valor sonoro.....	39
Figura 9 - Escrita silábico-alfabética .....	40
Figura 10 - Evolução da escrita de Ana Beatriz .....	41
Figura 11 - Fluxograma das atividades práticas da pesquisa na E. M. Adolpho B. Júnior.....	58
Figura 12 - Realização da roda de conversa .....	68
Figura 13 - Apresentação dos jogos impressos.....	71
Figura 14 - Análise dos jogos .....	72
Figura 15 - Jogo “Descubra a letra inicial”.....	73
Figura 16 - Alteração da ficha (janela) .....	73
Figura 17 - Jogo “Forma palavras (sílabas)” .....	74
Figura 18 - Jogo “Forma palavras (letras)”.....	74
Figura 19 - Jogo “Organize a frase” .....	75
Figura 20 - Jogo “Qual é a letra inicial?” .....	76
Figura 21 - Jogo “Descubra a palavra (sílabas)”.....	77
Figura 22 - Jogo “Descubra a palavra (letras)”.....	78
Figura 23 - Alteração da ficha “João tem quatro palitos de dente.” .....	79
Figura 24 - Alteração da ficha “A bola de sinuca tem o número nove.” .....	79
Figura 25 - Jogo “Qual é a imagem?” .....	79
Figura 26 - Alteração da ficha “bebida” .....	80

Figura 27 - Jogo “Dominó da letra inicial” .....	81
Figura 28 - Jogo “Dominó da sílaba inicial” .....	81
Figura 29 - Jogo “Dominó da palavra” .....	82
Figura 30 - Jogo “Dominó das frases” .....	83
Figura 31 - Jogo “Ache a letra” .....	84
Figura 32 - Alteração da ficha “cocada” .....	84
Figura 33 - Alteração da ficha “gota” .....	85
Figura 34 - Alteração da ficha “lixo” .....	85
Figura 35 - Jogo “Sílaba intrusa” .....	85
Figura 36 - Alteração da ficha “gato” .....	86
Figura 37 - Alteração da ficha “xícara” .....	86
Figura 38 - Alteração da ficha “cocada 2” .....	86
Figura 39 - Jogo “Descubra as letras” .....	87
Figura 40 - Alteração da ficha “A fada usa vestido lilás.” .....	87
Figura 41 - Jogo “Descubra a frase” .....	88
Figura 42 - Professora colocando as fichas no plástico .....	89
Figura 43 - Professora recortando as fichas .....	90
Figura 44 - Professora plastificando as fichas do jogo .....	90
Figura 45 - Alunos do grupo 1 jogando .....	93
Figura 46 - Alunos do grupo 2 jogando .....	93
Figura 47 - Alunos do grupo 2 jogando “Forma palavras (letras)” .....	94
Figura 48 - Alunos do grupo 3 jogando .....	94
Figura 49 - Alunos do grupo 4 jogando .....	95
Figura 50 - Alunos do grupo 4 jogando “Dominó da sílaba inicial” .....	95
Figura 51 - Linhas vazadas .....	100
Figura 52 - Letras vazadas .....	100

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Experiência dos docentes.....	59
Quadro 2 - Respostas da pergunta 1 .....	60
Quadro 3 - Respostas da pergunta 2 .....	61
Quadro 4 - Respostas da pergunta 3 .....	61
Quadro 5 - Respostas da pergunta 4 .....	62
Quadro 6 - Respostas da pergunta 5 .....	63
Quadro 7 - Respostas da pergunta 6 .....	64
Quadro 8 - Respostas da pergunta 7 .....	64
Quadro 9 - Respostas da pergunta 8 .....	65
Quadro 10 - Respostas da pergunta 9 .....	66
Quadro 11 - Palavras do primeiro grupo de jogos .....	72
Quadro 12 - Palavras do segundo grupo de jogos.....	76
Quadro 13 - Palavras do terceiro grupo de jogos.....	80
Quadro 14 - Palavras do quarto grupo de jogos.....	83
Quadro 15 - Resultado quanto a estrutura do jogo.....	96
Quadro 16 - Resultado quanto a observação do grupo .....	96
Quadro 17 - Resultado quanto ao indicador de aprendizagem .....	97
Quadro 18 - Sugestão dos jogos para a hipótese de escrita indicada.....	99

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANA – Avaliação nacional da alfabetização

EF – Ensino fundamental

MEC – Ministério da educação

R1 – Regente 1

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR.....</b>	<b>14</b>
<b>2 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>22</b>
3.1 Alfabetização e Letramento.....	22
3.2 Do diagnóstico à intervenção no processo de alfabetização.....	28
3.3 Os níveis de evolução da escrita.....	34
3.4 A importância dos jogos no processo de alfabetização.....	42
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>50</b>
<b>5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>59</b>
5.1 Diagnóstico.....	59
5.2 Oficina.....	68
5.3 Avaliação.....	91
<b>6 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO.....</b>	<b>101</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>112</b>

## **1 APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR**

Minha carreira docente se iniciou quando eu ainda era jovem. Sou professor há exatamente onze anos, mas, antes disso, eu atuei por um ano como monitor de produção textual e gramática do projeto “Mais Educação” do Estado do Rio de Janeiro na escola em que estudava quando ainda estava no Ensino Médio (Curso de Formação de Professores). Dessa forma, tenho ao todo, doze anos atuando em sala de aula.

Ainda quando criança apresentei muitas dificuldades na alfabetização. Eu era uma criança muito apática e retraída, não interagia com os meus colegas e, com isso, também não conseguia acompanhar o restante da turma. No final do primeiro semestre, minha mãe resolveu me trocar de escola, considerando que naqueles últimos seis meses eu não tinha apresentado nenhum avanço. Fui matriculado em uma escola privada onde a diretora da Unidade se comprometeu em me dar aulas no recesso de julho para que eu iniciasse o segundo semestre em um nível mais próximo da turma. Em apenas duas semanas eu consegui ser alfabetizado e já estava lendo minhas primeiras palavras e frases curtas.

Nos anos finais do Ensino Fundamental percebi que a sala de aula era tediosa e não muito atrativa para os alunos. As carteiras eram organizadas em fileiras, as paredes vazias, a turma lotada com cerca de 35 alunos e nós tínhamos sempre de manter o silêncio para as aulas dos professores, que eram sempre iguais, com atividades no quadro para que copiássemos, que quase sempre eram seguidas da explicação.

Quando terminei os estudos do Ensino Fundamental, optei em me matricular no Curso de Formação de Professores no Ensino Médio. Nesse momento, conheci um novo modelo de sala de aula que desconstruía tudo que conhecia até então. As carteiras eram organizadas em formato de U, para que pudéssemos ver e interagir uns com os outros, as paredes eram enfeitadas com recursos que usávamos no dia a dia e as aulas eram sempre lúdicas e atrativas, com a utilização de diversos recursos didáticos baseados em materiais concretos. Nossos instrumentos avaliativos eram sempre aplicação de planos de aulas que tínhamos de criar visando sempre a uma aula dinâmica para os alunos. Assim aprendi o que era uma aula prazerosa e uma escola em que um aluno gostasse de ficar o dia inteiro, assim como passei a gostar desde então.

Quando finalizei os estudos dos Ensino Médio comecei a lecionar no ano de 2013 em uma turma de alfabetização em uma escola no município de Arraial do Cabo ao mesmo tempo em que cursava a graduação em Engenharia de Petróleo. Ainda na metade do curso da graduação, percebi que já estava apaixonado pela educação e não conseguiria

mais viver longe das salas de aula. Dessa forma, me matriculei no curso de Pedagogia, finalizando os dois cursos ao mesmo tempo.

Ao longo desses anos eu atuei em alguns outros municípios como Araruama, Armação dos Búzios e Rio das Ostras devido a minhas aprovações em concursos públicos. Mesmo quando não conseguia escolher uma turma de 1º ano, eu optava em estar sempre nas turmas do ciclo de alfabetização: 1º, 2º ou 3º ano. Nessa jornada encontrei diversos desafios como a falta de motivação dos alunos, pouco apoio familiar na vida escolar dos estudantes, falta de recursos nas escolas, entre outros. Todavia, todos esses fatores contribuíram ainda mais para que eu pudesse buscar alternativas para diminuir essas dificuldades encontradas, refletindo sempre sobre minha prática pedagógica.

A cada ano que passava eu e meus colegas professores percebíamos com mais clareza a heterogeneidade de nossas turmas, que se manifestava a partir de diferentes gostos, interesses e até aprendizagens. Foram exatamente essas diferenças de aprendizagens que despertaram em mim a vontade em desenvolver recursos, não só que deixassem minhas aulas mais lúdicas e atrativas, mas também, que pudessem atender a todos os grupos de alunos, seja aqueles que já realizam leitura com autonomia, seja até mesmo aqueles que ainda estão reconhecendo as letras do alfabeto. Cada aluno tem seu tempo, seu momento e seu espaço, e é respeitando isso que planejava minhas aulas pensando em cada uma dessas crianças. Contudo, fazer vários planejamentos diferentes requer tempo, material e condições que muitas escolas e municípios não disponibilizam aos professores. Dessa forma, concluí que minha pesquisa deveria abordar não só o tema de alfabetização, mas também a criação de jogos que pudessem atender aos processos individuais de aprendizagem dos alunos.

Entre os anos de 2017 e 2019, eu lecionei na escola municipal Adolpho Beranger Júnior, unidade em que tive a oportunidade de desenvolver diversos projetos com os colegas professores. No ano de 2020, me afastei da cidade de Arraial do Cabo para assumir minhas matrículas em outros municípios, retornando como permutado à minha cidade natal para exercer minhas funções na Secretaria Municipal de Educação, coordenando a pasta do ciclo de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar de não atuar mais na Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior, por possuir um enorme carinho por ela e por toda parceria que fiz com os professores que nela atuam, resolvi escolher esta unidade para realizar minha pesquisa. Portanto, busquei em meus estudos informações teóricas sobre alfabetização e letramento, a avaliação do aluno e o lúdico no espaço escolar para que pudessem nortear a construção do meu

produto educacional cujo principal motivo é não dar uma resposta pronta para os professores como uma cartilha, mas, sim, auxiliá-los e abrir seus olhares para diversas outras propostas que poderiam replicar por meio da ideia inicial dos jogos.

## 2 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, menos da metade dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental conseguiu alcançar os níveis de proficiência em leitura na Avaliação Nacional da Alfabetização. De acordo com dados encontrados no portal do MEC, os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização, prova ANA, do ano de 2016 revelam que 54,73% dos estudantes acima de 8 anos permanecem em nível insuficiente de leitura, estando mais da metade dos estudantes avaliados em níveis 1 e 2 considerados indesejáveis. Já em relação à escrita, 33,85% se encontram em níveis 1, 2 e 3, considerados insuficientes.

De acordo com o site oficial do governo federal, o Portal Brasil, na avaliação ANA (2014), os resultados mostram que 55% dos alunos da escola pública matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental se encontram nos dois piores níveis de leitura em uma escala que varia de um a quatro, não sendo capazes de compreender frases e textos, ou mesmo, localizar informações. Já em relação à escrita 35% desses alunos permaneceram nos últimos níveis.

Obter dados tão preocupantes em relação à alfabetização nos faz refletir sobre as possíveis causas para que este tema ainda seja uma complexidade na atualidade. Afinal, por que os alunos ainda apresentam tantas dificuldades na leitura e na escrita ao final do 3º ano do Ensino Fundamental?

Discursos de responsabilização sobre a família, sobre o Estado ou sobre o próprio trabalho dos professores são facilmente visíveis e, às vezes, compreensíveis, em especial quando tratam da reprovação escolar dos sujeitos que vivem em condições de vida distantes daquilo que a tradição pedagógica tem apontado como ideal para as aprendizagens escolares (Fabris; Silva, 2015, p. 493).

Entendemos, dessa forma, que todos somos sujeitos responsáveis quanto ao processo de alfabetização dessas crianças. Logo, o professor alfabetizador deve pensar em estratégias que possam aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, ou, até mesmo, diminuir a defasagem educacional que poderá encontrar em sala de aula. Nessa perspectiva, o professor deve respeitar o ritmo de cada aluno, associando suas práticas pedagógicas a desafios, projetos e jogos significativos que busquem o desenvolvimento do educando. Souza (2007, p. 110) completa que:

[...] o professor poderá concluir juntamente com seus alunos, que o uso dos recursos didáticos é muito importante para uma melhor aplicação do conteúdo, e que, uma maneira de verificar isso é na aplicação das aulas, onde poderá ser verificada a interação do aluno com o conteúdo. Os educadores devem concluir que o uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro seus alunos aprofundem e ampliem seus conhecimentos e produzam outros

conhecimentos a partir desses. Ao professor cabe, portanto, saber que o material mais adequado deve ser construído, sendo assim, o aluno terá oportunidade de aprender de forma mais efetiva e dinâmica (Souza, 2007, p. 110).

Estar atento ao desenvolvimento do nível de escrita de cada aluno, produzindo recursos lúdicos que estejam adequados a esses níveis pode buscar a atenção do discente, fazendo com que este aprimore ainda mais suas habilidades tanto na leitura quanto na escrita mais rapidamente avançando em seu processo de ensino-aprendizagem. Logo, o professor deve aperfeiçoar o modo de aprender e ensinar a fim de deixar suas aulas mais atraentes e motivadoras para garantir resultados positivos. Gerar engajamento, motivação e responsabilidade nos alunos será um desafio que o docente deverá enfrentar com suas estratégias pedagógicas.

Nessa perspectiva, o ensino diferenciado com base na utilização de jogos deve ganhar espaço na sala de aula do professor para que os alunos estejam cada vez mais motivados a participar das aulas e, com isso, apresentem o desenvolvimento esperado. Para Figueiredo, o ensino diferenciado é compreendido como “o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem em consideração as potencialidades e dificuldades de todos os alunos da turma para a aprendizagem e para interagirem em um contexto de contribuição e cooperação” (Figueiredo et al., 2015, p. 35).

Entendemos, dessa forma, que os educandos necessitam de estímulos que estejam associados ao seu nível de desenvolvimento e, conseqüentemente, aquilo que já são capazes de fazer, para que dessa forma possam desenvolver suas habilidades de forma prática e eficiente. Mas, por diversas vezes, o método tradicional de ensino, focado apenas em atividades de cópia do quadro, ou mesmo atividades em folhas xerocadas, está presente nas salas devido ao pouco tempo disponível dos professores para a preparação de suas aulas, ou até mesmo pelo baixo custo. Na maioria das vezes, esse tipo de atividade repetitiva e baseada em cópia faz com que o conteúdo aplicado seja facilmente esquecido, considerando que não gera reflexão, tornando-se um veículo pouco eficiente para o processo de aprendizagem.

Desenvolver aulas que não incentivem a participação dos educandos, tornando-os sujeitos passivos dentro da escola pode acabar aumentando ainda mais o tempo para que os alunos desenvolvam suas habilidades. Afinal, as aulas devem promover sempre a participação dos estudantes. Portanto, o professor deve enriquecer a sua aula com recursos lúdicos que possam promover resultados positivos. Somente assim, os educandos

deixarão de ser agentes passivos passando a atuarem no próprio processo de ensino-aprendizagem, aprendendo o que está sendo apresentado pelo professor enquanto interagem com seus colegas. Logo, o professor deve escolher a estrutura do conteúdo da qual pretende aplicar e, posteriormente, definir técnicas de ensino associadas a recursos didáticos que sejam compatíveis com nível do educando.

A sobrecarga de atividades à qual o professor vem sendo submetido associada ao pouco tempo para planejar e, também, à falta de materiais disponíveis acabam impedindo seu contato com novos recursos didáticos. Devido a essa falta de tempo, por diversas vezes, o docente acaba produzindo um único recurso didático para sua aula que, embora, atinja uma parte de seus alunos que se encontra no nível de conhecimento daquele recurso, acaba não atingindo a outra parte que não se encontra no mesmo nível e, conseqüentemente, esse último grupo acaba levando um tempo maior para desenvolver suas habilidades, já que o recurso didático não está adequado e acessível a todos os alunos.

Como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuante na turma de alfabetização e apaixonado pelo que faço, assumi o desafio de pensar em estratégias para o desenvolvimento de recursos que possam contribuir para a área da alfabetização que ainda, infelizmente, não alcançou o nível de excelência que gostaríamos.

Pensando nisso, enxergando o quanto era necessário para o docente a criação de um produto educacional no qual ele pudesse encontrar recursos lúdicos que estivessem associados aos diversos níveis de aprendizagens dos seus alunos, principalmente aqueles em fase de alfabetização, tendo à sua disposição, diversos recursos, os quais poderia não só utilizar com o corpo discente, mas também, replicá-los e recriá-los.

Sabendo que a apropriação da escrita é um processo que perpassa diferentes fases e sabendo, também, que “a criança, sujeito da aprendizagem, é um ser pensante; que a ação educativa pode apelar para sua inteligência, exatamente para não inibir a reflexão nascente” (Ferreiro, 2013, p. 33), cabe ao professor o desafio de exercer um olhar pedagógico sobre cada aluno com objetivo de promover a aprendizagem acessível e adequada a seus alunos sem distinção.

A partir desses pressupostos teóricos, encontro dois panoramas que devem ser considerados para a realização da referida pesquisa: 1) entender e reconhecer as diferenças de aprendizagens dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental; e 2) elaborar e produzir jogos que proporcionem o desenvolvimento nas habilidades de leitura e escrita dos educandos considerando seus diferentes níveis de aprendizagem.

Desse modo, inicio essa investigação a partir da seguinte hipótese: desenvolver práticas de ensino diferenciado baseadas em jogos, levando em conta os diversos níveis de aprendizagem encontrados em turmas de alfabetização, pode promover avanços na apropriação da leitura e da escrita dos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, este trabalho apresenta uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, com características da pesquisa-ação, que foi realizada com os professores do componente curricular de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior, que fica localizada no município de Arraial do Cabo, RJ.

A pesquisa foi voltada para a produção de jogos de alfabetização e a avaliação desses jogos, considerando os níveis de hipótese de escrita, classificados por Ferreiro e Teberosky (1986) em pré-silábico, silábico, silábico alfabético, alfabético e ortográfico. Para isso, foi realizada uma oficina dividida em três momentos para que os professores pudessem avaliar o protótipo dos jogos apresentados a eles e reformulá-los, caso fosse necessário, para, assim, fazerem parte do Produto Educacional que elaboramos nesta pesquisa.

Nos encontros das oficinas abordei temas como a utilização dos recursos adequados para alfabetizar, a importância da sondagem e da avaliação do nível de escrita de cada educando e a avaliação dos jogos apresentados durante as etapas de pesquisa.

Com a intenção de encontrar respostas para as indagações que motivaram o presente estudo, esta pesquisa teve como objetivo geral desenvolver, a partir da experiência em alfabetização dos professores do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior, localizada no município de Arraial do Cabo no Estado do Rio de Janeiro, jogos em diferentes níveis baseando-se no processo de leitura e escrita, e que fazem parte do Produto Educacional (e-book). Além disso, alguns objetivos específicos foram discriminados, sendo:

- Realizar uma entrevista semiestruturada com os professores Regente 1 do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior para obter informações de suas práticas pedagógicas;
- Desenvolver oficinas com os professores Regente 1 do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior;

- Apresentar aos docentes jogos de alfabetização destinados aos diferentes níveis de aprendizagem de leitura e escrita colhendo suas opiniões para possíveis adaptações;
- Analisar as opiniões dos professores sobre a possibilidade de uso do e-book de jogos e sua eficácia para o processo de alfabetização dos alunos;
- Avaliar os jogos apresentados nas oficinas a partir da opinião de cada docente a partir da sua aplicação em uma das turmas do 1º ano;
- Utilizar os jogos validados pelos professores na elaboração do produto educacional.

. O presente estudo encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo se refere ao referencial teórico, que aborda as principais concepções estudadas para a pesquisa. O capítulo está dividido em quatro seções que abordam temas como a alfabetização e o letramento, o diagnóstico do aluno no processo de alfabetização, os níveis de evolução da escrita por Ferreiro e Teberosky (1986) e a importância do jogo no processo de alfabetização. O segundo capítulo apresenta a metodologia, materiais e métodos utilizados na pesquisa. O terceiro capítulo se refere à apresentação e discussão dos resultados. E, por fim, o último capítulo se refere à elaboração e apresentação do produto educacional.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a abordagem desenvolvida ao longo da pesquisa, as principais concepções teóricas escolhidas promovem o diálogo entre o ensino diferenciado com base nos jogos e a alfabetização, buscando um processo que permita uma aprendizagem significativa dos alunos em fase de alfabetização anteriormente citados. Dessa forma, se considera que as propostas de Emília Ferreiro, Ana Teberosky (1886) e Magda Soares (2021) fornecem as bases necessárias para o estudo desta pesquisa, assim como, as contribuições de Lev Vygotsky (1991) no diagnóstico do processo de aprendizagem do corpo discente.

#### 3.1 Alfabetização e Letramento

Os processos de desenvolvimento da leitura e da escrita são procedimentos essenciais no período de alfabetização que se desenvolvem nos anos escolares iniciais. Contudo, os conceitos de alfabetização e letramento, muitas vezes, são considerados processos únicos apesar de possuírem definições complexas e diversificadas que, mesmo que se complementem, possuem significados distintos que devem ser compreendidos. Soares (2021) explica que alfabetização está relacionada à aprendizagem da técnica da escrita, de seu sistema notacional alfabético e de suas convenções ortográfica, enquanto letramento se relaciona aos diversos usos da leitura e da escrita em seu contexto social. Abordarei melhor esses termos mais à frente.

Apesar de parecer simples entender a diferença entre os conceitos de alfabetização e letramento são levantadas diversas polêmicas a partir das reflexões de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas dúvidas vêm atraindo diversos debates acadêmico até hoje. Isso acontece porque, no passado, apenas o termo alfabetização era utilizado para definir o processo de apropriação da leitura e da escrita

Para compreender melhor a chegada dos conceitos supracitados no Brasil, Soares (2021) explica que alfabetização e letramento partem de diversas fronteiras que vem ganhando cada vez mais imersão no país. O conceito de letramento, por exemplo, só surgiu a partir da necessidade “de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas de ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2021, p. 31). A autora, ainda, acrescenta que no Brasil:

[...] o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização (Soares, 2021, p. 33).

Freire (2017, p. 20) já havia problematizado a importância de um processo de conscientização do processo alfabetizador ao afirmar que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Ou seja, mesmo quando ainda falava de alfabetização, Freire já orientava quanto ao conceito de letramento. Dessa forma, Soares acrescenta que letramento não é a imersão de um novo conceito, mas sim, o reconhecimento de um fenômeno que, até então, não tinha significado social. Kleiman, por sua vez, considera o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (Kleiman, 1995, p.19).

Primeiramente deve-se entender que mesmo que uma criança esteja letrada, não significa que ela seja alfabetizada, ou, o contrário. Isso se dá pelo fato de que as atividades que envolvem cada processo são distintas. Uma está relacionada ao processo de codificação e decodificação da escrita, enquanto a outra refere-se à organização do discurso e a sua capacidade de reflexão, interpretação e compreensão dos textos. Outro fato que pode ocorrer é, uma criança já ser capaz de escrever palavras e frases, porém, apresentar dificuldades na leitura, ou o contrário.

Considerando que vivemos em uma sociedade cercada pela diversidade de linguagens, e que interagimos com ela a todo momento, não basta apenas decodificar os signos, é necessário saber fazer uso da escrita e da leitura em sua amplitude social, dessa forma, entendendo que “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...]. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (Freire, 1985, p. 14). Para o autor, através da alfabetização, o indivíduo ainda não alfabetizado entende a necessidade de aprender a ler e a escrever percebendo que a alfabetização é muito mais do que o simples domínio mecânico de técnicas, mas sim uma comunicação gráfica através de uma atitude de criação e recriação da sociedade. Conforme essa sociedade se centra cada vez mais na escrita, tentando superar o analfabetismo, surge a necessidade de adquirir competências para o uso eficaz da leitura e da escrita em sua prática social. Logo, surge a expressão “letramento” como consequência do reconhecimento de que “alfabetização” é considerada apenas como a capacidade de codificar e decodificar códigos, o que se torna insuficiente.

Com a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1937, foram iniciadas formalmente as pesquisas sobre os aspectos sociodemográficos da população brasileira tomando como critério que o cidadão soubesse ler e escrever o próprio nome. Já na década de 1950, o IBGE passa a adotar um novo critério considerando alfabetizado a “pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples” (Soares, 2021, p. 34). Soares esclarece que:

A partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950 (Soares, 2021, p. 33).

Dessa forma, o conceito de alfabetização passa a desmistificar-se para o conceito de letramento, ou seja, “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (Soares, 2021, p. 34). Contudo, na produção acadêmica brasileira os termos “alfabetização” e “letramento” estão quase sempre associados. A autora conclui, ainda, que a inserção do letramento no Brasil “surge sempre enraizada no conceito de alfabetização” (Soares, 2021, p. 36), provocando uma fusão entre esses dois termos.

Alfabetização está relacionada mais restritamente à aprendizagem e ao domínio do código alfabético, sendo um processo em que o aluno aprende a reconhecer os elementos que compõem a escrita, ou seja, está relacionado à memorização do alfabeto e ao reconhecimento das letras, junção das sílabas e formação das palavras a serem utilizadas tanto na leitura quanto na escrita. Dessa forma, Soares define alfabetização como um

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel etc (Soares, 2021, p. 27).

A autora também explica que alfabetizar é dar acesso ao indivíduo, seja ele criança ou adulto, ao mundo da leitura e da escrita para que seja capaz de decodificar e codificar

o sistema de escrita. Dessa forma, fazer uso da leitura e da escrita é promover a inclusão do sujeito em diversos aspectos como cultural, cognitivo e, até mesmo, no convívio social. Para Soares (2010, p. 16), a alfabetização é “um processo de representação de fonema e grafema”, mas também, é um processo de compreensão de significados através do código escrito.

Portanto, a alfabetização é um conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades que são necessárias para a prática, tanto da leitura, quanto da escrita. Assim, é alfabetizado o indivíduo que adquiriu essas habilidades, estando apto a codificar e decodificar a língua escrita. Ferreiro complementa dizendo que “a alfabetização não é um estado a qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 47). Soares (2021) ainda acrescenta que o processo de alfabetização deve ser incorporado ao letramento a partir de uma contextualização significativa para o educando.

Há pouco tempo, o ato de ler e escrever apenas codificando e decodificando o sistema de escrita era imposto à classe operária. Para Freire (2005), a concepção bancária<sup>1</sup> não traz possibilidades de acesso ao saber reforçando a cultura do silêncio e passividade dos oprimidos onde “tornam-se homens espectadores e não recriadores do mundo” (Freire, 2005, p. 67). Hoje, percebe-se que isso não satisfaz mais, sendo necessário que o indivíduo não saiba apenas ler e escrever, mas também, saiba fazer uso da leitura e da escrita em situações do dia a dia. Surge então, o conceito de letramento.

Letramento, dessa forma, é "entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais" (Inforsato; Coelho, 2017, p. 199). Neste caso, o letramento refere-se a um conceito mais abrangente, não basta apenas o aluno conhecer as letras e a escrita de seus símbolos, mas também, deve ser capaz de compreender a interpretação e o uso da língua em seu contexto social. Para Soares, o letramento é processo mais global, visto que desenvolve as:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como, capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e

---

<sup>1</sup> Termo usado por Paulo Freire para designar o modelo de ensino no qual o professor enxerga o aluno apenas como um local para depositar conhecimento sem considerá-lo como sujeito ativo e rico em aprendizagens.

gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2021, p. 27).

Apesar de, anteriormente, se acreditar que a criança somente entraria no mundo da leitura quando dominasse o código escrito, através da concepção do letramento essa visão foi modificada passando a levar em conta toda experiência que a criança já tem de leitura de mundo. Portanto, é através de significações de diversos tipos de discurso que a criança letrada perpassa pelo processo de descoberta do código escrito, promovendo a descoberta do novo mundo da leitura através da alfabetização.

O processo de letramento, então, se inicia na participação da criança numa sociedade letrada, rica em materiais escritos e com pessoas que fazem uso da leitura e da escrita. Logo, a criança, desde sua infância, está em contato com práticas de leitura e escrita, conhecendo o sistema alfabético e ortográfico.

Para entender melhor o conceito de alfabetização e letramento, Soares (2021, p. 37) utiliza a ilustração do quebra-cabeça abaixo, em que duas peças se encaixam. Uma, escrito letramento, e a outra, escrito alfabetização, e a união das duas peças forma o texto. Desse modo, Soares orienta que cada peça desse quebra-cabeça, apesar de terem formatos diferentes, possui lados que se encaixam e só ganham sentido quando associadas uma à outra, logo, se complementando. Da mesma forma, alfabetização e letramento também são processos interdependentes que apesar de possuírem significados distintos estão interligados entre si.

**Figura 1: Relação de letramento e alfabetização**



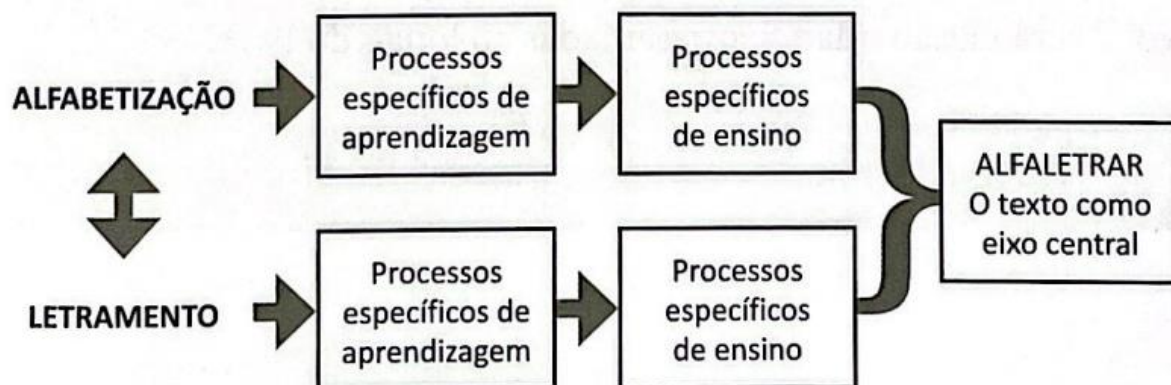
Fonte: Adaptação do livro “Alfalettrar”, 2021.

Dessa forma, Soares ainda acrescenta que:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2021, p. 27).

A compreensão do significado desses dois conceitos permite que o educador seja capaz de estimular o desenvolvimento de seus alunos nas duas frentes do processo de aprendizagem. Contudo, mesmo que sejam ações diferentes, alfabetizar e letrar devem se dar de maneira paralela, mantendo seus conceitos como complementares e, dessa forma, fazendo com que o aluno seja alfabetizado, ao mesmo tempo em que é letrado.

**Figura 2: Diagrama alfabetização e letramento**



Fonte: Adaptação do livro “Alfalettrar”, 2021.

No diagrama representado pela Figura 2, Soares (2021) apresenta os processos que compõem a alfabetização e o letramento. A autora acrescenta que, para que o professor consiga alfabetizar e letrar os seus alunos de forma simultânea, é necessário que se compreenda os seguintes aspectos:

- Os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo;
- Os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimento específicos – as competências de leitura e interpretação e de produção de textos,

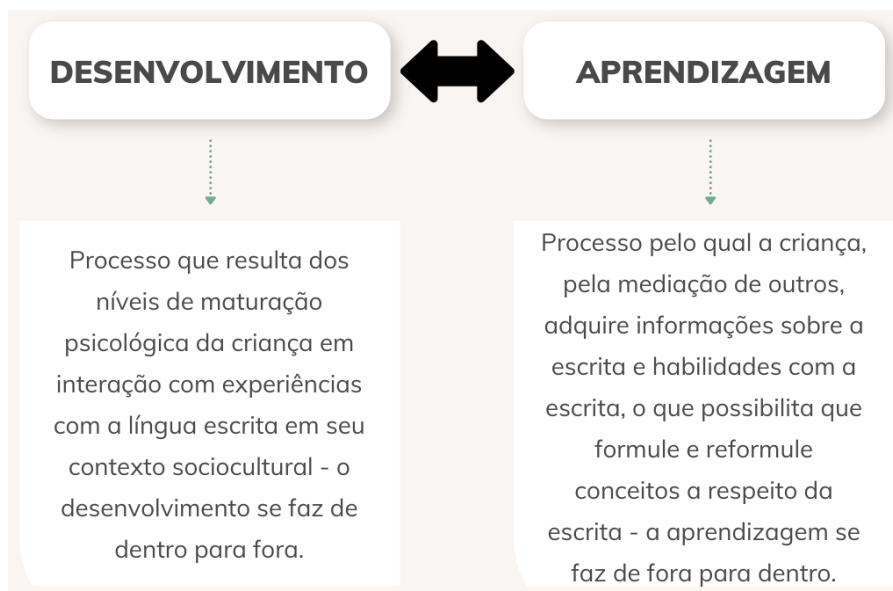
em diferentes situações que envolvem a língua escrita – eventos de letramento (Soares, 2021, p. 38).

Torna-se evidente, portanto, que o educador deve ser capaz de ensinar aos seus alunos o sistema de escrita alfabética e os usos sociais e pessoais da língua de forma integrada aos dois processos: alfabetização e letramento. Para isso, é necessário que o texto seja o eixo central das atividades realizadas em sua sala de aula. O professor deve, então, escolher textos que “despertem o interesse das crianças e esteja compatível com o nível linguístico e cognitivo delas” (Soares, 2021, p. 39).

### 3.2 Do diagnóstico à intervenção no processo de alfabetização

O diagnóstico inicial do aluno faz parte de um importante papel da mediação pedagógica na qual deve considerar o nível de desenvolvimento em que o discente já chegou para que o professor possa estimular novas aprendizagens de forma orientada. Portanto, é importante decifrar os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, para então, dar sequência a este objeto de estudos.

**Figura 3: Esquema de relação entre desenvolvimento e aprendizagem**



Fonte: Adaptação do livro “Alfaletrar”, 2021.

Segundo Soares (2021), desenvolvimento e aprendizagem estão interligados a partir de uma interação de mão dupla em que o nível de desenvolvimento da criança possibilita novas aprendizagens, que por sua vez, fazem avançá-la no seu desenvolvimento. Esta relação pode ser observada a partir da seta de duas pontas apresentada no esquema anterior.

Associando a aprendizagem ao nível de escrita alfabética, cabe ao professor diagnosticar o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pelo aluno, para que, a partir daí, possam-se criar intervenções pedagógicas que possibilitem ao discente avançar em suas aprendizagens. Para isso, é necessário que o docente conheça quais são os níveis conceituais pelos quais a criança passa em seu processo de construção alfabética. Soares orienta que:

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças tem, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte [...] (Soares, 2021, p. 57).

Considerando que, nas salas de aulas regulares, os alunos que ali se encontram se apresentam heterogêneos quanto ao conhecimento adquirido, o professor alfabetizador deve identificar, durante suas atividades, o nível de escrita em que as crianças se encontram, para que a partir desse diagnóstico, possa programar suas ações de intervenção na aprendizagem dos alunos.

Cabe esclarecer que apenas identificar o nível de escrita dos estudantes não esgotará todas as condições que possibilitem o avanço em sua aprendizagem. Conhecer as hipóteses de escrita é apenas um dos diversos mecanismos inseridos no contexto da alfabetização. Darei foco neste item pois é o tema do meu projeto de estudos.

Diante de tantas particularidades que o professor encontrará em sua sala de aula, é preciso que, antes que inicie o processo de alfabetização de seus alunos, o docente conheça cada criança de forma individual. Para isso, deverá identificar as habilidades e aprendizados já desenvolvidos por cada aluno para que, só então, o docente possa elaborar suas propostas didático-pedagógicas que, de fato, irão atender a realidade de seus estudantes.

É necessário que o professor conheça o que cada aluno já aprendeu, tanto no ambiente escolar, quanto em relação aos conhecimentos que ele traz de fora. Somente a partir desse diagnóstico, o docente conseguirá ofertar atividades que permitam que os discentes continuem pensando e desenvolvendo em suas aprendizagens, de modo que eles possam seguir um aprendizado contínuo, computando novas competências cognitivas e linguísticas. Cabe ao educador, portanto, criar uma “ponte educativa” entre os conhecimentos reais que a criança já possui antes de ingressar na escola, e os conhecimentos que ela já tem a capacidade de adquirir naquele momento.

Ferreiro (2011) explica que não basta o professor centrar sua prática pedagógica nos métodos, como se a aprendizagem do aluno se baseasse somente na disputa entre o método analítico e o sintético<sup>2</sup>, ou entre o método fônico e o global<sup>3</sup>. É necessário que o docente leve em conta “as concepções das crianças sobre o sistema de escrita”. A autora acrescenta que:

Se aceitarmos que a criança não é uma tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento (Ferreiro, 2011, p. 32).

Ferreiro (2011) afirma ainda que compreender o problema da forma como a criança coloca, e as soluções das quais chegou em seu pensamento, é primordial para que o professor possa desenvolver a intervenção adequada ao processo real de aprendizagem do estudante. Torna-se evidente, portanto, que o aluno é ponto de partida para todo e qualquer processo de alfabetização. Logo, o professor deve conhecer o estágio cognitivo, os níveis de escrita e leitura e, também, os conhecimentos que seu aluno já consolidou, assim como os conhecimentos que já é capaz de aprender para dar início a uma aprendizagem mais eficaz.

Com objetivo de identificar o intervalo entre o nível de desenvolvimento que o aluno já alcançou e sua capacidade de avançar, Vygotsky (1991) desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), afirmando existirem dois níveis de desenvolvimento. O primeiro foi chamado de “nível de desenvolvimento real”, que se refere às funções mentais que a criança já desenvolveu, ou seja, é tudo aquilo que a criança

---

<sup>2</sup> Método analítico corresponde ao método de alfabetização que parte da leitura de palavras e frases para só então seguir para elementos gráficos (sílabas e letras), ou seja, a criança deve perceber primeiramente o todo, no caso o texto, para só então olhar para suas partes como palavras e sílabas. Nesse caso, a prioridade é a compreensão dos significados. Correspondem a esse os métodos de global e de palavração e sentencição. Já os métodos sintéticos partem inicialmente da leitura de elementos gráficos (sílabas e letras) para então seguir para a leitura total das palavras, ou seja, sua proposta foca em analisar o sistema de escrita começando pela letra, sílaba ou som. Correspondem a esse os métodos o alfabético, fônico e silábico.

<sup>3</sup> O método fônico tem como proposta principal a consciência fonêmica. Ou seja, para aprender a ler e a escrever a criança deve conhecer os sons (fonemas) e sua relação com as letras (grafemas). Já o método global tem início pelo texto. Só após a criança ter tido contato com a história é que esta será fragmentada em frases, palavras e sílabas.

já é capaz de realizar por si própria. O segundo foi chamado de “nível de desenvolvimento potencial”, o qual se refere às funções mentais que a criança apresenta quando está realizando atividades sob orientações de um adulto, ou seja, se refere ao que a criança ainda não sabe, mas pode aprender caso tenha a orientação de um indivíduo mais experiente.

Portanto, a ZDP define a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, momento em que o professor deve entrar em ação para promover o desenvolvimento do aluno como ilustrado no esquema abaixo.

**Figura 4: Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal**



Fonte: Adaptação do livro “Alfaletrar”, 2021.

O aluno desenvolve sua aprendizagem através de diversas variantes. Em contrapartida, o professor deve se colocar em ação com objetivo de identificar as potencialidades do educando a fim de aprimorá-las por meio de estímulos. Essas atividades de estímulos devem levar o discente em meio a construção de seus próprios desafios, transformando o professor em um mediador dos processos de aprendizagem e fazendo com que o aluno desperte para busca de instrumentos que possam desenvolver seus conhecimentos.

Como visto anteriormente, o conceito de ZDP está relacionado ao espaço que se encontra entre dois outros elementos classificados como zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial. A zona de desenvolvimento real refere-se ao momento em que o aluno já é capaz de resolver os problemas sem a ajuda de um adulto, ou mesmo, de uma criança mais experiente. Porém, para que seja possível identificar este

elemento, o professor deve iniciar sua avaliação diagnóstica baseando-se nos objetivos propostos de sua aula, levando em consideração a idade cronológica do educando.

Para identificar o nível em que os alunos se encontram ao iniciar o ano letivo, é necessário que o professor realize um diagnóstico da zona de desenvolvimento real de cada estudante, ainda no início do ano escolar. Ao se tratar de uma turma de alfabetização, este diagnóstico deve levar em conta as hipóteses de leitura e escrita de cada aluno. Cabe ressaltar, também, que não basta, apenas, o professor realizar um diagnóstico no primeiro dia de aula. As observações e avaliações realizadas pelo docente devem ocorrer diariamente, de forma processual, durante o desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Após detectar o nível real de desenvolvimento do aluno, o professor deve identificar, também, suas potencialidades, caracterizada pela zona de desenvolvimento potencial. Para este, deve-se considerar que o educando já chega na escola em constante processo de letramento. Vygotsky esclarece que:

O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades - elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho (Vygotsky, 1991, p. 56).

Após o devido diagnóstico, o professor poderá pensar em estratégias para organizar os alunos de forma que potencialize suas habilidades. Vale lembrar que nem sempre organizar os alunos em grupos com o mesmo nível de escrita garantirá o sucesso da turma. Afinal, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (Vygotsky, 1991, p. 59). Ou seja, a criança aprende com parceiros mais experientes que ela, portanto, organizar os alunos em níveis de escrita diferentes também promoverá uma aprendizagem enriquecedora. Essa divisão é fundamental para que os discentes possam acompanhar as atividades com seus colegas obtendo avanços no desenvolvimento de sua hipótese de escrita.

Cabe ao professor, após a organização, elaborar e propor atividades para todos os grupos dentro das possibilidades de aprendizagem de seus integrantes. Essas atividades deverão respeitar os níveis de leitura e escrita dos estudantes, sendo adequadas aos seus

ritmos e individualidades para que dessa forma consiga promover o desenvolvimento em suas hipóteses de escrita. Para Ribeiro:

A intervenção psicopedagógica é um processo de muita importância para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. O educador/psicopedagogo tem o papel de interventor na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno/cliente de forma a provocar desempenhos avançados que não ocorreriam sem a sua intervenção. A escola e o educador que desejam alcançar o sucesso de todos os alunos terão que se imbuir desta prática pedagógica (Ribeiro, 2010, p. 51).

Vygotsky (1991) afirma que a interferência do professor no processo de ensino-aprendizagem deve ser pautada dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal da criança para que seja possível alcançar resultados satisfatórios. A partir dessa interferência, o docente e os alunos mais experientes contribuirão na movimentação dos processos de desenvolvimento das crianças ainda imaturas. Eles exercem, dessa forma, o papel de mediadores no desenvolvimento do educando.

Portanto, “é na ZDP que o educador deve atuar como mediador, estimulador, provocador e interventor no organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie” (Ribeiro, 2010, p. 51). Para que isso ocorra, é necessário que o professor conheça os processos de conhecimento que a criança já consolidou (nível de desenvolvimento real) e o que ainda precisa aprender para o desenvolvimento de suas funções (zona de desenvolvimento potencial). Com base no diagnóstico realizado, o educador deverá conduzir suas propostas de ensino para os estágios de desenvolvimento que ainda não foram consolidadas pelos estudantes, mas que já foram iniciados em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor realizará as conexões necessárias entre o que o aluno já sabe e o que ele é capaz de aprender.

É importante que o professor entenda que poderá desenvolver as habilidades do que o aluno ainda não sabe, mas precisa aprender e tem maturidade para aprender caso tenha sua ajuda ou dos colegas mais experientes. Ou seja, não adianta o educador ensinar seu aluno a amarrar o sapato se ele já adquiriu essa habilidade. Também não adiantaria ensinar isso a um bebê, pois este ainda não tem maturidade suficiente para desenvolvê-la, estando distante do horizonte de desenvolvimento de suas funções psicológicas. Todavia, é válido ensinar a criança que ainda não desenvolveu esta habilidade por completo e que tem condições de desenvolver caso tenha o auxílio adequado de outra pessoa.

É importante lembrar que o processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula não ocorre apenas com a inserção de novos conhecimentos, ou seja, ensinando apenas habilidades que os alunos ainda não adquiriram. O processo de ensino também é gerado pelo reforço e sistematização daquilo que o aluno já aprendeu para que possa ocorrer a solidificação de todo conhecimento adquirido anteriormente. Portanto, o aluno que já aprendeu a amarrar o sapato poderá realizar essa prática outras vezes a fim de aprimorá-la.

Para Vygotsky (1991), a imitação também faz parte de um processo de intervenção. Segundo o autor, quando uma criança imita seu colega ela estará remontando, individualmente, aquilo que observou no outro. Dessa forma, a partir da imitação, a criança realizará ações que se encontram além de sua própria capacidade, e assim, contribuindo para o seu desenvolvimento. Como exemplo, podemos imaginar que “uma criança, ao imitar a escrita do adulto ou de um colega, está promovendo o amadurecimento dos processos de desenvolvimento que a levarão ao aprendizado da escrita” (Ribeiro, 2010, p. 52).

Vygotsky (1991) considera ainda que a ação de imitar só será possível caso esteja dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal da criança. Uma criança que já possui mais conhecimento em determinado assunto poderá ajudar outra criança com menos conhecimento a desenvolver suas habilidades. A partir dessa interação, a criança pode refletir sobre suas próprias estratégias e descobertas, construindo seu próprio saber. O educador tem, então, uma grande importância nesse processo, devendo assumir o papel de mediador mais experiente. Ao participar da interação com o aluno, o professor o ajudará a confrontar suas experiências com a dos colegas, fazendo-o refletir sobre os caminhos possíveis para se chegar a uma solução. Dessa forma, tanto professor quanto aluno poderão compreender que o saber é construído socialmente e que as ações desenvolvidas pela criança com a ajuda de alguém mais experiente fazem parte de uma etapa valiosa para a construção do conhecimento escolar.

### **3.3 Os níveis de evolução da escrita**

Se baseando na teoria epistemológica de Piaget, as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) desenvolveram estudos a partir da relação entre o conhecimento linguístico e a compreensão da língua escrita com base nos processos de construção do conhecimento. Os estudos buscavam compreender quais eram os processos mentais da criança analisando um modelo em que ela colocasse em evidência a escrita e a leitura da

mesma maneira como a ver, observando os conflitos e problemas que a criança propõe para si mesma enquanto escreve, pois “[...] mesmo em suas manifestações superiores, onde ela procede graças aos instrumentos do pensamento, a inteligência consiste em executar e coordenar ações, mas sob uma forma interiorizada e reflexiva” (Piaget, 1976, p. 37). Para Ferreiro e Teberosky:

A teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular; mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento (Ferreiro; Teberosky, 1995, p. 31).

Para Emília Ferreiro (1995), a criança já inicia o aprendizado da escrita muito antes de entrar para a escola. Ferreiro considera que nesta fase, para a criança, a escrita é apenas uma representação e que só depois passa a ser codificada para sua língua materna, considerando a escrita como uma forma superior da linguagem que requer a capacidade de transcrever a ideia que tem em mente a partir do ordenamento de determinada sequência considerando suas estruturas de pensamento “e que essas estruturas consistem em organizar o real em ato ou em pensamento e não apenas em simplesmente copiá-las” (Piaget, 1976, p. 37).

Desde pequena a criança é exposta a uma grande quantidade de estímulos gráficos, visuais e auditivos, despertando o interesse por essa forma de linguagem, passando, então, a diferenciar desenhos da forma escrita usual. Em seus estudos, Ferreiro estabeleceu duas perspectivas para o campo da aquisição da **lecto-escrita**<sup>4</sup>. Na primeira perspectiva, a autora definiu que o processo de aprendizagem da criança ocorre de inesperadas maneiras; e na segunda, considerou que a criança já chega à escola com conhecimentos prévios sobre a escrita, ou seja, não começa do zero. A partir dessa investigação, as autoras também chegaram à conclusão de que, durante a trajetória de construção da escrita e leitura, a criança passa por quatro fases (hipóteses), que são elas: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

O nível pré-silábico é o primeiro dos quatro níveis definidos por Ferreiro na Psicogênese da Alfabetização. Nesse nível, a criança percebe que a escrita representa o que é falado. Num primeiro momento, suas produções são feitas a partir de rabiscos e desenhos pois ainda não consegue perceber o sentido das letras na escrita. Durante seu processo de aprendizagem, a criança passa a entender que a escrita é formada a partir da

---

<sup>4</sup> Se refere à habilidade adquirida de poder ler e escrever, portanto, se relaciona-se ao período de aprendizagem da leitura e da escrita.

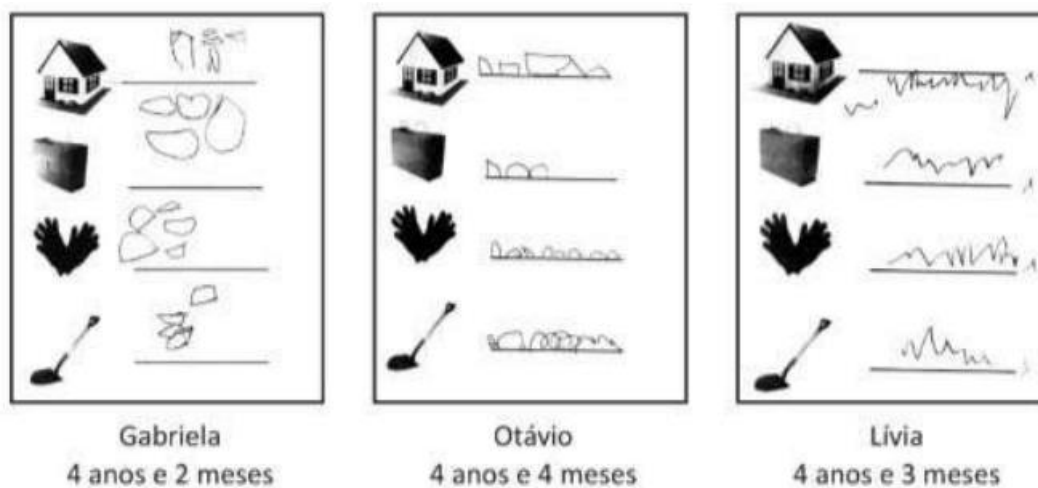
utilização e união de letras. Nesse estágio, ela passa a escrever palavras utilizando letras conhecidas, como as letras do seu nome, por exemplo. Para Soares,

Quando a criança avança para a compreensão de que as pessoas escrevem ou leem sequências de letras, passa também a usar sequência de letras... As letras, porém, são consideradas pela criança, nessa fase, apenas como formas visuais compostas de linhas verticais, horizontais, semicírculos, não como símbolos que representam sons da fala. Ela ainda não desenvolveu consciência fonológica. Por isso, nessa etapa, a criança, com frequência, não distingue entre letras e números, além de ter dificuldades em discriminar letras de traçados semelhantes (Soares, 2021, p. 68).

O nível pré-silábico é dividido em duas partes, bem distintas, chamadas de pré-silábico 1 e pré-silábico 2.

No nível pré-silábico 1, a criança ainda não é capaz de estabelecer uma relação entre a fala e as diferentes formas de representação da escrita. Nesse momento, a criança acredita que a escrita não é representada por desenho e utiliza rabiscos ou traços ondulados, de forma mecânica, para representar a escrita de palavras ou frases.

**Figura 5: Rabiscos, desenhos, garatujas**



Fonte: Livro “Alfaetrar”, 2021.

Para Soares, ao representar a escrita das imagens apresentadas, as crianças, cujas escritas aparecem anteriormente, entendem que:

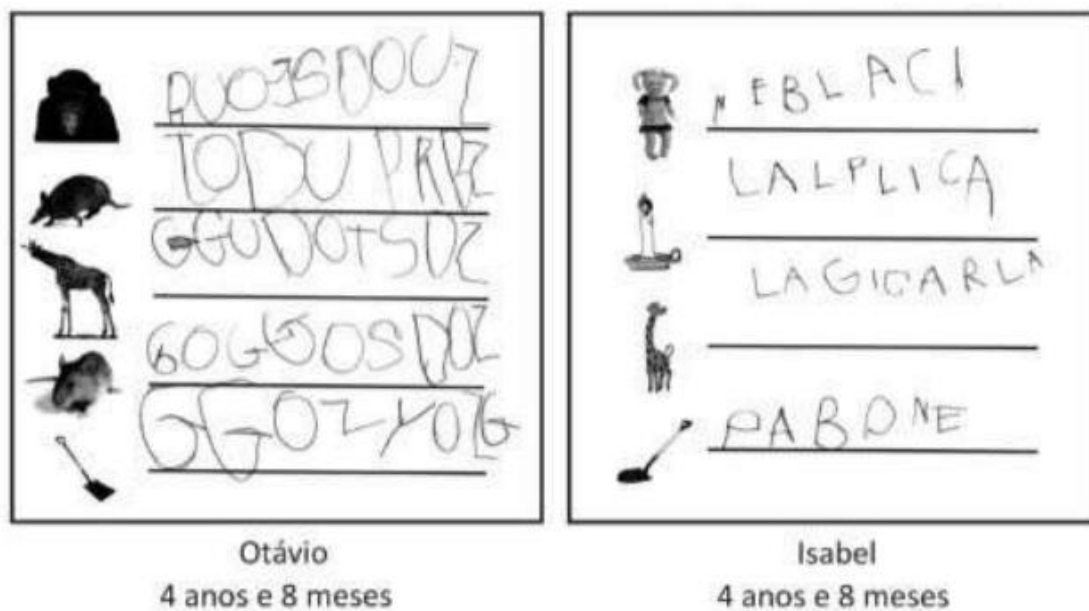
- Gabriela revela que ainda não está segura da diferença entre desenho e escrita: produz rabiscos que se aproximam de desenhos (fase que pode ser considerada como icônica), sem semelhança com os traços retos e curvos das letras; também ainda não percebeu a linearidade da escrita.

- Otávio parece já compreender a linearidade da escrita e usa algumas formas que lembram letras. Na tentativa de escrita da palavra luva e, sobretudo, da palavra pá, parece imitar a letra cursiva, que as crianças veem, com frequência, ser usada por adultos.
- Lívia também parece imitar a letra cursiva com linhas sinuosas, que usa em todas as palavras, e mostra já compreender a linearidade da escrita [...] (Soares, 2021, p. 62).

Na Figura 5, é possível observar que, neste nível, a criança ainda não compreende que a escrita corresponde à pronúncia de cada parte da palavra. Ao escrever, ela produz riscos e rabiscos que representam a letra bastão e/ou cursiva e criam relação entre o que escreveu e o tamanho da pessoa ou coisa da qual está se referindo, ou seja, as pessoas, objetos e animais grandes devem ter nomes grandes, e as pessoas, objetos e animais pequenos devem ter nomes pequenos.

No nível pré-silábico 2 a criança passa a usar sinais gráficos para representar a escrita, porém, utilizando letras aleatórias e que fazem parte do seu repertório, como as letras do seu nome, por exemplo. Em determinados momentos, quando ainda não dominam todas as letras do alfabeto, representam pseudoletas para escrever.

**Figura 6: Escrita com letras**



Fonte: Livro “Alfaetrar”, 2021.

Soares explica que:

- [...] Otávio já usa letras, embora em sequências aleatórias que tomam toda a largura da página, sem nenhuma relação com a

figura cujo nome supõe escrever, com letras ainda mal desenhadas, sem espaçamento adequado entre uma e outra, demonstrando insegurança no traço e uso de um repertório pequeno de letras. [...]

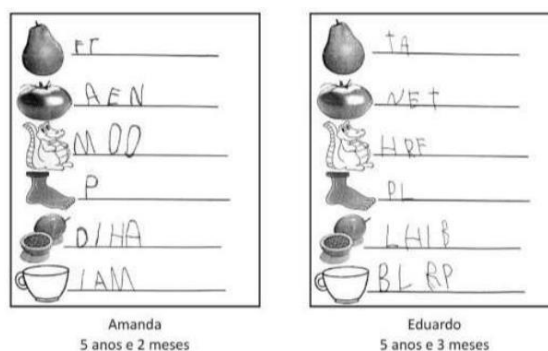
- Isabel, em comparação com Otávio, domina melhor a escrita das letras: traços mais claros e espaço entre uma letra e outra; mostra, porém, ter um repertório limitado de letras, varia o tamanho delas e evidencia dificuldade em manter a linearidade da escrita. Também como Otávio, Isabel também não estabelece relação entre o tamanho dos nomes das figuras [...] (Soares, 2021, p. 65).

Nesse nível, a criança já consegue compreender que somente com as letras é possível escrever e acreditam que para ler não pode haver duas letras iguais, uma ao lado da outra. Também já são capazes de fazer distinção entre imagens, palavras, letras e números desvinculando o signo gráfico do figurativo, porém, a vinculação com a pronúncia ainda não foi estabelecida.

No segundo nível, denominado de silábico, a criança começa a entender que existe uma correspondência entre o som e a escrita, entende que precisa representar um traço para cada sílaba do que é falado, mesmo que não seja o traço correto, em outras palavras, “a hipótese silábica é uma construção original da criança, que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto [...]” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 213). Ou seja, nesse momento, a criança já superou a visão global da palavra e passa a considerá-la formada por segmentos (pedaços) escrevendo uma letra para cada sílaba da palavra, ou mesmo, uma letra para cada palavra da frase.

A fase silábica é dividida em dois níveis, o primeiro é o nível silábico sem valor sonoro, que acontece quando a criança utiliza uma letra para representar cada sílaba sem que essa letra tenha relação com a sílaba correspondente. Quando a criança se torna capaz de realizar tal feito, “já revela consciência de que a palavra é constituída de segmentos sonoros representados por letras” (Soares, 2021, p. 87).

**Figura 7: Escrita silábica sem valor sonoro**



Fonte: Livro “Alfaetrar”, 2021.

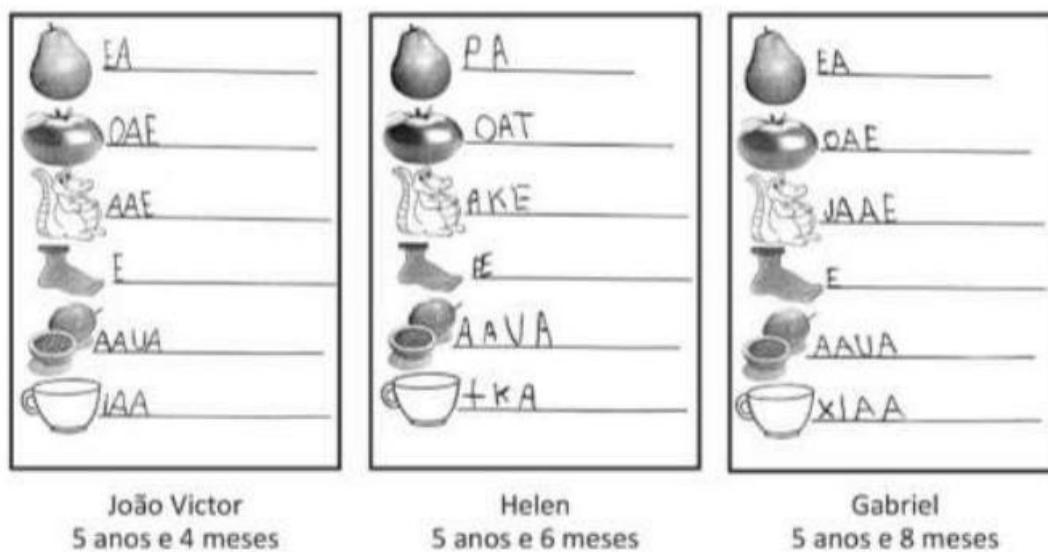
Soares explica que:

As duas crianças escrevem silabicamente – uma letra para cada sílaba da palavra, evidenciando competência em segmentar as palavras em sílabas. Já compreendem que a escrita se faz com letras, representando cada sílaba por uma letra, mas usam qualquer letra, sem relação com o som das sílabas. Ainda não chegaram ao conceito de que as letras representam sons da fala; ainda não atribuem valor sonoro à sílaba [...] (Soares, 2021, p. 88).

Já o segundo nível é o silábico com valor sonoro onde a criança também escreve uma letra para representar cada sílaba, porém essa letra tem relação com a sílaba representada, tendo significado sonoro. Na maioria das vezes, as crianças representam essas sílabas com vogais por possuírem uma ênfase maior dentro da palavra. Para Soares,

As crianças, quando começam a compreender a fonetização da escrita, representam preferencialmente as sílabas pelas vogais, porque são as letras cujo som se destaca, e seu nome muitas vezes corresponde ao fonema que representam [...] (Soares, 2021, p. 100).

**Figura 8: Escrita silábica com valor sonoro**



Fonte: Livro “Alfaetrar”, 2021.

Quanto à fonetização das sílabas, a análise de Soares sobre a escrita dessas três crianças revela que:

As três crianças escrevem, silabicamente, uma letra para cada sílaba da palavra, mas não escolhem qualquer letra, escolhem aquela que corresponde ao som que mais se destaca na pronúncia sílaba; esse som em geral é o da vogal [...] (Soares, 2021, p. 97).

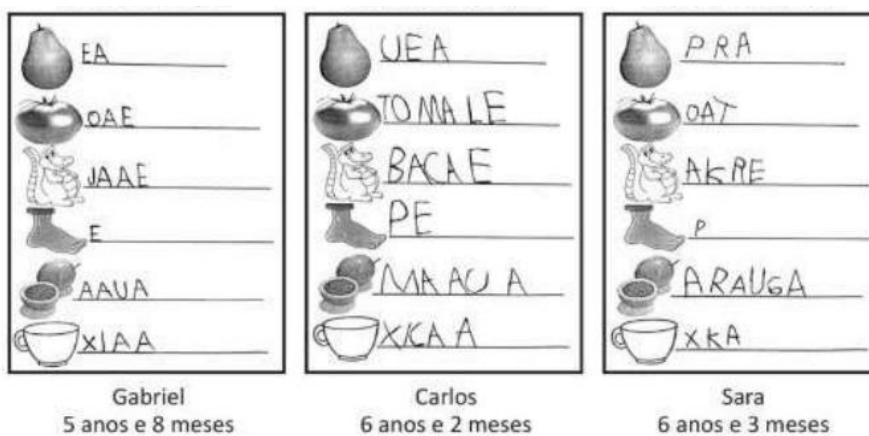
Soares (2021) explica que, quando a criança entra para o nível silábico com valor sonoro, já é capaz de escrever textos curtos. Ela também já consegue estabelecer correspondência entre parte do que se fala e parte do que se escreve, trabalhando com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

O terceiro nível é o silábico-alfabético, que é chamado assim pois ocorre quando a criança está em transição da fase silábica para a alfabética. Desse modo, uma hora escreve de forma silábica (representado uma letra para cada sílaba), outra hora escreve por meio da grafia convencional. Neste momento, a criança começa a compreender que nem sempre uma letra será o suficiente para representar cada sílaba, percebendo que faltam letras na escrita de sua palavra, ou seja, “[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias [...]” (Ferreiro, Teberosky, 1999, p. 214, grifos das autoras).

A criança, quando ainda está em nível silábico, começa a perceber a inviabilidade de associar uma letra para cada sílaba que lê, ampliando o seu campo de fonetização. Começa a desenvolver a leitura e, ao invés de fonetizar cada palavra, passa a ler silabicamente, ou seja, lê cada sílaba para formar a palavra. Nesse momento, ela percebe que as sílabas podem ser formadas por mais de uma letra, gerando o conflito que permite a transição entre o nível silábico e o alfabético. Soares acrescenta que:

[...] na transição entre a escrita silábica com valor sonoro e a escrita alfabética, a criança já percebe a possibilidade de segmentação de algumas sílabas em unidades sonoras menores (fonemas) e usa mais de uma letra para representá-las: sua escrita alterna entre silábica e alfabética, e é, por isso, considerada no nível silábico-alfabético (Soares, 2021, p. 109).

**Figura 9: Escrita silábico-alfabética**



Fonte: Livro “Alfaetrar”, 2021.

Com base na imagem 8, Soares explica que:

- Gabriel, ao fim da pré-escola, escreve silabicamente com valor sonoro, exceto em *jacaré* e *xicara*, demonstrando que identifica mais de um som nas sílabas iniciais dessas palavras, evidenciando que já percebe mais de um som (fonema) nessas sílabas [...].
- Carlos e Sara mostram estar avançando do nível silábico com valor sonoro – uma letra para representar cada sílaba – para a escrita silábica: acrescentam às palavras letras que mostram que identificam mais de um som (fonema) nas sílabas (Soares, 2021, p. 110).

É possível perceber que, quando as crianças alcançam o nível silábico-alfabético, elas já são capazes de compreender que as sílabas são compostas por mais de um som, identificando nesses sons as letras que as compõem. Soares (2021) acrescenta que em alguns momentos, essas crianças até percebem que não registraram alguns desses sons nas sílabas que escreveram, mas, que ainda não sabem como representá-las.

O quarto e último nível é o alfabético, que ocorre quando a criança já compreendeu o sistema de escrita, entendendo que, às vezes, precisa da junção de mais de uma letra para formar cada sílaba e, assim, formar as palavras. Nesta fase, o aluno não necessariamente irá dominar as “convenções ortográficas”, logo “[...] a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas com a escrita, no sentido escrito” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.219). Dessa forma, o aluno já é capaz de reproduzir corretamente os fonemas distinguindo letras, sílabas, palavras e frases, porém, ainda poderá cometer alguns erros ortográficos.

**Figura 10: Evolução da escrita de Ana Beatriz**



Fonte: Livro “Alfaetrar”, 2021.

Quanto a imagem acima, Soares explica que:

Tendo percebido a fonetização de letras no nível silábico, a criança desenvolve, em geral rapidamente, a *consciência grafofonêmica*: percebe que cada letra corresponde a um fonema, como podemos ver na evolução das produções de uma mesma criança, Ana Beatriz, que ingressou no 1º ano do ensino fundamental com 6 anos e 2 meses (Soares, 2021, p. 121, grifos da autora).

No nível alfabético, a criança já reconhece os sons e as letras, porém ainda não consegue a solução para todos os problemas referentes à leitura e à escrita. Um exemplo está nos tipos de sílabas. As crianças entendem que todas as sílabas devem ter duas letras (uma consoante e uma vogal), e apresentam algumas dificuldades, de início, para perceber que existem sílabas de até cinco letras. Também, costumam fazer a inversão da escrita das sílabas que começam com vogal pelo fato de a maioria das sílabas iniciar com uma consoante e, depois, uma vogal.

Outra dificuldade apresentada pela criança nessa fase está no fato de, em alguns momentos juntar palavras durante a escrita de texto (hipossegmentação) e, em outros momentos, separar as palavras em algumas partes (hipersegmentação). Isso ocorre devido ao fato de a criança ainda pensar silabicamente no momento da escrita, não conseguindo, ainda, pensar na palavra como um todo.

Uma terceira dificuldade apresentada pela criança ao ingressar no nível alfabético se refere à ênfase sobre a escrita fonética. Ao dar ênfase ao som no momento da escrita, a criança enfrenta questões ortográficas, descobrindo que uma letra pode ter som de outras letras, e até mais de um som, como é o caso do X com som de CH e do S com som de Z, por exemplo.

Por último, a criança também pode apresentar dificuldades na escrita e na leitura de palavras formadas por sílabas complexas. Portanto, é necessário um trabalho constante com dígrafos e encontros consonantais para que a criança possa fazer uso de seu raciocínio lógico e não de uma memorização.

### **3.4 A importância dos jogos no processo de alfabetização**

A criança, desde seu nascimento, passa a maior parte de seu tempo brincando, seja em contato visual com um adulto, quando ainda é bebê, até mesmo com a interação com jogos e outras crianças à medida que vai crescendo. Logo, a criança se desenvolve a partir do contato com o mundo cultural e existencial que está ao seu redor. Dessa forma, o

professor deve ter consciência de sua importância no processo de ensino-aprendizagem, se tornando um mediador capaz de respeitar e explorar todas as etapas de ensino do educando. O educador deve, então, propor atividades que permitam o desenvolvimento de habilidades do aluno como a autonomia, independência, imaginação, comunicação, aperfeiçoamento dos movimentos corporais, entre outros, se fazendo de inventor e reinventor, visando ao pleno desenvolvimento do discente. Friedmann (1996, p. 55) reitera ainda que “a educação deve ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico”.

Para que o desenvolvimento da criança seja atingido, é necessário que o professor se preocupe não apenas em cumprir seu plano de curso, mas, unindo ao conteúdo proposto, desenvolva propostas lúdicas que proporcionem a autonomia do educando quanto a sua inteligência e criatividade, possibilitando a ampliação da sua personalidade. Para Friedmann (1996), a aprendizagem ocorre através da motivação, pois, dessa forma, as crianças mantêm-se concentradas nas atividades que lhe são propostas, exercendo sua autonomia de pensamento. Andrade e Marques ainda ressaltam que:

Brincando, a criança desenvolve o corpo e seus ritmos, o relacionamento com as pessoas e os seus limites, a imaginação e o pensamento poético. Alimentado cotidianamente pela brincadeira, o pensamento da criança encontra soluções inovadoras para velhos desafios, relaciona e mistura coisas e fontes diversas, sacode as dificuldades com humor e irreverência (Andrade; Marques, 2003, p. 41).

Compreende-se, dessa forma, que os jogos são extremamente importantes para a vida social da criança e para sua atividade construtiva, acrescentando, à função do momento simbólico de seu desenvolvimento, conceitos que podem e devem ser desenvolvidos através da brincadeira aplicada em sala de aula. Por essa razão, os jogos têm sido bastante utilizados pelos professores alfabetizadores como um recurso que visa a promover os conhecimentos da linguagem de forma espontânea e divertida, pois, a partir da visão de mundo das crianças, o brincar se torna um importante veículo que proporciona sua aprendizagem como processo social.

Para Piaget (2012), o jogo se divide em três categorias: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras, e acrescenta ainda, o jogo de construção, descritos em sua obra “A Psicologia da criança”, em que discute a importância do jogo no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e moral da criança.

O primeiro deles, o jogo de exercício, corresponde às primeiras manifestações lúdicas sendo observadas em crianças de 0 aos 2 anos de idade. Não necessita de técnicas lúdicas ou mesmo de simbolismo. Este jogo consiste no ato de repetir pelo prazer, como balançar um objeto suspenso, por exemplo.

[...] a criança produz primeiro o resultado para adaptar-se a ele e para compreendê-lo, o que não é jogo; depois, feito isto, utiliza essa conduta por simples ‘prazer funcional’ [...] ou pelo prazer de ser causa e afirmar um saber recentemente adquirido (Piaget, 2012, p. 53, grifo do autor).

Dessa forma, a assimilação do jogo de exercícios é repetitiva, buscando prazer na própria função exercida. Ou seja, “ao repetir uma ação as crianças observam o que é regular e o que vai se alterando em cada repetição, identificando regularidades” (Grando, 2004, p. 22).

O jogo simbólico é observado na criança dos 2 aos 6 anos de idade, quando ela já é capaz de representar o mundo em imagens, memórias e símbolos promovendo o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social do indivíduo. É a partir dessa atividade que ocorre a assimilação do real, ou seja, o jogo transforma o real por assimilação “[...] ao passo que a imitação (quando constitui fim em si mesma) é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é equilíbrio entre a assimilação e a acomodação” (Piaget, 2012, p. 52). Ou seja, a criança é capaz de assimilar o mundo da maneira como deseja criando diversas analogias, produzindo linguagens, compreendendo seus sentidos e “teorizando”, a partir de sua forma de pensar, por meio da qual busca explicar as coisas dando respostas às diversas questões que começam a intrigá-la. A partir do jogo simbólico, a criança é capaz de despertar sua imaginação no mundo do faz de conta e desenvolver ações que só em seu imaginário são capazes de acontecer, como voar, por exemplo. “[...] o jogo simbólico individual pode, também, de acordo com a ocasião, transformar-se em coletivo com a presença de vários participantes” (Kishimoto, 2011, p. 66).

O jogo de regras é observado na criança dos 6 aos 11 anos de idade e engloba as duas estruturas de jogo anteriores, tanto um momento em que é capaz de diferenciar o significado (coisa) do significante (aquilo que representa a coisa), quanto, por exemplo, “continuar jogando bola sem bola, ou seja, ‘faz de conta’ que está jogando” (Franco, 1995, p. 46). Nessa fase, ocorre a diferenciação do sujeito e do objeto, e a criança começa a entender as regras de jogo, inicialmente criando suas próprias regras, para, depois, cooperar nas regras do grupo. Piaget (1976) destaca a importância nessa estrutura no

sentido de que a criança aprende a respeitar as regras do jogo, pois é nesse momento que ela abandona o seu egocentrismo passando a se interessar pelo social.

É a partir do jogo de regras que o indivíduo cria relações sociais ou interindividuais com base da exigência do cumprimento de tais regras impostas pelo grupo, de modo que a violação delas representaria o fim do jogo social. Portanto “a regra estabelece o movimento a ser conferido ao jogo, isto é, define o que pode e o que não pode acontecer nele, limitando a ação de seus adversários” (Grando, 2004, p. 23). O mesmo autor, ainda, acrescenta que a criança é capaz de realizar constatações a partir de suas hipóteses, criando estratégias tornando-se capaz de planejar suas ações para alcançar seu objetivo final no jogo.

Por último, há o jogo de construção observado nas crianças a partir dos 12 anos de idade. Nesse momento, a criança constrói adaptações (construções mecânicas) e é capaz de criar soluções de problemas e criações inteligentes.

A partir dele o sujeito pode pensar sem a necessidade de recorrer ao real ou a sua representação. Pensamento do cientista, não só observa a realidade, mas levanta hipóteses e ainda faz previsões a partir de cálculos matemáticos, que não são nada reais (Franco, 1995, p. 51).

Dessa forma, é importante que o ambiente de ensino seja rico em quantidade e variedade de jogos, buscando dos alunos novos desafios. Assim sendo, o professor pode auxiliá-los na construção do conhecimento, a fim de desenvolver neles o raciocínio e para que possam formular hipóteses e soluções próprias, tendo o professor como principal mediador.

Apesar de algumas pessoas terem a ideia de que o jogo pode perder suas características quando utilizado na escola, é no brincar, na vida escolar, que a criança aprende a seguir normas, regras e a promover a utilização do seu tempo. Logo, o lúdico no espaço escolar ganha um novo contexto capaz de promover a alfabetização do estudante, podendo ser utilizado no ambiente escolar desde que seja respeitado o estágio de desenvolvimento da criança.

Dessa forma, os jogos em sala de aula são capazes de contribuir para o desenvolvimento da escrita e da leitura de maneira mais prazerosa e dinâmica. As brincadeiras e jogos podem ser utilizados para promover entretenimento e diversão, buscando o interesse do aluno e fazendo com que aprenda mais rápido. De acordo com Friedmann (1996, p. 56), “[...] a possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar educação numa perspectiva criadora, autônoma, consciente.”

A partir da imaginação, a criança é capaz de transpor um conceito complexo para um contexto mais significativo para ela, transformando um simples objeto em algo que possa ser utilizado de forma criativa, desenvolvendo diversos papéis e ações em sua fantasia. É também jogando que a criança irá se preparar para o mundo que encontrará mais tarde, desenvolvendo suas capacidades físicas e psicológicas por meio do respeito ao próximo, da cooperação, seguindo regras e ampliando atitudes comportamentais.

Apesar de os jogos serem um ótimo recurso para a aprendizagem dos alunos, fazendo parte do desenvolvimento da criatividade do educando e estimulando sua imaginação, o educador precisa ter cuidado na seleção dos jogos que pretende usar em suas aulas. A maior parte desses recursos não está adequada para todas as idades. É o professor quem deverá escolher os jogos mais adequados para cada público, de acordo com o desenvolvimento de seus alunos, para que, assim, tenha um maior aproveitamento em sua aula. Segundo Vygotsky (2001), o jogo apresentado ao aluno deve estar associado à sua idade e suas habilidades, assim como às potencialidades que necessita construir em cada fase do seu desenvolvimento.

Para Friedmann, “brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar” (Friedmann, 1992, p. 12). Dessa forma, o professor pode e deve utilizar os jogos e a brincadeira para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral do educando, pois o jogo apresenta diversos benefícios para uma aprendizagem lúdica, envolvendo afetividade e cognição, assim, o educador estabelecerá relações de afeto, confiança e autonomia com o educando no momento da construção do seu conhecimento.

Portanto, a aula ministrada pelo docente deve ser capaz de estimular a iniciativa, a atividade criativa e o raciocínio lógico do aluno, levando-o a interagir com o outro a partir de vivências práticas. Ao utilizar o lúdico em sua aula a partir dos jogos, o professor poderá despertar na criança a curiosidade, facilitando seu processo de aprendizagem, ou seja, o jogo motiva a criança levando-a a superar obstáculos cognitivos, a se interessar pela atividade do professor e, conseqüentemente, a aprender o que lhe é proposto com mais facilidade, visto que, no jogo, a criança se sente livre para experimentar, refletir e descobrir sem a sensação de estar sendo pressionada (Winnicott, 1975).

Torna-se evidente, portanto, que o jogo é um dos mais eficientes meios de estimular a aprendizagem das crianças, permitindo que elas realizem na prática e de forma

lúdica o que lhes é proposto. A criança, então, não vê o jogo como uma tarefa imposta pelo professor, o que aconteceria em uma atividade tradicional que não fizesse uso do lúdico, mas enxerga, no jogo, um momento de lazer e motivação que a faz superar seus obstáculos e alcançar objetivos.

Dessa forma, o professor deve ser capaz de transformar sua sala de aula em um ambiente alfabetizador com a utilização de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, unindo-os aos conteúdos propostos para que possa facilitar a aprendizagem dos estudantes e promover a aquisição do conhecimento. Logo, a sala de aula deve proporcionar um processo criativo e dinâmico de aprendizagem a partir da utilização dos jogos, brincadeiras, músicas para que a criança se sinta motivada a aprender (Vygotsky, 2001).

O professor também pode fazer uso de outros instrumentos lúdicos, além dos jogos, que possam promover a participação e o engajamento do estudante no processo de alfabetização, como o teatro, a pintura, os recursos audiovisuais, as atividades manuais de recorte e colagem e modelagem. Antunes acrescenta que:

O brincar permite lidar com emoções. Pelo brincar, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade. As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar o progresso de cada uma (Antunes, 2003, p. 27).

Isso posto, cabe ao professor não apenas compreender situações relacionadas à aprendizagem do aluno de forma individual, mas, também, possibilitar o relacionamento do educando com outros estudantes, com os jogos e com o brincar, para que, dessa maneira, se possam alcançar novos conhecimentos de forma eficaz. Dessa forma, o aluno viverá momentos de descontração, sendo despertado em si o interesse pelo conteúdo proposto pelo professor. Para Antunes (1998), a partir do jogo o estudante será capaz de realizar novas descobertas, o que torna esse recurso um instrumento pedagógico apto a estimular e avaliar a aprendizagem. Por isso, os educadores devem utilizá-lo num planejamento organizado de acordo com as dificuldades que pretendem superar.

A alfabetização só se torna um processo que começa a fazer parte da vida da criança a partir do momento em que o aluno começa a perceber os símbolos que até então não tinham significado em si. Então, as crianças começam a ter uma nova percepção em relação ao mundo da cultura escrita a que estão expostas, como jornais e outros impressos, propagandas, *outdoor*, placas e produtos de meio físico ou audiovisual. É nesse momento que passam a desenvolver uma leitura informal, sem compromisso de acertar, sem serem

cobradas por um adulto, apenas, observando os signos que podiam, a princípio, não ter muito significado em si. Esses signos funcionam como suporte para desenvolver a memória e transmitir conceitos e ideias. Quanto mais esses signos fazem parte do cotidiano da criança, mais ela se lembra deles. Dessa forma, a melhor maneira de a criança descobrir esses signos e seus significados é através de jogos e brincadeiras, ou seja, de forma lúdica (Antunes, 2003).

Durante o processo de alfabetização existem diversas maneiras de transformar a aprendizagem em algo leve e divertido, que atraia o interesse do aluno. Na utilização de jogos de rimas, bingo de palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, entre diversas outras atividades, o professor poderá potencializar a possibilidade que o aluno tem de aprender, aliando a ludicidade no processo da aquisição do conhecimento.

A língua escrita é a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Trabalhar com o aluno o desenvolvimento de gestos, jogos de imitação, desenhos e brinquedos simbólicos também pode contribuir para o desenvolvimento da língua escrita, visto que a linguagem utiliza-se de signos para representar significados. Portanto, o professor deve fazer uso de todas as atividades lúdicas educativas que possam promover a alegria dos seus alunos. Para Antunes, essas atividades podem trazer diversos benefícios como:

- Benefício físico: o lúdico satisfaz a necessidade de crescimento e de competitividade da criança. Os jogos devem ser a base fundamental dos exercícios físicos trabalhados na criança pelo menos no período escolar.
- Benefício intelectual: o brinquedo contribui para a desenvoltura, produzindo uma excitação mental altamente fortificante. Os jogos podem ser a única maneira de penetrar os sistemas formais. Diariamente a criança só se mostra realmente inteira através de brincadeiras.
- Benefício social: a criança, através do lúdico, representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar; através de jogos simbólicos se explica o real e o eu. Por exemplo, brincar de boneca representa uma situação que ainda vai viver desenvolvendo um instinto natural.
- Benefício didático: as brincadeiras transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes revelando certas facilidades através da aplicação do lúdico. Outra questão importante é a disciplinar: quando há interesse pelo que está sendo apresentado, faz com que aconteça automaticamente a disciplina. (Antunes, 2002, p. 85).

Contudo, a utilização do lúdico em sala de aula apresenta diversos benefícios pedagógicos, sendo mais que um simples passatempo, tornando-se um meio de promover a aprendizagem eficiente, disciplinando o trabalho e aprimorando comportamentos

básicos dos estudantes. O lúdico proporciona o interesse no aluno em participar das aulas propostas pelo professor garantindo a facilidade em utilizar a linguagem escrita e oral.

#### 4 METODOLOGIA

Neste capítulo abordarei os pressupostos e procedimentos metodológicos que ocorreram durante os estudos. Abordarei, também, a fundamentação teórica referente à metodologia utilizada nesta pesquisa qualitativa com características de pesquisa-ação.

A metodologia de trabalho utilizada para a realização da pesquisa apresenta características da pesquisa-ação. Para isso, todos os procedimentos apresentados a seguir buscaram obter “um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez” (Thiollent, 1986, p. 8). Quanto a metodologia abordada podemos entender que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p.14).

Dessa forma, compreende-se que na pesquisa-ação deve haver, de fato, uma ação do indivíduo que pesquisa diretamente no problema do qual se observa. Podemos acrescentar, ainda, que “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (Thiollent, 1986, p. 15). Logo, a ação planejada obteve uma estrutura em que o pesquisador e a pessoa ou grupo da situação investigada se relacionem.

Com base nos estudos acima foram realizados levantamentos e interpretações cuidadosos dos dados e informações gerados ao longo da pesquisa para que dessa forma pudesse permitir que as conclusões produzidas fossem mais próximas possíveis da realidade das características de campo.

Quanto à caracterização do campo de estudos, todo processo ocorreu na Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior que está localizada na Travessa Fernando Lee, S/Nº, Bairro Vila Canaã, região central do município de Arraial do Cabo/RJ. A escola foi fundada em 1968, quando Arraial do Cabo ainda era um distrito de Cabo Frio e recebeu esse nome em homenagem ao vereador e prefeito da cidade.

A respectiva escola funciona nos turnos matutino e vespertino, com horário de aulas iniciando às 7h e terminando às 11h30min para o turno da manhã, e, iniciando às 13h e terminando às 17h30min para o turno da tarde. No ano letivo de 2022 a escola atendia cerca de 718 alunos, sendo 143 desses alunos da Creche II e Creche III, para crianças de um a três anos de idade que se dividem em duas turmas de Creche II e três

turmas de Creche III no primeiro turno e duas turmas de Creche II e três turmas de Creche III no segundo turno, localizadas no prédio anexo à escola, inaugurado em 2010 com o nome de Creche Municipal Professora Maria da Glória Barreto Félix. A Unidade Escolar também atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental totalizando 575 estudantes no ano letivo de 2022, organizados em três turmas de 3º ano, cinco turmas de 4º ano e cinco turmas de 5º ano no primeiro turno, e, cinco turmas de 1º ano, cinco turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano no segundo turno, num total de 25 turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola se encontra numa região urbana, em bairro residencial com vasto comércio ao seu redor. Fica a cerca de três minutos de caminhada da Praia Grande, um dos pontos turísticos mais visitados da cidade.

Em sua estrutura, conta com 16 salas de aula, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de leitura, um depósito, uma sala de direção, uma secretaria, um auditório com capacidade para 90 pessoas, um refeitório, uma cozinha, dois banheiros masculinos, dois banheiros femininos, uma Sala de Recursos Multifuncionais, uma escada e uma rampa de acesso, todos em seu prédio principal. No prédio em anexo onde se localiza a Creche também conta com seis salas de aula, três banheiros infantis, um banheiro de funcionários, uma área de recreação, uma sala de enfermagem, uma lavanderia, uma cozinha, uma sala de coordenação pedagógica e uma sala de supervisão e orientação.

Fui professor regente dessa escola entre os anos de 2017 e 2019 e adquiri um enorme carinho pela Unidade e todos que ainda atuam lá. Já desenvolvia projetos com as turmas da qual lecionava. Posteriormente, no ano de 2021 atuei no município como coordenador dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizando diversos trabalhos voltados para alfabetização na respectiva unidade. Por esse motivo, vi na escola um enorme potencial para desenvolver minha atual pesquisa. A população da pesquisa corresponde aos professores da Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior do Município de Arraial do Cabo/RJ. Na escola citada lecionam professores Regente 1, Regente 2, de Educação Física e de Artes.

Quanto à amostra, entendendo que a pesquisa se baseia na construção de jogos de alfabetização que visam contribuir para o desenvolvimento das hipóteses de escrita do educando, assim, farão parte dessa pesquisa apenas os professores que lecionam com a disciplina de Língua Portuguesa para as turmas do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior, chamados de Regente 1. Na rede de ensino de Arraial do Cabo as turmas do 1º ao 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental possuem um professor de Educação Física, um professor de Artes e dois professores Regentes, sendo classificados com a nomenclatura de Regente 1 (R1) para os que lecionam com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Produção Textual, História e Geografia totalizando 14 tempos de aula com a mesma turma, e Regente 2 (R2) para os que lecionam com Matemática e Ciências totalizando 7 tempos de aula, atuando em duas turmas, somando 14 tempos de trabalho.

Quanto aos critérios de inclusão, fizeram parte da pesquisa apenas os professores Regentes 1 (R1), ou seja, aqueles que lecionam com o componente curricular de Língua Portuguesa para as cinco turmas do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior, totalizando cinco professores, visto que a pesquisa se deu a partir da análise da produção da escrita dos alunos com o foco nos níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1986).

Já para os critérios de exclusão, não puderam fazer parte da pesquisa os professores que lecionam nas turmas de Creche II e Creche III e, também, aqueles que lecionam nas turmas do 2º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também não fizeram parte da pesquisa os professores de Educação Física, Artes e Regentes 2, mesmo aqueles que lecionam para as turmas de 1º ano. Também foram excluídos da pesquisa os professores que não tiverem o interesse em preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A exclusão dos professores de outros anos de escolaridade e que não lecionam com o componente curricular de Língua Portuguesa (Regente 1) se deu devido ao objetivo da pesquisa em analisar o desenvolvimento das hipóteses de escrita, processo realizado especificamente pelos professores Regente 1 do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mesmo que poucos, a pesquisa pôde trazer alguns riscos aos professores que participaram da pesquisa. Alguns desses riscos podem ser classificados em cansaço ou aborrecimento ao responder os questionários, constrangimento ou vergonha ao se expor durante a entrevista e aos encontros das oficinas que funcionaram como instrumentos de coleta de dados da referida pesquisa. Outro risco existente poderia ser a quebra de anonimato ou divulgação de dados confidenciais.

Para minimizar esses riscos foi garantido ao candidato um local reservado para que pudesse responder aos questionários e as respostas da entrevista semiestruturada. O candidato também pôde se recusar a responder qualquer pergunta caso se sentisse desconfortável, assim como, se retirar da pesquisa em qualquer etapa quando achasse

necessário. Também foi assegurado a confidencialidade e proteção da imagem expressa no TCLE.

A pesquisa pôde trazer benefícios aos professores que participaram das oficinas, pois, a partir delas os educadores puderam aprender um pouco mais sobre os níveis de hipóteses de escrita, como identificar esses níveis e, também, a produzir jogos e recursos lúdicos para seus alunos. Por fim, os professores também poderão receber o Produto Educacional, que foi construído com a participação deles ao longo de toda a pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados três instrumentos de coleta de dados que auxiliaram na análise que foi realizada a *posteriori*. Estes instrumentos foram pensados para que estivessem associados com a fundamentação teórica e pudessem servir de base para a construção do Produto Educacional. Para Franco, "em suma, um bom plano garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integrados" (Franco, 2005 p. 33).

O primeiro instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada realizada com os cinco professores Regentes 1 (R1), que lecionavam para as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior. Para Manzini:

[...] a entrevista seria uma forma de buscar informações, face a face, com um entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador. Dentre as várias formas de entrevista, nos remetemos à entrevista semiestruturada, que traz como uma de suas características a elaboração prévia de um roteiro (Manzini, 2003, p. 13).

Para isso, foi elaborado um roteiro de entrevista "APÊNDICE A", que buscou obter informações prévias sobre como esses professores costumam alfabetizar e como eles iniciam esse processo com seus alunos. Nesta entrevista, os professores também puderam relatar quais recursos acham necessário para trabalhar com uma turma de alfabetização. Para Manzini o roteiro tem a função de "ser um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade" (Manzini, 2003, p. 13).

O segundo instrumento de coleta de dados foi o diário de campo. No 2º momento da oficina, foram apresentados aos professores os jogos que fariam parte do Produto Educacional em que os docentes puderam dar sugestões para adaptar, reformular ou melhorar cada jogo apresentado. O objetivo foi que cada jogo passasse pelo olhar

cuidadoso de cada professor que, com base em suas experiências em alfabetização puderam dar sugestões de adaptações relevantes para que o Produto Educacional se tornasse mais eficaz.

A observação é algo intrínseco da existência humana, através dela consegue-se analisar e emitir opiniões sobre o que se observa. Entretanto, a proposta de observação na pesquisa científica requer uma maior responsabilidade e capacidade de análise. O ato de observar necessita de dinamismo, e sobretudo planejamento, pois, somente desta forma, haverá validação sobre o registro da observação do pesquisador.

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (Lüdke; André, 2018, p 29).

O planejamento já está inerente ao cotidiano da vida do professor, como professor pesquisador, este planejamento teve papel fundamental na execução da pesquisa. O planejamento quanto à observação, faz com que se esteja preparado para as intempéries que possam acontecer durante a observação, munindo o observador de estratégias para que se comporte da melhor maneira possível.

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações etc (Lüdke; André, 2018, p 30, grifos dos autores).

Para que tivesse o registro das observações, foi considerado o diário de campo, a partir deste registro no diário, pôde-se vivenciar e refletir sobre o andamento da pesquisa e como os participantes se comportam e como o pesquisador procede conforme os acontecimentos.

o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...] o diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões

na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término (Araújo et al., 2013, p. 54).

O terceiro instrumento foi um questionário “APÊNDICE B” que foi destinado aos docentes. Após os professores participarem das oficinas contribuindo para as formulações e adaptações dos jogos apresentados que fariam parte do Produto Educacional, realizei as alterações necessárias nos jogos, confeccionando com os educadores o modelo final que foi aplicado em uma das turmas dos professores participantes da pesquisa. Após a aplicação desses jogos com a turma escolhida, os docentes preencheram o questionário que continha informações importantes que puderam, de fato, certificar que os jogos estivessem adequados para seus alunos.

Para a metodologia de análise de dados fiz uso da Análise de Conteúdo por se tratar de uma análise minuciosa da experiência dos educandos em alfabetização e, também, em suas sugestões nas adaptações dos jogos apresentados durante as oficinas. Para Bardin, a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 1977, p. 31).

Franco (2005) ressalta que, em análise de conteúdo, a produção de inferências deve ter seu significado explícito a partir de comparações de dados e pressupostos teóricos. Dessa forma, a análise se deu a partir da qualidade dos jogos destinados a cada nível de escrita dos alunos, usando como base teórica o método de hipótese de escrita desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1986) que divide os níveis de escrita em pré-silábico, silábico, silábico alfabético, alfabético e ortográfico. Nesse conceito, Franco explica que:

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas (Franco, 2005, p. 26).

Para Franco (2005), as unidades de análise estão divididas em duas partes, uma é a Unidade de Registro que “é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de

acordo com as categorias levantadas” (Franco, 2005, p. 37). Na Unidade de Registro, o tipo a ser utilizado nessa pesquisa foi A PALAVRA. Neste contexto, Franco (2005, p. 38) explica que “a palavra é a menor unidade de registro usada em Análise de Conteúdo. Pode ser uma simples palavra (oral e/ ou escrita), um símbolo ou um termo”.

A segunda parte das Unidades de Análise proposta por Franco é a Unidade de Contexto. A autora explica que:

[...] as Unidades de Contexto podem ser explicitadas via confecções de tabelas de Caracterização (sempre acompanhadas de suas devidas análises); podem ser relatadas sob forma de histórias de vida, de depoimentos pessoais, de um conjunto de palavras, de um parágrafo ou mesmo de algumas sentenças [...] (Franco, 2005, p. 45).

Na Unidade de Contexto, foram analisados o diário de campo, as respostas dadas a partir da entrevista semiestruturada e o questionário sobre os jogos que foram apresentados aos professores que participaram da pesquisa.

A pesquisa se baseou na oficina desenvolvida com os professores Regentes 1 (R1), que lecionam com o componente curricular de Língua Portuguesa nas cinco turmas de 1º ano do Ensino Fundamental lotados na Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior. Esta oficina foi realizada em três momentos a serem descritos posteriormente. E, também, a pesquisa resultou na produção final do Produto Educacional que consiste em um e-book de jogos de alfabetização indicados de acordo com os quatro níveis de escrita, sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

O Produto Educacional, foi composto pelos jogos fornecidos aos professores durante as oficinas, que correspondem a cada nível de escrita e foram criados e produzidos por mim e reformulados e adaptados pelos docentes buscando possíveis ajustes necessários para que pudessem, enfim, fazer parte do Produto.

Na primeira etapa dessa investigação, que chamarei de diagnóstico, o objetivo foi buscar informações, a partir de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) com os professores que fizeram parte da amostra da pesquisa para saber como esses professores costumam alfabetizar e o que consideram necessário para que possam iniciar esse processo com seus alunos. A entrevista buscou saber, também, quais materiais esses professores julgam necessário para trabalhar e se têm acesso aos respectivos materiais mencionados.

A segunda etapa da pesquisa correspondeu às oficinas realizadas com os professores. Foram divididas em três momentos organizados da seguinte forma:

1º momento – realizei um debate com os professores em que pudemos conversar sobre alguns assuntos importantes como a avaliação do nível de escrita de cada aluno, sua zona de desenvolvimento proximal, e os recursos adequados para cada nível diagnosticado nesse primeiro momento. Esse debate teve grande importância para que pudéssemos iniciar o segundo momento da oficina;

2º momento – apresentei aos professores os jogos que fizeram parte do Produto Educacional. Os professores puderam manusear os jogos, entender suas regras e até jogar. O objetivo foi que os professores pudessem dar sugestões para adaptar, reformular ou melhorar cada jogo com base em suas experiências, também puderam orientá-los, como sugestão, para o nível de escrita que achassem mais apropriado de acordo com seu grau de dificuldade. Acreditava-se que quanto mais professores participassem do processo de elaboração, reformulação e construção de cada jogo, mais eficiente este seria. Para acompanhar esse processo realizei a observação e a utilização do diário de campo como instrumentos de coleta de dados;

3º momento – Após a análise das sugestões dos professores sobre os jogos, realizei as reformulações necessárias e entreguei novamente aos professores que puderam construir com materiais de papelaria como papel sulfite, papel adesivo, tesoura, cola, plastificadora, entre outros, montando o kit de jogos. Ao finalizar a produção dos jogos já reformulados através das sugestões dos próprios docentes, escolhemos uma turma de 1º ano para a aplicação dos jogos. Essa etapa tratou-se de uma validação de toda reformulação e adaptação dos jogos que foram feitas até o momento em que os docentes puderam certificar-se de que a produção final dos jogos foi realmente eficaz quando aplicados a alunos em processo de alfabetização. Para isso, os professores preencheram um questionário (APÊNDICE B) destinado a cada jogo. É importante esclarecer que os professores não foram obrigados a aplicar os jogos para seus alunos e estes só puderam ser aplicados para os alunos cujos responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Por último, realizei a terceira etapa da pesquisa: a avaliação, em que os professores puderam expor suas considerações sobre as oficinas e os jogos que construíram e levaram para aplicação em uma das turmas. Neste momento, realizamos uma roda de conversa para que os docentes relatassem o que esperavam das oficinas e, se os objetivos foram atingidos. Também relataram como foi a experiência de aplicação dos jogos.

Na figura 11 apresento o fluxograma com o resumo das etapas realizadas na pesquisa.

**Figura 11: Fluxograma das atividades práticas da pesquisa na E. M. Adolpho B.**

Júnior

## ETAPAS DA PESQUISA



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta etapa apresentarei os dados obtidos no diagnóstico através do roteiro de entrevista (APÊNDICE A), o desenvolvimento da aplicação da oficina, a avaliação através do questionário sobre a aplicação dos jogos (APÊNDICE B) e do encontro final.

### 5.1 Diagnóstico

O primeiro momento é conceituado de diagnóstico. Nele, realizei uma entrevista com os professores, no mês de março de 2023, correspondendo ao primeiro trimestre do ano letivo. Ao todo, três professores aceitaram participar da pesquisa. O objetivo desta etapa foi obter informações importantes para o decorrer dos encontros da oficina. Para isso, realizei nove perguntas, de forma individual, para cada participante.

Através do diagnóstico, esperei que os professores pudessem informar:

- Quais recursos, voltados à alfabetização, utilizam em sua prática pedagógica;
- Se esses recursos estão disponíveis em sua Unidade Escolar;
- Quais metodologias de ensino utilizam com os alunos que ainda não dominam o processo de leitura e escrita;
- Quais metodologias de ensino utilizam com os alunos que já dominam o processo de leitura e escrita;
- Quais dificuldades são encontradas em sala de aula quanto ao processo de alfabetização dos estudantes.

Toda a entrevista foi gravada em áudio para que pudesse ser transcrita nos quadros abaixo. Porém, antes de iniciar a transcrição das respostas abordarei um pouco da experiência de cada docente conforme o quadro 1.

**Quadro 1: Experiência dos docentes**

	<b>Professor E</b>	<b>Professor M</b>	<b>Professor N</b>
<b>Idade</b>	35 anos	31 anos	44 anos
<b>Tempo de magistério</b>	15 anos	13 anos	21 anos
<b>Tempo de lotação na E. M. Adolpho Beranger Júnior</b>	15 anos	7 anos	7 anos
<b>Tempo de lotação em turmas de alfabetização</b>	15 anos	5 anos	7 anos

<b>Formação</b>	Licenciatura em Pedagogia e Letras, especialização lato sensu em gestão de EAD e em Gestão Escolar e Educação Infantil, especialização stricto sensu (mestrado) em Letras	Licenciatura em Pedagogia e História, especialização lato sensu em Gestão Escolar, em Metodologia do Ensino da Matemática e em Docência do Ensino Superior	Licenciatura em Matemática, especialização lato sensu em Neuropsicopedagogia e em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar
-----------------	---	--	---

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Transcrevendo as respostas dos entrevistados relativas às questões:

- **Pergunta 1:** Você utiliza recursos lúdicos voltados à alfabetização em sua sala de aula?

#### Quadro 2: Respostas da pergunta 1

Entrevistado	Resposta
E	Sim.
M	Sim, utilizo.
N	Sim.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Na primeira pergunta, que visava identificar se os professores utilizam recursos lúdicos para alfabetizar seus alunos; os três entrevistados responderam que sim, tendo uma resposta positiva para o interesse das oficinas que ocorreriam posteriormente. Utilizar recursos lúdicos para o processo de ensino dos estudantes, principalmente àqueles que estão em fase de alfabetização torna as aulas mais prazerosas e interessantes para os estudantes que podem aprender sem medo de errar, pois, o lúdico quando assume uma função educativa “ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (Kishimoto, 2011, p.37).

Dessa forma, entendendo o ambiente alfabetizador como um lugar de descobertas e exploração, a utilização de recursos lúdicos para o ensino diferenciado nas práticas do professor proporciona aos alunos o desenvolvimento de aspectos afetivos, cognitivos e sociais que o lúdico é capaz de oferecer, auxiliando na construção do conhecimento. A criança foca a sua atenção para aquilo que está sendo ensinado movida e estimulada pelo lúdico. Por esse motivo, essa primeira pergunta foi usada para saber se existiam possíveis

estratégias lúdicas e atrativas que os professores já utilizavam em suas salas de aula, para que só então eu pudesse realizar a segunda pergunta.

- **Pergunta 2:** Quais recursos lúdicos você utiliza em sala de aula?

**Quadro 3: Respostas da pergunta 2**

Entrevistado	Resposta
E	Eu utilizo jogos como alfabeto móvel, sílabas móveis, bingo.
M	Alfabeto móvel, sílabas móveis, bingo de letras, bingo de palavras, bingo de sílabas. Atividades que trabalham com a questão motora e também com a questão cognitiva dos alunos.
N	Eu utilizo bastante os jogos, brincadeira, alfabeto, jogo da velha, dado grande.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Na segunda pergunta, o objetivo foi verificar quais recursos são utilizados pelos professores para alfabetizar os seus alunos. Os três professores responderam que utilizam alfabeto com letras móveis para trabalhar com a escrita e leitura de palavras com seus estudantes assim como outros jogos. Dessa forma, busquei o interesse por introduzir jogos que necessitem de letras, sílabas e palavras móveis para formação de palavras e frases no Produto Educacional. Ao inserir recursos desse modelo, o Produto se torna mais próximo da realidade da prática pedagógica desses docentes, possibilitando sua utilização em diversas de suas aulas, atentando para as expectativas observadas nas respostas dos professores.

A utilização de jogos em sala de aula vai muito além do que apenas diversão. Utilizado para fins pedagógicos, o jogo pode “ser instrumento para resgatar o sentido, o interesse e a possibilidade de as crianças estabelecerem uma relação melhor com o meio e as pessoas com quem convivem” (Macedo, 2005, p. 87). Ou seja, a partir do jogo, a criança encontra a possibilidade de se comunicar e se divertir, aprendendo com seus colegas mais experientes.

- **Pergunta 3:** Esses recursos estão disponíveis em sua Unidade Escolar?

**Quadro 4: Respostas da pergunta 3**

Entrevistado	Resposta
E	Não, esses recursos não estão disponíveis na sala de aula e eu preciso confeccioná-los, pesquisar na internet e até mesmo comprar nas lojas de materiais pedagógicos para poder aplicar com meus alunos.
M	Não.

N	Não.
---	------

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A terceira pergunta visava saber se os recursos utilizados pelos professores para alfabetizar seus estudantes estão disponíveis na Unidade Escolar em que atuam. Os três professores informaram que não têm acesso a esses recursos. O professor E, informou, ainda, que precisa confeccionar, ou até mesmo comprar esses itens para utilizar com sua turma, mostrando que já produz jogos de forma artesanal, transformando o jogo em uma prática recorrente em sua sala de aula.

Ao considerar as respostas dadas, tomei como ponto de partida a criação de jogos em que todos os itens necessários para que o professor pudesse tornar sua aula mais atrativa para os estudantes estivessem disponíveis no Produto Educacional. Como professor, sei da dificuldade em ter de procurar, ou até mesmo comprar, recursos para desenvolver meu planejamento. Há muito trabalho envolvido no planejamento e na execução dessas atividades, dificultado pela falta de tempo, falta de recursos para pesquisa, falta de material de papelaria disponíveis na escola e até mesmo o alto valor de alguns itens que acabam sendo comprados por nós, professores. Pensando em todas essas dificuldades criei jogos que precisam apenas ser impressos e recortados para sua utilização, facilitando o trabalho de planejamento do professor.

- **Pergunta 4:** Quando utiliza esses recursos, as atividades são realizadas individualmente ou em grupo?

#### Quadro 5: Respostas da pergunta 4

Entrevistado	Resposta
E	Depende dos objetivos que eu quero alcançar com meus alunos. Algumas são individuais e outras, na maioria delas, são realizadas em grupo.
M	Depende da proposta e do planejamento que é lançado. Se for uma atividade para desenvolver habilidades ainda não desenvolvidas pelos alunos, a gente tenta trabalhar de uma forma mais individual. Mas, se for para buscar um nivelamento, trabalha-se mais em grupo.
N	Algumas vezes individual, outras vezes, em grupo. Na maior parte do tempo é em grupo.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A quarta pergunta visava saber se os professores preferiam trabalhar com os alunos em grupo ou de forma individual quando utilizam os recursos lúdicos. Todos os

três professores responderam que a forma como trabalhariam com os alunos dependeria da proposta do planejamento. Dois deles disseram que, na maioria das vezes, as atividades eram realizadas em grupo. Para o trabalho em alfabetização, o professor pode organizar as “atividades de aprendizagem reunindo pequenos grupos de alunos a fim de atender às necessidades de certos alunos” (Figueiredo, 2015, p. 12). Dessa forma, os trabalhos em grupo proporcionam uma maior relação entre os estudantes de forma que possam tirar proveito de dúvidas comuns, facilitando o trabalho do docente.

Essa informação é importante, pois, a partir das respostas dos professores, entendo que os jogos que fariam parte do Produto Educacional deveriam ser jogos que possam ser utilizados tanto de forma individual pelo estudante, quanto de forma coletiva, a depender do planejamento e dos objetivos que o professor pretenda alcançar.

- **Pergunta 5:** O ensino da prática da leitura é realizado com suporte de algum recurso lúdico?

#### Quadro 6: Respostas da pergunta 5

Entrevistado	Resposta
E	Sim. Eu costumo utilizar histórias, livros.
M	Sim. Principalmente com atividades que trabalham com aliteração, porque a busca do aluno para adquirir a leitura e ele aprendendo o fonema com outros fonemas parecidos nos jogos, principalmente, nos bingos e nas leituras pequenas, nas leituras menores, traz uma maior facilidade para o aluno de entendimento.
N	Sim.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Na quinta pergunta, o objetivo era identificar se o professor ensinava a prática de leitura aos alunos com suporte de algum recurso lúdico. Os três professores informaram que sim. O professor M citou também alguns recursos que utiliza como bingos e leituras pequenas. A professora E informou que utiliza recursos para leitura como histórias e livros. A partir desses recursos o docente consegue desenvolver um planejamento “que tenha sentido e mobilize o aluno, sendo, para ele, um desafio” (Perrenoud, 2011, p. 24).

Com base nas respostas dos professores em utilizarem pequenas leituras, pensei em criar jogos que fizessem parte de sua composição a leitura de pequenas frases como um desafio, seja ele na hora de organizar uma frase embaralhada, seja ele na hora de encontrar uma figura relacionada à frase lida.

- **Pergunta 6:** O que você propõe para ajudar o aluno a ler uma palavra, frase ou texto?

#### Quadro 7: Respostas da pergunta 6

Entrevistado	Resposta
E	Eu proponho jogos, dinâmicas, atividades em grupo, leituras de fichas, poemas, poesias, quadrinhas e canções.
M	Primeiro eu preciso que ele tenha conhecimento dos símbolos, né? Das letras do alfabeto que constituem aquela palavra. A partir do momento que ele consegue fazer essa decodificação, vou mostrando os sons, principalmente, fazendo com que ele entenda que uma mesma letra pode ter vários sons diferentes. Então tento buscar que ele constitua a palavra, compreenda a palavra em uma totalidade e não em um momento separado ou isolado.
N	Eu trabalho com alfabeto móvel, recorte e colagem com as letras.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A sexta pergunta pretendia completar a pergunta número cinco, procurando saber quais propostas o professor utiliza para auxiliar seus alunos no processo de desenvolvimento da leitura e escrita. Nessa questão, dois dos professores citaram a utilização de recursos que pudessem despertar no aluno o reconhecimento dos sons das palavras como “leitura de fichas, poemas, poesias, quadrinhas e canções” citados pela Professora E. e como alfabeto móvel e recorte e colagem de letras citados pela Professora N. Vale lembrar que os recursos citados pelos professores são, também, recursos lúdicos que despertam o interesse dos estudantes e devem fazer parte da prática de alfabetização.

O professor M informou também que antes de utilizar os recursos com seus alunos ele tenta identificar o nível em que esse aluno está, o que pode ser considerado como um diagnóstico, pois, essa identificação “é a condição que permite que os professores julguem a progressão dos alunos e pratiquem um ensino estratégico” (Perrenoud, 2011, p. 35), escolhendo os recursos adequados para cada discente.

- **Pergunta 7:** Quais estratégias você utiliza com os alunos que já dominam as habilidades leitoras?

#### Quadro 8: Respostas da pergunta 7

Entrevistado	Resposta
E	Bom, com os alunos que já dominam as habilidades leitoras, eu busco trabalhar com textinhos um pouquinho maiores, quadrinhas, trava-línguas.

	Textos que eles possam, também, ler, decorar e assim fazer uma leitura com maior segurança, e assim eu posso incentivar, também, aos alunos que ainda não adquiriram as habilidades leitoras.
M	Quando a gente tem um aluno que já tem as habilidades desenvolvidas, a gente tende a aumentar o nível do que a gente busca desse aluno. Por exemplo, se ele já lê frases, a gente busca trabalhar com textos. Se ele já está lendo textos, a gente faz com que ele tenha uma interpretação mais correta, mais coerente desse texto.
N	A vezes eu dou atividade diferenciada. A vezes, também, dou jogos quando eu estou na sala de aula, a gente até confecciona jogos. A gente confecciona bastante com eles (alunos), a gente brincava bastante. Enquanto o aluno ia acabando a atividade eu ia dando mais coisas pra ele, até porque ele não podia ficar ocioso.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A pergunta número 7 pretendia identificar quais ações eram realizadas pelos docentes ao aluno que estava no nível de leitura e escrita acima do nível do restante da turma. Nessa questão, os Professores E e M informaram que utilizam atividades que visem aumentar o nível de dificuldade, trabalhando com textos ou frases mais longas. O Professor N acrescentou também que, conforme o aluno vai terminando as atividades propostas, ele entrega mais atividades para que este não fique ocioso, além de produzir diversos jogos com esses alunos.

Com base nessas respostas, torna-se interessante inserir, no Produto Educacional, jogos que exijam dos alunos maior domínio de leitura e escrita como: frases para associar as imagens, frases embaralhadas para organizar de forma coerente, entre outros. Além de jogos que os próprios alunos possam confeccionar com a ajuda do professor ou de seus responsáveis.

- **Pergunta 8:** Quais estratégias você utiliza com os alunos que ainda não dominam as habilidades leitoras?

#### Quadro 9: Respostas da pergunta 8

Entrevistado	Resposta
E	Com os alunos que ainda não dominam, eu busco realizar atividades diferenciadas como leituras de palavras, formação de palavrinhas com atividades lúdicas, com sílabas móveis. Muito auto ditado.

M	Principalmente as atividades lúdicas que a gente tira da rotina o aluno, da mecanização da leitura e da escrita, trabalhando com o lúdico. E os jogos fazem com que eles fiquem mais animados a quererem aprender.
N	Primeiro eu fico mais próxima dele. Eles sempre ficam mais próximos de mim e eu estou sempre indo na cadeira deles para estar auxiliando e trabalho bastante, também, com alfabeto móvel com eles. Eu insisto nos jogos porque eu sempre dou bastante muita brincadeira, também, no quadro.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Já na pergunta de número 8, a intenção era identificar quais ações eram realizadas pelos docentes com o aluno que ainda não dominava o processo de leitura e escrita e, dessa forma, não acompanhava o nível do restante da turma. Os três professores informaram que fazem uso de recursos lúdicos que visam buscar a atenção do discente, dando como exemplo desses recursos o próprio jogo, pois a partir do jogo o aluno se interessa mais pela atividade, desenvolvendo as habilidades necessárias para a leitura, afinal, “o jogo é a construção do conhecimento” (Kishimoto, 2011, p. 107). O professor N informou, ainda, que fica mais próximo ao aluno para auxiliá-lo nas atividades.

Com base no relato dos professores, vi o interesse de produzir jogos que utilizassem alfabetos móveis ou sílabas móveis para que eles pudessem utilizar com seus alunos, assim como jogos que trabalhassem a letra inicial das figuras.

- **Pergunta 9:** Quais dificuldades você encontra na aprendizagem da leitura e da escrita da sua turma?

#### Quadro 10: Respostas da pergunta 9

Entrevistado	Resposta
E	Acho que as maiores dificuldades são os diversos níveis das crianças em relação à escrita. Eu acho isso uma dificuldade porque, por mais que a gente prepare a aula para a turma no geral, cada um ali apresenta um nível, né? De desenvolvimento de leitura e escrita, então, eu acho que isso, em alguns momentos, dificulta o trabalho porque você tem que estar sempre indo e voltando. Você vai com seu aluno que já conseguiu dominar a leitura e a escrita, mas você tem que estar sempre voltando para olhar para aquele aluno que ainda não dominou. Outra dificuldade é em relação à ajuda dos pais em casa. Por mais que você mande uma atividade para casa, muitas vezes essa atividade não vem feita com a ajuda do responsável. Às vezes a criança se senta para fazer sozinha, e muitas vezes, também, não faz. Então,

	assim, essa falta de incentivo por parte das famílias também é um dificultador.
M	Principalmente a heterogeneidade das nossas turmas que é muito difícil um professor fazer inúmeros planejamentos para cada especificidade de cada aluno. Principalmente a questão do não auxílio familiar porque muitos pais ainda não são alfabetizados. E, principalmente, na escola pública, esses pais não alfabetizados, por mais que eles queiram, eles não conseguem estar ajudando os filhos naquilo que é necessário para a aquisição da alfabetização.
N	O fato de ser mista. O fato de algumas crianças não saberem tanto e o fato de algumas crianças já saberem bastante. Ter alunos em níveis muito diferentes um do outro dificulta bastante o trabalho.

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A última pergunta tinha como objetivo verificar quais as maiores dificuldades encontradas pelos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Os três professores entrevistados enfatizaram a mesma dificuldade: ter alunos em níveis muito diferentes exigindo deles diversas formas de planejar.

Piccoli e Camini (2012) explicam que:

Faz-se necessário estar atenta às estratégias cognitivas de que as crianças lançam mão para resolver os problemas conceituais que enfrentam. Sabendo quais as possíveis hipóteses das crianças sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita, poderemos realizar intervenções didáticas que produzam conflitos cognitivos e as façam avançar (Piccoli; Camini, 2012, p. 46).

Os Professores E e M também acrescentaram, como uma dificuldade encontrada, a falta de apoio familiar na realização das atividades. Dessa forma, achei interessante pensar em jogos que pudessem ser impressos pelo professor para cada aluno, podendo funcionar como uma forma de atividade para casa. Como os professores E e M relataram o fato de alguns pais não serem alfabetizados e, com isso, não conseguirem ajudar seus filhos nas atividades, é importante poder substituir essas atividades por jogos, pois tornaria o processo mais facilitador para os pais também. É adequado que o Produto Educacional contenha jogos apropriados para alunos em diversos níveis no processo de alfabetização, servindo como auxílio ao professor em suas aulas.

## 5.2 Oficina

A segunda etapa da pesquisa correspondeu à oficina que foi realizada em três encontros.

No primeiro encontro, que chamarei de debate, foi realizada, com os professores participantes da pesquisa, uma roda de conversa para que pudéssemos discutir alguns temas importantes que norteariam a construção do Produto Educacional. Para dar início aos temas, eu realizei uma apresentação seguindo os tópicos na ordem apresentada.

**Figura 12: Realização da roda de conversa**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O primeiro tópico se referia à alfabetização e ao letramento. Indaguei os professores se eles já tinham ouvido esses termos e se existia diferença entre eles. Nesse momento, meu objetivo era fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes da roda de conversa. As respostas variaram entre:

**Professora N.:** “Alfabetização, eu entendo que é quando a criança vai juntando as sílabas, vai formando palavras e ela consegue ler aquelas palavras, mas, o letramento é quando a criança ler um texto e consegue entender e interpretar.”

**Professora E.:** “Por alfabetização eu entendo que é o processo em que o aluno decodifica as letras, né? E o letramento é ele fazer uso dessa codificação, da leitura e da escrita nos diferentes contextos e interações sociais.”

**Professor M.:** “Alfabetização e letramento são dois mecanismos diferentes, mas que precisam se complementar. A alfabetização visa a codificação e decodificação dos símbolos nas linguagens e o letramento é utilizar essa codificação e decodificação em função da vida para trazer isso para o cotidiano das pessoas.”

Após os professores expressarem seus conhecimentos sobre os tópicos, expliquei para eles que alfabetização e letramento são dois termos distintos, mas que devem se

complementar sempre em nossa prática enquanto alfabetizadores como informado pelo Professor M. Assim sendo, a alfabetização caracteriza-se pelo domínio do código alfabético, ou seja, é um processo no qual o aluno aprende a reconhecer os símbolos da escrita memorizando as letras do alfabeto e suas junções, enquanto o letramento se refere à capacidade de compreender, interpretar e fazer uso da língua em seu contexto social. É importante ressaltar que os três professores souberam, de alguma forma, diferenciar os termos, o que mostra o conhecimento teórico deles sobre a realidade de suas práticas.

Nesse momento da conversa, os professores falaram de autores que estudaram como Emília Ferreira, Jean Piaget, Magda Soares, e alguns outros. Aproveitei para apresentar a eles alguns livros que tinha em mãos como “Alfaletrar”, “Alfabetização e letramento” e “A psicogênese da língua escrita” que, inclusive, usei como aportes teóricos para a minha pesquisa. A professora E me pediu o livro “Alfaletrar” emprestado para que pudesse ler em casa.

Após termos discursados sobre os conceitos de alfabetização e letramento, perguntei aos professores qual era a importância do diagnóstico do aluno no processo de alfabetização. Essa pergunta foi gerada a partir da intenção de despertar neles a necessidade de reconhecer o processo de aprendizagem em que cada aluno se encontra para traçar as estratégias necessárias, seja com jogos, atividades escritas, explicações orais, entre diversas outras. É a partir do diagnóstico que se fundamenta qualquer trabalho pedagógico, sendo “a condição que permite que os professores julguem a progressão dos alunos e pratiquem um ensino estratégico” (Perrenoud, 2011, p. 35). Na minha pesquisa, utilizo como estratégias os jogos que fariam parte do Produto Educacional. Indo ao encontro do objetivo da pergunta, as respostas foram dadas tendo como principal meio as estratégias que seriam lançadas.

**Professora N.:** “É importante o diagnóstico para saber qual o nível que aquele aluno está para a partir dali a gente já iniciar o processo de alfabetização.”

**Professora E.:** “A importância do diagnóstico do aluno no processo de alfabetização, eu vejo como algo extremamente importante porque é ele que vai orientar o trabalho do professor, direcionar as estratégias. Então, a partir desse diagnóstico é que as estratégias e todo planejamento vai ser elaborado.”

**Professor M.:** “É muito importante fazer o diagnóstico do aluno no processo de alfabetização pois a partir dele a gente consegue traçar as estratégias para melhor desenvolver as habilidades necessárias para a alfabetização.”

Conversamos um pouco sobre o como é importante conhecer cada aluno de uma turma de alfabetização para criar estratégias focadas nas potencialidades de cada um. É no planejamento de suas atividades que o professor deverá considerar “os diferentes graus de conhecimento de cada menino e menina, identificar o desafio que necessitam, saber que ajuda requerem e estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles a fim de que se sintam estimulados a se esforçar em seu trabalho” (Zabala, 1998, p. 36). Nesse momento, aproveitei para perguntar se os professores já tinham ouvido falar no termo “zona de desenvolvimento proximal”. Todos já tinham ouvido, inclusive, se arriscaram a explicar o seu significado.

**Professora N.:** “Eu estudei isso apenas quando estudei para concurso, mas não é algo que está na minha prática diariamente e aí eu entendo que a criança ela tem um conhecimento que é apresentado para ela e esse proximal eu entendo que fica entre o real e o potencial e é ali que ela vai começando a entender até tornar o conhecimento potencializado.”

**Professora E.:** “Eu não me recordo muito bem. Faz muito tempo que eu estudei sobre o assunto, mas tem a zona de desenvolvimento real que é onde o aluno se encontra e a zona de desenvolvimento proximal é aquilo que a gente quer que o aluno alcance, as habilidades que o aluno precisa desenvolver.”

**Professor M.:** “A zona de desenvolvimento proximal é a zona na qual identificamos em que nível se encontra o aluno respeitando toda bagagem que ele traz.”

Falamos um pouco sobre a necessidade de identificar o desenvolvimento de tudo que o aluno já alcançou (nível de desenvolvimento real) e, também, daquilo que ele já tem a capacidade de aprender (nível de desenvolvimento potencial) criando sempre estímulos e preparando o caminho para que essa aprendizagem ocorra de forma significativa e prazerosa.

Para finalizar a nossa roda de conversa, falamos sobre as hipóteses de escrita de acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), pois, só sabendo “quais as possíveis hipóteses das escritas sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita, poderemos realizar intervenções didáticas que produzam conflitos cognitivos e as façam avançar” (Piccoli; Camini, 2012, p. 46). Esse tema já era bem dominado pelos professores, visto que ambos já trabalhavam há mais de 10 anos com alfabetização. Perguntei se já conheciam todos os níveis e eles demonstraram que tinham expertise no tema.

**Professora N.:** “Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.”

**Professora E.:** “São a fase pré-silábica, em que o aluno coloca letras aleatórias, geralmente ele vai colocando letras até quando ele ver espaço na linha. E utiliza geralmente, não sempre, em alguns casos ele utiliza letras que ele conhece com as letras do próprio nome. O nível silábico

sem valor em que o aluno já compreende que cada sílaba corresponde a uma letra, sem essa correspondência do som grafema e fonema. Já no silábico com valor, ele reconhece, na sílaba alguma letra, identificando ora consoante, ora vogais. O nível silábico-alfabético e quando o aluno está quase no nível alfabético. Ele compreende que as palavras são formadas por sílabas e essas sílabas possuem vogal e consoante, ele realiza algumas trocas o que é normal no processo de alfabetização até que ele sistematize o processo da ortografia. E o aluno alfabético é aquele que já domina as convenções e o processo de escrita de palavras e também de frases, reconhecendo a segmentação, a questão de pontuação.”

**Professor M.:** “Os níveis de escrita são pré-silábico, silábico sem valor e com valor, silábico alfabético e alfabético. O pré-silábico é aquele que o aluno não faz relação grafema fonema. O silábico com valor ele já começa a fazer o reconhecimento do fonema, principalmente com as vogais, e o alfabético já consegue fazer toda relação grafema e fonema.”

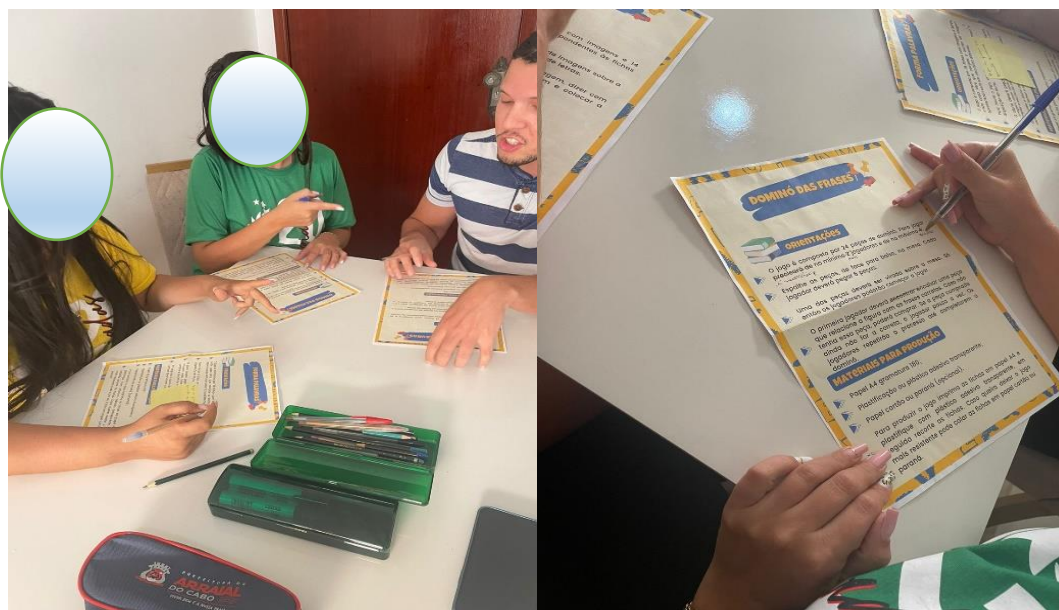
Os professores explicaram que faz parte da prática da rede de ensino aplicar sondagens trimestrais para os alunos, a fim de verificar em qual hipótese de escrita se encontram para que possam traçar estratégias de ensino baseadas na realidade encontrada. Ouvir isso dos professores me deixou bastante satisfeito, pois percebi que, em nossos encontros, a teoria discutida e a prática com a construção dos jogos seriam úteis para a realidade do trabalho que esses professores já desenvolviam e continuariam a desenvolver na rede municipal de ensino de Arraial do Cabo.

No segundo encontro da oficina, foram apresentados aos professores os jogos elaborados no Produto para a devida análise. Ao todo, foram criados para o PE 16 jogos que se dividiam em quatro grupos diferentes. Cada grupo representava um grupo de letras diferentes com quatro jogos, em diferentes níveis de dificuldades.

**Figura 13: Apresentação dos jogos impressos**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 14: Análise dos jogos**

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O primeiro grupo de jogos apresentava imagens cuja sua escrita inicia com letras aleatórias do alfabeto. As letras escolhidas foram: A, B, C, D, F, G, J, L, M, P, S, T e V. As palavras escolhidas para serem trabalhadas as letras supracitadas encontram-se no Quadro 11.

**Quadro 11: Palavras do primeiro grupo de jogos**

PETECA	BOLA	SACOLA	GATO	PANELA	DADO	ABACATE
CAVALO	LIXEIRA	JANELA	FACA	TOMATE	VIOLÃO	MACACO

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Os jogos se dividem em atividades em que os alunos devem realizar a prática da leitura, da escrita de palavras e de frases, da organização de frases para torná-las coerentes, e, enfim, da assimilação da letra inicial e das sílabas, pois, para Street (1995) leitura, escrita e oralidade são partes integrantes do letramento. Tanto a oralidade quanto a escrita fazem parte da vida diária das crianças, porque “primeiro, fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas: segundo, em ambos os casos temos um uso real da língua” (Marcuschi, 2000, p. 21). Portanto, essas partes devem ser percebidas nos contextos lúdicos de sala de aula, como nos jogos, por exemplo, momento tão prazeroso para os alunos.

O primeiro jogo do grupo 1 apresentava 14 fichas azuis de formato retangular e bordas arredondadas, com fundo branco na parte superior com as figuras das palavras supracitadas e um quadrado branco na parte inferior e 14 fichas de formato quadrangular

da cor branca com as letras iniciais dessas palavras em negrito. O objetivo era que os alunos encontrassem a letra inicial de cada figura, colocando-a no espaço correto sobre a ficha. O nome dado aos professores para este jogo foi: “Descubra a letra inicial”. Durante a análise do jogo, os professores optaram em não realizar nenhuma alteração.

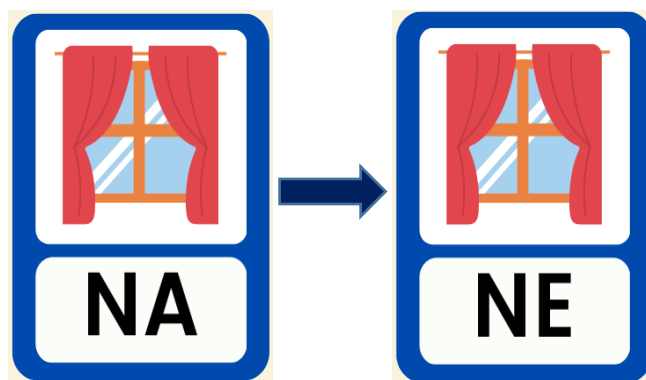
**Figura 15: Jogo “Descubra a letra inicial”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O segundo jogo do grupo 1 apresentava 39 fichas azuis de formato retangular e bordas arredondadas, com fundo branco na parte superior com as figuras das palavras supracitadas (mesmas palavras do primeiro jogo), e em cada ficha continha uma sílaba diferente dentro de um fundo branco de formato retangular na parte inferior para formar a palavra. O objetivo era que os alunos organizassem as fichas na ordem correta, de modo que formasse a escrita da figura apresentada. O nome dado aos professores para este jogo foi: “Forma palavras (sílabas)”. Durante a análise do jogo, os professores observaram que a ficha com a imagem da “janela” correspondente a sílaba “NE”, apresentava um erro de digitação, sendo corrigida no mesmo momento.

**Figura 16: Alteração da ficha (janela)**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

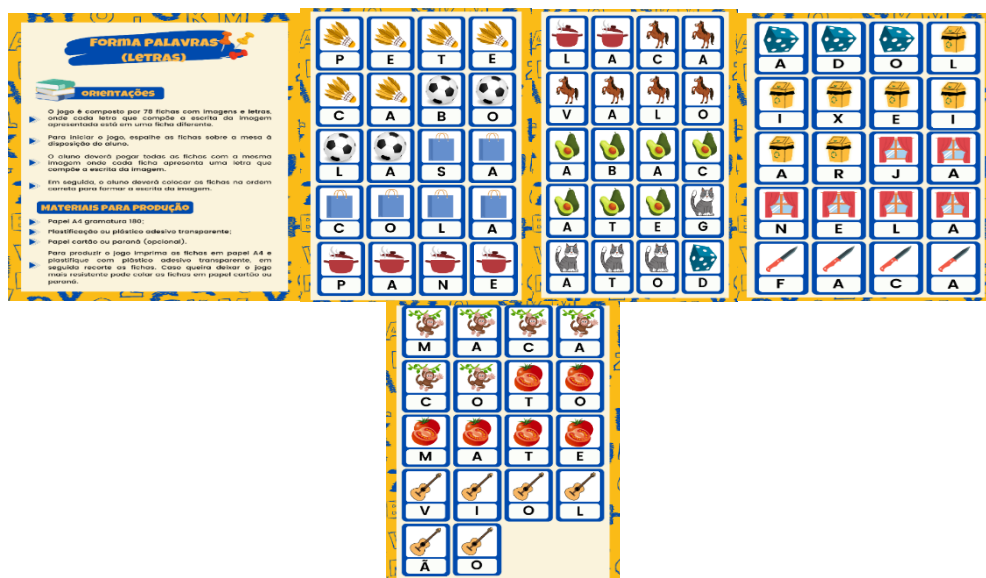
Figura 17: Jogo “Forma palavras (sílabas)”



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O terceiro jogo do grupo 1 apresentava 78 fichas azuis de formato retangular e bordas arredondadas, com fundo branco na parte superior com as figuras das palavras supracitadas (mesmas palavras dos jogos anteriores), e em cada ficha continha uma letra diferente dentro de um fundo branco de formato retangular na parte inferior para formar a palavra. O objetivo era que os alunos organizassem as fichas na ordem correta, de modo que formasse a escrita da figura apresentada. O nome dado aos professores para este jogo foi: “Forma palavras (letras)”. Durante a análise do jogo, os professores observaram que, nas orientações do jogo, a frase “à disposição” estava sem crase. Também optaram por trocar a palavra “representa” por “apresenta” nas orientações.

Figura 18: Jogo “Forma palavras (letras)”



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O quarto e último jogo do grupo 1 apresentava 14 fichas azuis de formato retangular com uma frase embaralhada, em que cada palavra da frase se encontra dentro de um fundo branco de formato quadrado e uma figura dentro de um desses quadrados brancos. A ficha também possui quatro quadrados brancos numerados de 1 a 4 em ordens aleatórias e um retângulo branco com uma linha na parte inferior. As figuras apresentadas correspondem às mesmas dos jogos anteriores. O objetivo era que os alunos desembaralhassem as palavras, substituindo a figura pela escrita de seu nome, formando a frase correta, de acordo com a numeração de 1 a 4, trabalhando, dessa forma, a coerência, organização e coesão. Elementos importantes para “desconstruir a relação de oposição entre fala e escrita e a ideia de supremacia cognitiva da segunda em relação à primeira” (Piccoli; Camini, 2012, p. 59). O nome dado aos professores para este jogo foi: “Organize a frase”. Durante a análise do jogo, os professores solicitaram que acrescentasse o ponto final na última palavra de cada frase. Nas orientações do jogo, também optaram em retirar a frase “após desembaralhar” no final do quarto parágrafo.

Figura 19: Jogo “Organize a frase”



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O segundo grupo é formado por quatro jogos que apresentam imagens cuja escrita seja formada pelas letras: P, M, N, D e V. As palavras escolhidas para serem trabalhadas com o grupo de letras supracitado encontram-se no Quadro 12:

**Quadro 12: Palavras do segundo grupo de jogos**

PIPOCA	POMADA	MENINO	MACACO
TOMADA	NAVE	PALITO	MOTO
PIÃO	VELA	DAMA	PIPA
MOEDA	MURO	NOVELO	MALA

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O primeiro jogo do grupo 2 foi nomeado pelos professores de “Qual é a letra inicial?”. O jogo é composto por 23 fichas verdes de formato retangular, contendo dois espaços brancos em seu interior. No espaço da esquerda, são apresentadas imagens cujos nomes foram citados acima no Quadro 12, e o espaço da direita se encontra vazio (local destinado para colocar a ficha com a letra inicial da figura) encontram-se 23 fichas de fundo branco e formato retangular com a letra inicial da escrita das figuras e seu nome na parte inferior. O objetivo é que os alunos identifiquem a letra inicial de cada figura apresentada nas fichas.

Durante a análise dos professores não foi necessário realizar nenhuma alteração nas fichas do jogo. Entretanto, foi solicitado que nas orientações acrescentasse a crase à letra A no segundo parágrafo e, acrescentasse o trecho “e seu nome correto” após a frase “Em seguida, o aluno deverá procurar a ficha com a letra inicial da imagem”, que consta no quarto parágrafo.

**Figura 20: Jogo “Qual é a letra inicial?”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O segundo jogo do grupo dois foi nomeado pelos professores de “Descubra a palavra (sílabas)”. O jogo é composto por 23 fichas verdes de formato retangular com duas ou três imagens em cada uma dentro de fundos brancos de formato quadrangular e 64 fichas brancas de formato quadrangular com sílabas. O objetivo é que os alunos identifiquem a sílaba inicial de cada imagem, colocando a ficha com a sílaba correta sobre ela. Em seguida, deverá ler as sílabas para descobrir qual palavra foi formada. Durante a análise dos jogos os professores não julgaram necessário nenhuma alteração.

Figura 21: Jogo “Descubra a palavra (sílabas)”



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O terceiro jogo do grupo 2 também foi nomeado pelos professores de “Descubra a palavra (letras)” visto que apresenta o mesmo esquema do jogo apresentado anteriormente, só que este, usando as fichas com a letra inicial, ao invés, de sílaba inicial. O jogo é composto por 24 fichas verdes de formato retangular com quatro ou seis imagens

dentro de fundos brancos de formato quadrangular em cada uma e 128 fichas brancas de formato quadrangular com letras. O objetivo é que os alunos identifiquem a letra inicial de cada imagem, colocando a ficha com a letra correta sobre ela. Em seguida, deverá juntar as letras para ler descobrindo qual palavra foi formada. Durante a análise dos jogos os professores não julgaram necessário nenhuma alteração.

Figura 22: Jogo “Descubra a palavra (letras)”

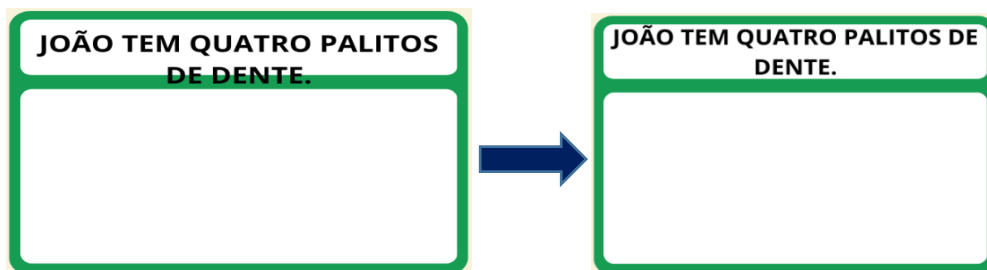


Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O quarto e último jogo do grupo dois foi nomeado pelos professores de “Qual é a imagem?”. O jogo é composto por 24 fichas de formato retangular e fundo branco com imagens e 24 fichas verdes de formato retangular e um fundo branco superior com frases e um fundo branco inferior para serem colocadas as fichas de imagens. O objetivo é que os alunos leiam cada frase e encontrem a imagem correspondente. Durante a análise dos jogos, os professores observaram que as frases “A bola de sinuca tem o número nove” e

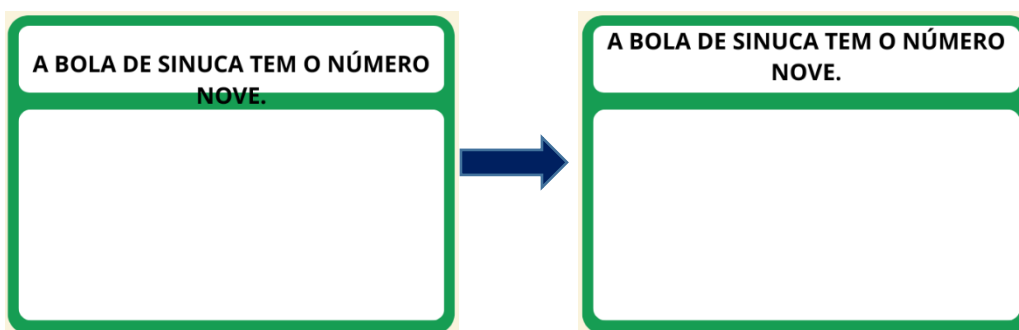
“João tem quatro palitos de dente” não estavam centralizadas com a ficha. Dessa forma, as frases foram centralizadas no momento.

**Figura 23: Alteração da ficha “João tem quatro palitos de dente.”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 24: Alteração da ficha “A bola de sinuca tem o número nove.”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 25: Jogo “Qual é a imagem?”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O terceiro grupo de jogos é formado por quatro jogos que apresentam imagens cuja escrita contenha as letras: B, L, R, S e T. Os jogos apresentados se referem ao jogo de dominó, em quatro níveis diferentes. As palavras escolhidas, para serem trabalhadas as letras supracitadas, encontram-se no Quadro 13:

**Quadro 13: Palavras do terceiro grupo de jogos**

RATO	SAPO	BARATA	ROSA
SOPA	BOTA	LUVA	BOCA
TOMADA	BALA	BEBIDA	SALADA
TAPETE	APITO	BULE	BIFE
REDE	RODO	SINO	LATA
LIMÃO	BANANA	RELÓGIO	BALEIA

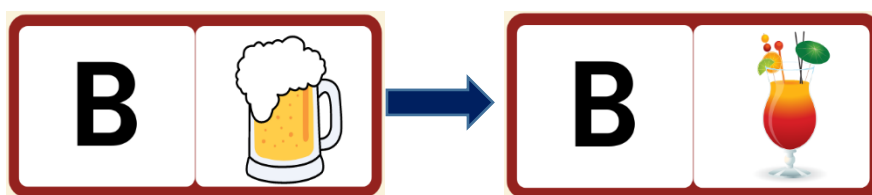
Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O primeiro jogo do grupo 3 foi nomeado pelos professores de “Dominó da letra inicial”. O jogo é composto por 24 peças vermelhas de formato retangular com dois fundos brancos de formato quadrangular em seu interior. O fundo branco do lado esquerdo apresenta uma letra em negrito e o fundo branco da direita apresenta uma imagem. Nesse jogo, o objetivo era que os alunos encaixassem a peça de uma figura à outra peça que corresponda à sua letra inicial.

Durante a análise dos professores sobre as orientações dos jogos, foram solicitadas a troca da palavra “precisar” por “é necessário” no primeiro parágrafo, e a substituição dos números cardinais abaixo de 10 por suas escritas em extenso, também no primeiro parágrafo. No quarto parágrafo das orientações foi sinalizado que se retirasse a palavra “encontrar”, que estava em excesso no texto.

Quanto às peças do jogo, a única alteração solicitada pelos professores foi quanto à peça que representava a figura de um copo com cerveja. Como se trata de um jogo para o público infantil, os professores sinalizaram que fosse trocada a imagem por outra bebida, dessa forma, a figura foi substituída por uma taça com suco conforme mostra a ilustração a seguir.

**Figura 26: Alteração da ficha “bebida”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 27: Jogo “Dominó da letra inicial”



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O segundo jogo do grupo 3 foi nomeado pelos professores de “Dominó da sílaba inicial”. O jogo é composto por 24 peças vermelhas de formato retangular com dois fundos brancos de formato quadrangular em seu interior. O fundo branco do lado esquerdo apresenta uma sílaba em negrito e o fundo branco da direita apresenta uma imagem. Nesse jogo, o objetivo era que os alunos encaixassem a peça de uma figura à outra peça que correspondesse à sua sílaba inicial.

Durante a análise, foram dadas aos professores as mesmas orientações do jogo “Dominó da letra inicial”, visto que se tratava das mesmas figuras e orientações.

Figura 28: Jogo “Dominó da sílaba inicial”



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O terceiro jogo do grupo 3 foi nomeado pelos professores de “Dominó da palavra”. O jogo é composto por 24 peças vermelhas de formato retangular com dois fundos brancos de formato quadrangular em seu interior. O fundo branco do lado esquerdo apresenta uma palavra em negrito e o fundo branco da direita apresenta uma imagem. Nesse jogo, o objetivo era que os alunos encaixassem a peça de uma figura na outra peça que corresponde à sua escrita.

Durante a análise, foi sugerida pelos professores a adoção das mesmas solicitações do jogo “Dominó da letra inicial”, visto que se tratava das mesmas figuras e orientações.

**Figura 29: Jogo “Dominó da palavra”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O quarto e último jogo do grupo 4 foi nomeado pelos professores de “Dominó das frases”. O jogo é composto por 24 peças vermelhas de formato retangular com dois fundos brancos de formato quadrangular em seu interior. O fundo branco do lado esquerdo apresenta o final de uma frase em negrito e o fundo branco da direita apresenta uma imagem com o início de uma frase. Nesse jogo, o objetivo era que os alunos encaixassem a peça de uma figura à outra peça que corresponda à frase relacionada à figura.

Assim como no jogo “Dominó da letra inicial”, os professores apresentaram as mesmas orientações já que se tratava das mesmas figuras.

**Figura 30: Jogo “Dominó das frases”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O quarto e último grupo de jogos é formado por quatro jogos que apresentam imagens cuja escrita seja formada pelas letras: C, F, G, J, X, Z. Assim como os jogos dos grupos anteriores, cada jogo apresenta um nível de dificuldade diferente, entretanto, todos os jogos são compostos pelas mesmas imagens. As palavras escolhidas para trabalhar as letras supracitadas encontram-se no Quadro 14:

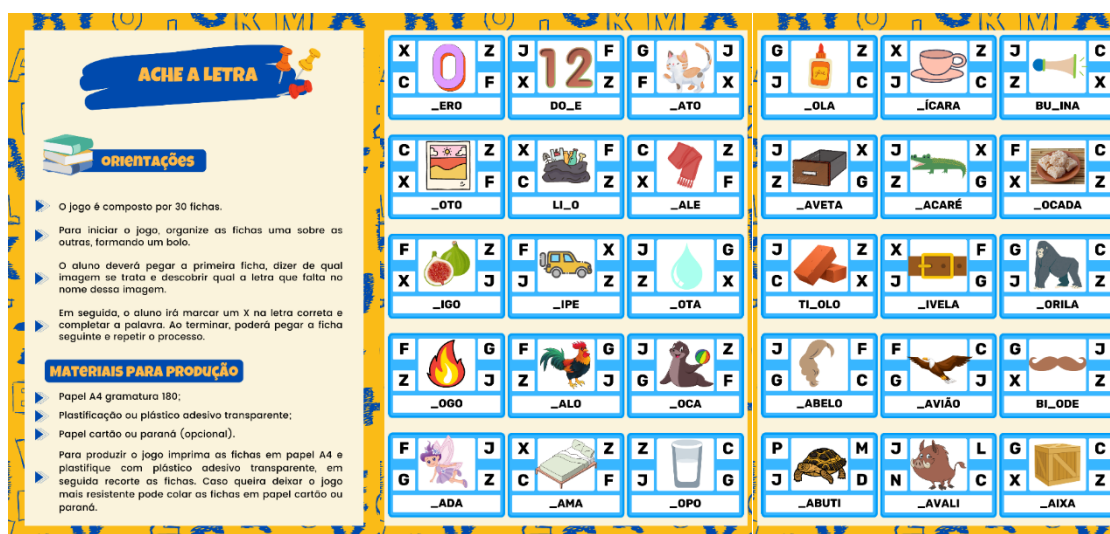
**Quadro 14: Palavras do quarto grupo de jogos**

ZERO	DOZE	GATO	FOTO	LIXO
XALE	FIGO	JIPE	GOTA	FOGO
GALO	FOCA	FADA	CAMA	COPO
COLA	XÍCARA	BUZINA	GAVETA	JACARÉ
COCADA	TIJOLO	FIVELA	GORILA	CABELO
GAVIÃO	BIGODE	JABUTI	JAVALI	CAIXA

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O primeiro jogo do quarto e último grupo foi nomeado pelos professores de “Ache a letra”. Este jogo é composto por 30 fichas da cor azul claro de formato quadrangular com uma imagem em cada, quatro letras em suas pontas e um fundo branco de formato retangular na parte inferior com o nome da imagem faltando apenas uma letra. O objetivo é que o aluno descubra qual a letra faltosa da palavra, correspondente à imagem, e complete seu nome na parte inferior da ficha. Durante a análise dos professores foi solicitado que trocasse a palavra “escrever” por “marcar”, no quarto parágrafo das orientações e, substituísse, também, o trecho “escrever na palavra” por “completar a palavra”, também no quarto parágrafo das orientações.

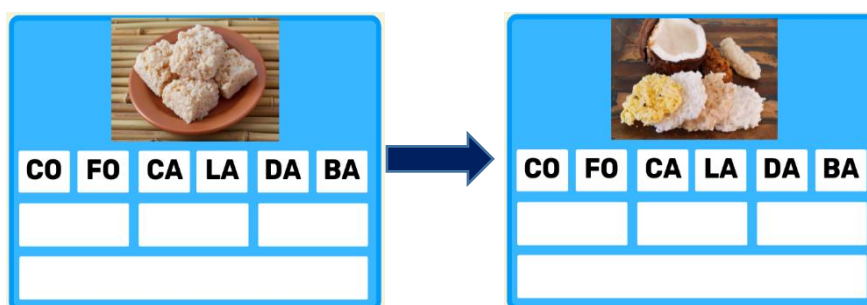
Figura 31: Jogo “Ache a letra”



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

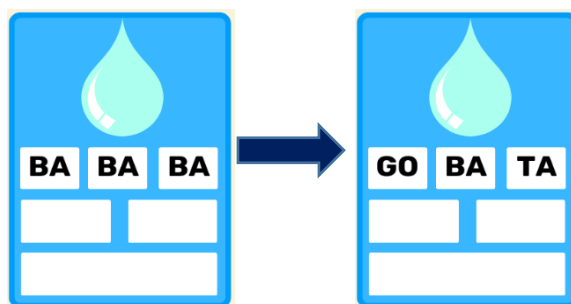
O segundo jogo do grupo 4 foi nomeado pelos professores de “Sílabas intrusas”. O jogo é formado por 24 fichas da cor azul clara em formato retangular com uma figura e diversas sílabas. O objetivo é que o aluno encontre as sílabas que formam o nome da figura corretamente. Ao achar, deverá marcar um X e escrever o nome da imagem apresentada. Durante a análise do jogo, os professores orientaram que trocássemos a imagem da cocada em uma das fichas por outra imagem que tivesse a presença do coco, para que ficasse mais perceptível. Outras observações realizadas foram nas fichas da gota e do lixo que não apresentavam as sílabas corretas. Dessa forma, as fichas foram corrigidas.

Figura 32: Alteração da ficha “cocada”



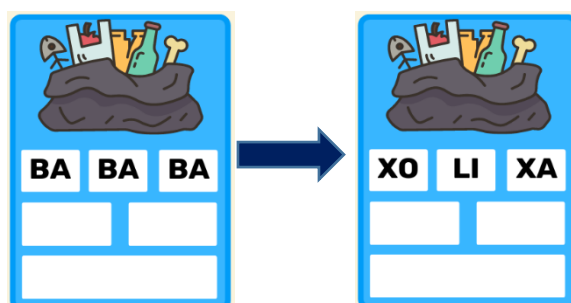
Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 33: Alteração da ficha “gota”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 34: Alteração da ficha “lixo”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 35: Jogo “Sílabas intrusa”**

**SÍLABA INTRUSA**

**ORIENTAÇÕES**

- ▶ O jogo é composto por 24 fichas.
- ▶ Para iniciar o jogo, organize as fichas uma sobre as outras, formando um bolo.
- ▶ O aluno deverá pegar a primeira ficha, dizer de qual imagem se trata e descobrir qual é a sílaba intrusa da palavra.
- ▶ Em seguida, o aluno irá escrever o nome da imagem. Ao terminar, poderá pegar a ficha seguinte e repetir o processo.

**MATERIAIS PARA PRODUÇÃO**

- ▶ Papel A4 gramatura 180;
- ▶ Plastificação ou plástico adesivo transparente;
- ▶ Papel cartão ou paraná (opcional).

Para produzir o jogo imprima as fichas em papel A4 e plastifique com plástico adesivo transparente, em seguida recorte as fichas. Caso queira deixar o jogo mais resistente pode colar as fichas em papel cartão ou paraná.

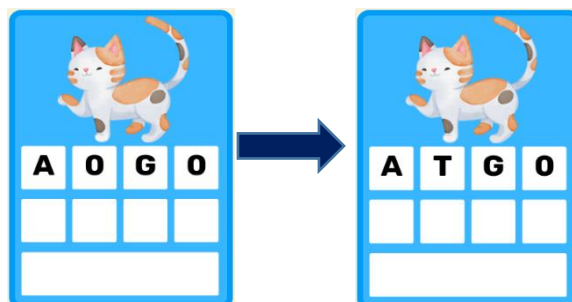
FA BA DA	MA CA DA	CO BU LA	BA PO CO	TI BI CO JO BO LO	BI FI DE VE LA BA
CA FO FA	LO GO GA	FO GO BO	GO BA TA	CO FO CA LA DA BA	DO GO RI MI NA LA
FO GO FI	PE JI BA	BA XA LE	XO LI XA	GA BA VE TE VA TA	BA JA BA CA BÉ RÉ
RO BA ZE	ZE DO BE	TO BA GA	FO CO TO	FI XI CA TA RA BA	BU TU ZI DI NA BA

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O terceiro jogo do grupo 4 foi nomeado pelos professores de “Descubra as letras”. O jogo é formado por 24 fichas da cor azul clara em formato retangular com uma figura e algumas letras embaralhadas. O objetivo é que o aluno desembaralhe as letras para que forme o nome da figura apresentada na ficha. Em seguida, ele deverá reescrever as letras na ordem correta e a palavra formada. Durante a análise do jogo, os professores

observaram que na ficha com a figura do gato uma das letras embaralhadas estava errada, estando “O” no lugar do “T”. Dessa forma, foi realizada a correção do arquivo.

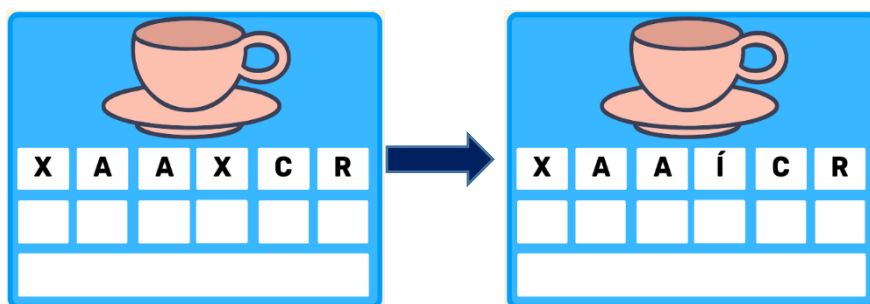
**Figura 36: Alteração da ficha “gato”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Outro erro encontrado foi na ficha com a figura da xícara, que apresentava a letra “X” no lugar da letra “Í”. Esta correção também foi realizada.

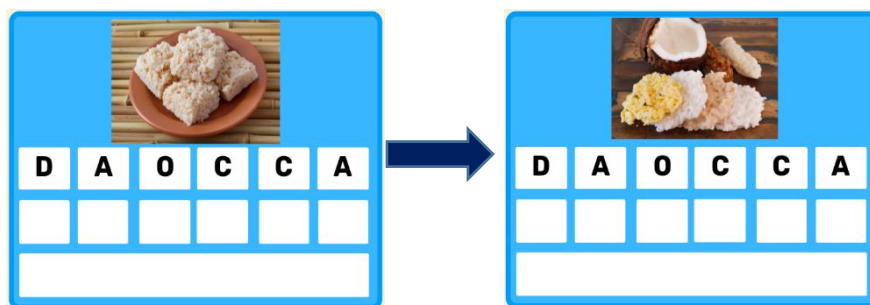
**Figura 37: Alteração da ficha “xícara”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Por último, os professores solicitaram que fosse trocada a imagem da cocada em uma das fichas por outra imagem que tivesse a presença do coco, para que ficasse mais perceptível.

**Figura 38: Alteração da ficha “cocada 2”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

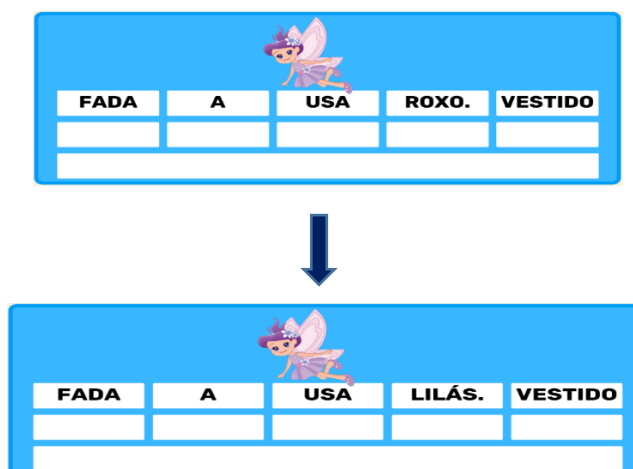
**Figura 39: Jogo “Descubra as letras”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O quarto e último jogo do grupo quatro foi nomeado pelos professores de “Descubra a frase”. O jogo é formado por 20 fichas da cor azul clara em formato retangular com uma figura e cinco palavras embaralhadas. O objetivo é que o aluno desembaralhe as palavras de tal maneira que forme uma frase com sentido de acordo com a figura apresentada na ficha. Em seguida, o aluno deverá reescrever as palavras na ordem correta de acordo com os espaços e, também, escrever a frase que formou. Para Piccoli e Camini (2012, p.59), “a valorização da oralidade como uma prática social tão importante quanto a leitura e a escrita são uma das heranças do conceito de letramento.” É possível perceber tal valorização na formação do jogo que trabalha a oralidade do aluno, a leitura e a coerência. Durante a análise do jogo, os professores deram como sugestão substituir a palavra “roxo” por “lilás” em uma das fichas cujo objetivo era representar a cor do vestido da fada.

**Figura 40: Alteração da ficha “A fada usa vestido lilás.”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 41: Jogo “Descubra a frase”

### DESCUBRA A FRASE

**ORIENTAÇÕES**

- ▶ O jogo é composto por 20 fichas.
- ▶ Para iniciar o jogo, organize as fichas uma sobre as outras, formando um bolo.
- ▶ O aluno deverá pegar a primeira ficha, observar a imagem e desembaralhar as palavras para que forme uma frase correspondente à imagem.
- ▶ Em seguida, o aluno irá escrever as palavras desembaralhadas e a frase corretamente. Ao terminar, poderá pegar a ficha seguinte e repetir o processo.

**MATERIAIS PARA PRODUÇÃO**

- ▶ Papel A4 gramatura 180;
- ▶ Plastificação ou plástico adesivo transparente;
- ▶ Papel cartão ou paraná (opcional).

Para produzir o jogo imprima as fichas em papel A4 e plastifique com plástico adesivo transparente, em seguida recorte as fichas. Caso queira deixar o jogo mais resistente pode colar as fichas em papel cartão ou paraná.

0				
NÚMERO.	ZERO	UM	O	É

12				
É	O	DÚZIA.	UMA	DOZE

GATO				
MIA	MUITO	GATO	ALTO.	O

PAISAGEM				
PAISAGEM.	A	MOSTRA	FOTO	A

DOCE				
O	É	DOCE.	BEM	FIGO

JIPE				
RODAS.	O	JIPE	QUATRO	TEM

LIXO				
LIXO	O	É	NÃO	RECICLÁVEL.

XALE				
XALE	DA	VOVÓ.	É	O

FOCA				
FOCA	A	NO	MORA	CIRCO.

CANTA				
CANTA	MANHÃ.	GALO	DE	O

APAGANDO				
APAGANDO.	O	ESTÁ	FOGO	NÃO

DE				
DE	SECOU.	A	ÁGUA	GOTA

FADA				
FADA	A	USA	LILÁS.	VESTIDO

NÃO				
NÃO	CAMA	ESTÁ	A	ARRUMADA.

ESCOLA				
ESCOLA.	A	É	COLA	DA

COPO				
COPO	LEITE.	COM	O	ESTÁ

DE				
DE	XÍCARA	CAFÉ.	A	É

BARULHO				
BARULHO.	MUITO	FAZ	BUZINA	A

DE				
DE	A	É	GAVETA	MADEIRA.

NO				
NO	CINTO.	FIVELA	A	ESTÁ

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O terceiro encontro da oficina corresponde à confecção dos jogos que já foram analisados pelos professores no encontro anterior. O objetivo era que, não só os professores entendessem quais jogos montar para os seus alunos, mas também, como confeccionar esses jogos de maneira prática e com os materiais adequados.

Nesse dia, apenas a professora E e a professora N participaram do encontro. O professor M passou em um concurso em outro município e, por esse motivo, precisou pedir exoneração na escola em que a pesquisa ocorria.

Foram disponibilizados aos professores diversos materiais de papelaria como papel cartão, durex, papel paraná, plastificadora, E.V.A, entre outros, para que eles escolhessem qual material se adequaria melhor para a confecção dos jogos.

**Professora E.:** “Podemos escolher algum material mais resistente. Como os alunos irão usar bastante esses jogos, eles podem acabar

rasgando com facilidade. Acredito que o papel paraná tenha uma durabilidade maior por ser um papel mais grosso.”

**Autor:** “O papel paraná realmente é muito resistente, mas vocês já o cortaram com a tesoura? Ele é bem dura para cortar. Como são muitas peças, pode acabar machucando a mão.”

**Professora N.:** “Acho então que a melhor opo  plastificar com a plastificadora. Tenho vários jogos plastificados assim e eles duram bastante tempo com os alunos.”

Inicialmente, tivemos a ideia de confeccionar os jogos com papel paraná por ser mais resistente. Entretanto, percebemos que, por se tratar de muitas peças, levaria um tempo muito maior para terminar todos os jogos já que o papel  difícil de cortar. Dessa forma, optamos por plastificar todos os jogos já que o material os protegeria deixando-os mais resistentes, além de tornar a produo mais rápida e prática.

Pensando em deixar a produo mais ágil, utilizamos os seguintes itens para confeccionar os jogos:

- Três tesouras grandes;
- Uma plastificadora;
- Uma guilhotina;
- Um pacote de folhas de plastificar.

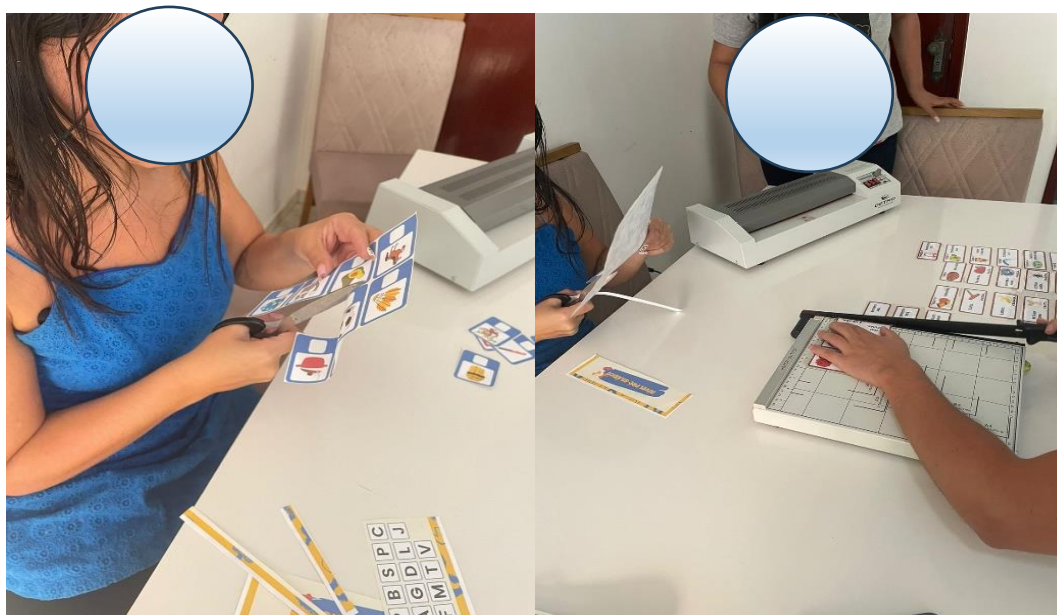
Durante a produo nos dividimos em três diferentes etapas. A professora E. ficou recortando os jogos com a tesoura, em seguida, a professora N. colocava as peças dos jogos no plástico de plastificar e eu cortava as peças, já plastificadas, na guilhotina.

**Figura 42: Professora colocando as fichas no plástico**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 43: Professora recortando as fichas**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 44: Professora plastificando as fichas do jogo**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Durante a produção, a professora N. sentiu dificuldades para plastificar as peças. Como as peças ficam soltas dentro do plástico, ao colocar o plástico na plastificadora, elas acabavam se movendo e encostando umas nas outras. Dessa forma, a professora N. precisou, por diversas vezes, retirar o plástico e organizar as peças novamente. Por essa razão, eu e a professora N. trocamos de tarefas. Eu passei a plastificar as peças enquanto a professora N. cortava as peças, já plastificadas, na guilhotina.

**Professora N.:** “Não consigo plastificar os jogos, toda vez que tento colocar na plastificadora as peças se movem.”

**Professora E.:** “Seria bom se houvesse uma forma de colar essas peças no plástico antes de plastificar.”

**Autor:** “Podemos trocar de função. Como utilizo a plastificadora há mais tempo, acabo tendo mais prática.”

Permanecemos a produção dos jogos nessa forma, cada um em sua função, até finalizar todos os jogos. Ao todo, levamos cerca de 2h40min para terminar de confeccioná-los. A construção foi bem prática já que o papel dos jogos era fácil de cortar, e os jogos já plastificados eram cortados na guilhotina, o que adiantou todo processo. Como os jogos estavam embaralhados, ao final precisamos separar as peças de cada jogo e colocar em envelopes com os respectivos nomes para que pudessem ser utilizados na próxima etapa da pesquisa.

### 5.3 Avaliação

A terceira etapa da pesquisa corresponde à avaliação, que foi dividida em dois momentos. O primeiro momento se trata da aplicação dos jogos que foram elaborados e confeccionados nas etapas anteriores. Para tal, escolhemos uma das turmas das professoras participantes da pesquisa. A turma escolhida foi da professora E. O objetivo era que pudéssemos observar a interação dos alunos com cada jogo colhendo algumas informações importantes a respeito da estrutura desses jogos, do desenvolvimento de cada grupo de alunos e de alguns indicadores de aprendizagem. Esses itens estão descritos no Apêndice B – Questionário sobre a aplicação dos jogos.

Para iniciar a aplicação dos jogos, dividimos a turma em quatro grupos. Figueiredo sugere que o docente possa desenvolver “atividades de aprendizagem reunindo pequenos grupos de alunos a fim de atender às necessidades de certos alunos” (Figueiredo, 2015, p. 12). Perrenoud (2011) acrescenta, ainda, que “o professor não é a única fonte de aprendizagem. O seu trabalho consiste, em parte, em organizar não apenas as situações, mas as interações entre alunos” (Perrenoud, 2011, p. 31). Os grupos foram organizados em diferentes níveis de leitura e escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) apesar de pertencerem à mesma turma.

Encontrar alunos em diferentes níveis em uma mesma turma nos reitera de que as classes de alfabetização são heterogêneas quanto aos processos de aprendizagem, assim como vimos nos capítulos anteriores (referencial teórico). Além da singularidade em níveis de escrita, cada um desses alunos possui suas próprias características, suas habilidades individuais, potencialidades e dificuldades específicas. Portanto, nosso objetivo, nesta etapa, não é analisar a aplicação do jogo para determinado aluno como uma solução para todos os outros como se todas as crianças fossem apresentar a mesma

correspondência. Mas, analisar a interação das crianças com seus pares em meio à um momento lúdico de aprendizagem.

O primeiro grupo era composto por alunos em nível de escrita já alfabético (para facilitar a leitura, chamaremos de grupo 1). O segundo grupo era composto por alunos em nível de escrita silábico-alfabético e alfabético (grupo 2). O terceiro grupo era composto por alunos em nível de escrita pré-silábico e silábico (grupo 3). E, por último, o quarto grupo era composto por um aluno de cada nível de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (grupo 4).

A ideia de dividir a turma em grupos de diferentes níveis de escrita partiu da professora E. com base na sua experiência com a turma. Nesse momento, queríamos observar como seria a interação dos alunos entre si enquanto estivessem jogando os jogos. Cabe esclarecer, que a forma de agrupar os alunos para utilizar os jogos é de livre escolha de cada professor, que sabe qual a melhor metodologia de trabalhar com seus alunos. Aqui, nos atentamos a ideia de que os alunos podem aprender com seus colegas que tem um pouco mais de experiência, mas queríamos saber, também, como um aluno se sairia caso seu colega de grupo estivesse no mesmo nível de escrita que ele.

Antes de entregar os jogos aos grupos nos dividimos da seguinte forma: a professora N. ficou com o grupo composto por um aluno de cada nível de escrita (grupo 4), a professora E. ficou com o grupo composto por alunos em nível alfabético (grupo 1), e eu me dividi com o grupo composto por alunos pré-silábicos e silábicos (grupo 3) e o grupo composto por alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos (grupo 2).

Quando entregamos os jogos, os alunos ficaram eufóricos, ansiosos para saber a regra do jogo e começar a jogar. Cada grupo recebeu jogos diferentes. Optamos em fazer dessa forma pois tínhamos pouco tempo disponível com a turma e queríamos otimizar esse tempo.

Os alunos do grupo 1 rapidamente terminaram os jogos e pediam o próximo. Como se tratava de um grupo com todos os alunos em nível de escrita alfabético, eles receberam os jogos que tinham o nível de dificuldade mais avançado e fizeram sem apresentar nenhuma dificuldade, tanto para jogar, quanto para entender a regra do jogo. Entretanto, foi o grupo cujos participantes menos prestaram auxílio aos colegas, visto que todos já sabiam realizar as atividades do jogo. Esse grupo recebeu os jogos “Organize a frase”, “Qual é a imagem”, “Descubra a frase” e “Dominó das frases”.

**Figura 45: Alunos do grupo 1 jogando**

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Já os alunos do grupo 2 receberam os jogos “Descubra as letras”, “Forme palavras (letras)”, “Dominó das palavras” e “Descubra a palavra (letras)”. Esse grupo também não apresentou dificuldades em concluir cada jogo. Em alguns momentos, os alunos, ainda em nível silábico-alfabético, precisaram de auxílio dos seus colegas para finalizar. Cabe destacar que houve o auxílio dos colegas apenas em momentos em que alguns alunos tinham dificuldades para finalizar alguma parte do jogo. Apenas em um jogo o professor precisou explicar as regras novamente para um dos integrantes do grupo.

**Figura 46: Alunos do grupo 2 jogando**

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 47: Alunos do grupo 2 jogando “Forma palavras (letras)”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

O grupo 3 recebeu os jogos “Dominó da letra inicial”, “Ache a letra”, “Qual é a letra inicial?” e “Descubra a letra inicial”. Esse foi o grupo que mais precisou do auxílio do professor durante todo processo dos jogos. Por se tratar de alunos em nível de escrita pré-silábico e silábico, eles receberam os jogos com o menor nível de dificuldade cujo objetivo, na maioria dos jogos, se tratava no reconhecimento das letras e dos sons. Nesse grupo também houve bastante interação entre os integrantes. Mesmo apresentando dificuldades em algumas etapas dos jogos, os alunos que já tinham se apropriado da consciência fonológica tentavam sempre ajudar os colegas que ainda não conseguiam realizar essas tarefas.

**Figura 48: Alunos do grupo 3 jogando**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

E, por último, o grupo 4 recebeu os jogos “Forma palavras (sílabas)”, “Sílabas intrusas”, “Dominó da sílaba inicial” e “Descubra a palavra (sílabas)”. Esse grupo também precisou da intervenção do professor em alguns momentos. Por se tratar de um grupo com um aluno de cada nível de escrita, em alguns momentos os alunos alfabético e silábico-alfabético acabavam dando a resposta diretamente para o aluno pré-silábico, ao invés de apenas auxiliá-lo como ocorria nos outros grupos. Por esse motivo Piccoli e Camini indicam “propor a produção de trabalhos em grupos, reunindo crianças que estão em níveis próximos de conceitualização da leitura e escrita, de forma que elas tirem proveito de dúvidas comuns” (Piccoli; Camini, 2012, p. 47). Nesse caso, o aluno pré-silábico precisava um pouco mais de auxílio e explicação que os outros alunos, visto que ainda não tinha se apropriado da consciência fonológica exigida no jogo e os outros alunos, obviamente, não tinham a maturidade para explicar esse processo ao seu colega.

**Figura 49: Alunos do grupo 4 jogando**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 50: Alunos do grupo 4 jogando “Dominó da sílaba inicial”**



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Ao final da aplicação, preenchemos um questionário referente a cada jogo. O questionário foi estruturado em três diferentes tópicos. O primeiro, se refere à estrutura do jogo. Nele observamos se os alunos acharam o design do jogo atraente, se o texto, cor e fonte combinavam, se o estilo e tamanho da fonte eram legíveis, o que pudemos observar quando os alunos estavam tentando ler o que estava escrito em cada peça, se o tamanho das peças estava adequado para o manuseio dos alunos e se o jogo condizia para a hipótese de escrita em que o aluno estava. Abaixo, colocamos o Quadro 15 com a quantidade de jogos que se enquadra em cada um dos itens analisados.

**Quadro 15: Resultado quanto a estrutura do jogo**

<b>Estrutura do jogo</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
O design do jogo é atraente?	16	0
Os textos, cores e fontes combinam entre si?	16	0
O estilo e tamanho da fonte são legíveis?	16	0
O tamanho das peças do jogo está adequado?	16	0
O jogo condiz com a hipótese de escrita para a qual foi indicado?	16	0

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

É possível perceber que todos os 16 jogos estavam adequados quanto aos cinco itens analisados no tópico sobre a estrutura do jogo, o que favorece a construção do Produto Educacional com os jogos apresentados.

O segundo tópico do questionário se refere à observação do grupo. Nele queríamos analisar se os estudantes realmente estavam gostando de jogar cada jogo, se estavam se divertindo, interagindo uns com os outros ou se o jogo estava sendo entediante para eles. Ao todo, quatro itens foram analisados, como pode-se observar no Quadro 16.

**Quadro 16: Resultado quanto a observação do grupo**

<b>Observação do grupo</b>	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Sempre</b>
Os estudantes ficaram envolvidos no jogo de forma significativa?	0	2	14
Os estudantes sorriram e comemoraram ao jogar?	0	2	14
Os estudantes pediram para trocar de jogo ou parar de jogar?	15	1	0
Os estudantes prestaram auxílio aos colegas?	0	11	5

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Nos jogos apresentados, apenas em um dos jogos um dos alunos pediu para trocar de jogo. O fato ocorreu no grupo 4 que integrava um aluno de cada nível de escrita. A

solicitação para trocar de jogo foi feita pelo aluno pré-silábico que se sentiu triste por não estar conseguindo concluir o jogo ao mesmo tempo que seus colegas. Apesar desse momento, houve uma grande interação entre os estudantes e todos estavam sorrindo e se divertindo com os jogos e prestando auxílio uns aos outros, o que é possível perceber no Quadro 16 onde todos os estudantes ficaram envolvidos com o jogo de forma significativa e sorriram e comemoraram ao jogar, mesmo que apenas em alguns momentos.

O terceiro e último tópico do questionário se refere ao indicador de aprendizagem. A partir dos itens apresentados nesse tópico, queríamos saber se os alunos entenderam as regras de cada jogo e se estavam conseguindo jogar sem apresentar grandes dificuldades, afinal, o jogo tem que ser um momento divertido para eles, e não algo enfadonho por não estarem conseguindo realizar os comandos descritos nas regras. Também observamos se houve a necessidade de dar mais atenção aos estudantes ou se estes conseguiam jogar com autonomia.

#### **Quadro 17: Resultado quanto ao indicador de aprendizagem**

<b>Indicador de aprendizagem</b>	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Sempre</b>
Os estudantes entenderam o jogo?	0	3	13
Os estudantes jogaram com autonomia?	0	5	11
Os estudantes apresentaram um bom desempenho relacionado com a consciência fonológica?	0	2	14
Houve a necessidade de dar atenção especial aos estudantes?	6	10	0
Os estudantes apresentaram dificuldades para entender o jogo?	13	3	0

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Dos dezesseis jogos apresentados, em todos os alunos entenderam o jogo e jogaram com autonomia, mesmo que parcialmente, momentos em que os professores precisaram dar algum auxílio aos alunos (no caso dos alunos pré-silábicos), mas, nada que tirasse a autonomia do estudante. Também pudemos observar que os alunos apresentaram um bom desempenho em relação à consciência fonológica abordada em cada jogo.

Mesmo que alguns alunos não conhecessem a letra ou a sílaba apresentada, eles logo conseguiam relacionar às imagens das peças o que facilitavam o seu entendimento. Em apenas três jogos apresentados tinham alunos que apresentaram dificuldades para

entender suas regras. Em um dos casos, o aluno tinha necessidades educacionais especiais precisando de maior apoio dos professores para realizar as atividades.

O segundo momento da avaliação se deu com a professora E. e professora N., em uma conversa que ocorreu após a aplicação dos jogos com a turma. O objetivo era saber o olhar das professoras em relação a experiência que tiveram com a utilização dos jogos com seus alunos e, também, em relação à cada etapa da oficina desde a roda de conversa até a confecção dos jogos.

As professoras informaram que, inicialmente, ficaram um pouco nervosas no momento da entrevista o que atrapalhou em dar algumas respostas, mas, que no momento seguinte, durante a roda de conversa, elas acabaram se soltando mais e os temas abordados era de extrema importância para suas práticas pedagógicas.

**Professora N.:** “No dia da entrevista eu fiquei bastante nervosa. Não sabia muito bem o que ia responder e por isso acho que não consegui dar algumas respostas completas. Mas depois, naquela roda de conversa que tivemos, eu já estava muito mais à vontade. Alguns temas abordados, inclusive, eu só tinha visto quando estudei para concurso público, não tinha estudado nem no curso normal, nem na faculdade, já que fiz licenciatura em matemática, como foi o caso da zona de desenvolvimento proximal. E abordar um pouco mais a fundo esses assuntos me permitiram um novo olhar em sala de aula durante minha prática pedagógica.”

**Professora E.:** “Eu fiquei muito empolgada com os encontros da oficina. Sem dúvidas os temas abordados fazem parte da nossa prática enquanto professoras alfabetizadoras. Acho até que esses temas tinham que ser mais explorados pelo município em formações continuadas. Poder usar a teoria junto com a prática com certeza será um ganho ainda maior para nossos alunos, e sabemos que muitos professores ainda têm dificuldades nesses assuntos. Tenho vários colegas que ainda apresentam dificuldades em analisar a hipótese de escrita dos alunos. E sabemos que conhecer a hipótese de escrita de cada aluno nosso é fundamental para o desenvolvimento do trabalho.”

Outro ponto que as professoras mostraram satisfação foi durante a construção dos jogos. Elas informaram que adoram trabalhar com jogos em sala pois isso facilita a compreensão dos alunos além deles aprenderem de uma forma mais divertida. Entretanto, esclareceram que não faziam ideia de como montar um jogo, como os jogos apresentados a elas que foram feitos pela plataforma do Canva. Deram, inclusive, a sugestão de fazer uma oficina ensinando a criar os jogos “do zero” no Canva, pois dessa forma elas poderiam produzir outros jogos de acordo com a temática que estivessem trabalhando em sala de aula.

O momento da confecção dos jogos também foi bastante elogiado, pois nesse encontro as professoras utilizaram recursos que nunca tinham utilizado como foi o caso

da plastificadora e da guilhotina. Ficaram fascinadas no quanto o trabalho se tornou mais prático e rápido com esses itens. Inclusive, apresentaram a intenção de comprar esses itens para elas já que sempre montam jogos para seus alunos.

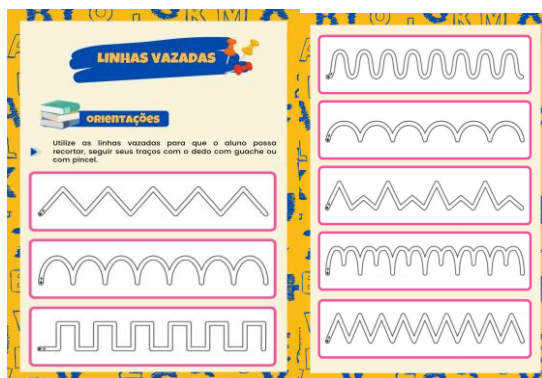
Após a aplicação dos jogos com os alunos os professores também puderam observar o desempenho de cada aluno com cada jogo de acordo com seus níveis de dificuldade. Pensando nisso, decidimos sugerir cada jogo para as hipóteses de escrita que melhor se adequassem quando o objetivo do professor fosse desenvolver as habilidades de leitura e escrita de seus alunos. É claro que são apenas sugestões, e cada jogo pode, ainda, ser usado para crianças em todas as hipóteses de escrita, pois, acreditamos que o planejamento do professor não se dá apenas com a inserção de novos conhecimentos e novas habilidades, mas, também, com o reforço de habilidades já dominadas pelos estudantes. No Quadro 18 seguem as sugestões acordadas entre os professores.

**Quadro 18: Sugestão dos jogos para a hipótese de escrita indicada**

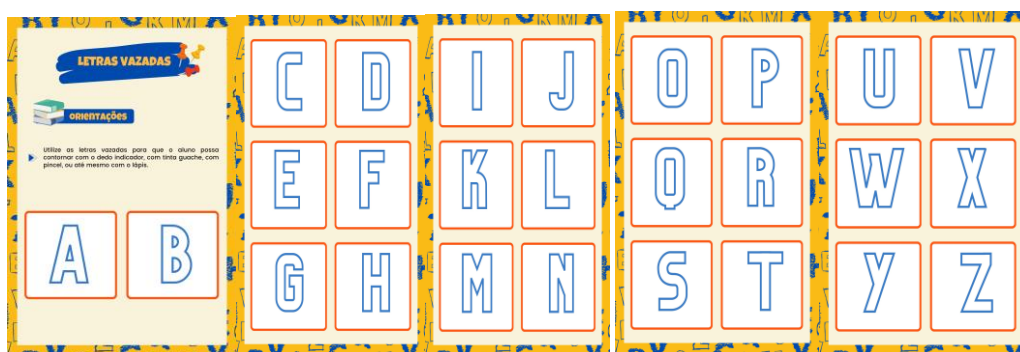
<b>Jogo</b>	<b>Sugestão</b>
Descubra a letra inicial	Nível de escrita pré-silábico Nível de escrita silábico
Qual é a letra inicial	
Dominó da letra inicial	
Ache a letra	
Forma palavras (sílabas)	Nível de escrita silábico Nível de escrita silábico-alfabético Nível de escrita alfabético
Descubra a palavra (sílabas)	
Dominó da sílaba inicial	
Sílaba intrusa	
Forma palavras (letras)	Nível de escrita silábico Nível de escrita silábico-alfabético
Descubra a palavra (letras)	
Dominó da palavra	
Descubra as letras	
Organize a frase	Nível de escrita silábico-alfabético Nível de escrita alfabético
Qual é a imagem?	
Dominó das frases	
Descubra a frase	

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Outra sugestão dada foi para acrescentar, no Produto Educacional, algum recurso que trabalhasse a coordenação motora. Considerando que na turma escolhida para aplicar os jogos havia um aluno com necessidades educacionais especiais e, que, ainda apresentada dificuldades para escrever com o lápis, achamos interessante deixar disponível no e-book dois novos recursos: 1. Fichas de linhas retas e curvas para que os alunos pudessem recordar trabalhando, assim, a coordenação motora fina; e 2. Fichas das letras do alfabeto vazadas para que o aluno pudesse preencher usando o dedo com tinta, pincel ou até mesmo o lápis de escrever, trabalhando a escrita de cada letra.

**Figura 51: Linhas vazadas**

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 52: Letras vazadas**

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Outro ponto que foi ressaltado foram os modelos de jogos em branco, para que o próprio professor pudesse construir com seus alunos de acordo com a temática da aula. As professoras informaram que já estavam ansiosas para usar alguns desses modelos em suas aulas. Disseram, também, que queriam receber todos os jogos do produto educacional. Claro, os jogos produzidos por nós nos encontros da oficina foram doados, como uma lembrança em forma de agradecimento, para a turma que participou desse momento da pesquisa.

Receber tantos elogios sobre a oficina foi gratificante, pois, confesso que fiquei bastante preocupado sem saber se tudo que foi abordado realmente estaria sendo útil para elas. Apesar da preocupação, pude perceber o interesse das professoras nos encontros. E, também, poder aplicar os jogos que construímos com uma das turmas e ver os alunos se divertindo, pedindo para jogar mais me despertou um ânimo ainda maior, pois, era sinal de que o produto educacional construído por mim seria, de fato, útil para outras turmas.

## 6 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

Toda pesquisa apresentada acima, teve como foco principal a construção do Produto Educacional, classificado como um e-book de jogos voltados para o desenvolvimento da leitura e oralidade dos alunos em processo de alfabetização. O e-book será construído a partir das reflexões e concepções dos professores participantes da pesquisa, tendo como base os encontros da oficina coordenada pelo autor.

Cada jogo apresentado no e-book será indicado para diferentes níveis de escrita de acordo com a psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986) para que o professor possa utilizá-los em suas aulas unindo aprendizagem e diversão, elementos necessários para o desenvolvimento do indivíduo, pois

Ao observarmos o comportamento de uma criança em situações de brincadeira e/ou jogo, percebe-se o quanto ela desenvolve sua capacidade de fazer perguntas, buscar diferentes soluções, repensar situações, avaliar suas atitudes, encontrar e reestruturar novas relações, ou seja, resolver problemas. (Grando, 2004, p. 18)

Dessa forma, torna-se evidente, os benefícios causados pelo jogo que “desempenham funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento infantil” (Grando, 2004, p. 18) na qual a criança aprende a agir estimulada por tendências internas independente daquilo que vê. O jogo, portanto, desperta o interesse da criança a partir de seus desafios e regras desenvolvendo o pensamento abstrato.

Através do pensamento abstrato, ou seja, da imaginação, serão levantadas “hipóteses e testagem de conjecturas, reflexão, análise, síntese e criação, pela criança, de estratégias diversificadas de resolução de problemas em jogos” (Grando, 2004, p. 19). Logo, as atividades em sala de aula envolvendo os jogos permitirão que surja um momento lúdico e imaginário para o aluno.

A partir do jogo o professor pode proporcionar situações de ensino que possibilitem aos alunos em processo de alfabetização elaborar estratégias, previsões, exceções e análise de possibilidades, refletindo sobre a escrita e formação de palavras e frases pois “o regente desafia, orienta, avalia e apoia, mas quem realiza não é o professor, e sim os alunos, que em ação (cognitiva, afetiva e social) constroem proposições e se engajam em processo de socialização e de validação” (Muniz, 2022, p. 17). É também, enquanto joga, que a criança interage com seus colegas desenvolvendo a cooperação de grupo social e aprendendo com os mais experientes. É a partir desse processo que “a criança ouve o colega e discute, identificando diferentes perspectivas e justificando-se”

(Grando, 2004, p. 26), permitindo a criança refletir e analisar o seu próprio raciocínio. Muniz acrescenta, ainda, que

O jogo é aqui pensado e proposto como recurso pedagógico, mas não como panaceia em si, e sim como proposta de ação ao aluno, deve, enquanto recurso, desafiar, motivar, favorecer o engajamento, fazer pensar, levantar hipóteses, elaborar, testar estratégias, comunicar, argumentar e validar ações e resultados. (Muniz, 2022, p. 17)

Entretanto, não basta apenas manter os jogos disponíveis em sala de aula para que a aprendizagem ocorra, pois, esta não acontece da mesma forma e no mesmo tempo para todos os alunos. Isso acontece, pois, as crianças têm capacidades, interesses, ritmos e conhecimentos adquiridos diferentes de cada um, portanto, a utilização dos jogos só promoverá a aprendizagem quando:

A distância entre o que se sabe e o que se tem que aprender é adequada, quando o novo conteúdo tem uma estrutura que o permite, e quando o aluno tem certa disposição para chegar ao fundo, para relacionar e tirar conclusões. (Zabala, 1998, p. 37)

Portanto, o professor ao realizar seu planejamento deve considerar “os diferentes graus de conhecimento de cada menino e menina, identificar os desafios que necessitam, saber que ajuda requerem e estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles a fim de que se sintam estimulados a se esforçar em seu trabalho” (Zabala, 1998, p. 36).

Entendendo as concepções acima citadas, procuramos desenvolver um e-book de jogos em diferentes graus de dificuldades de leitura e escrita que pudessem ser utilizados por alunos em diversas hipóteses de escritas. Entretanto, o foco principal da criação dos jogos é manter o conteúdo trabalhado em quatro níveis diferentes de dificuldades para que todos os alunos, independente da hipótese em que estejam tenham acesso ao mesmo conteúdo proposto.

Dessa forma, vale ressaltar, alguns pontos cruciais para a definição e organização do Produto Educacional como:

1) A experiência dos professores alfabetizadores da Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior, observada a partir da entrevista semiestruturada que colherá informações importantes como a didática desses profissionais, os recursos lúdicos que utilizam para alfabetizar e o acesso a esses recursos na Unidade Escolar.

2) A partir do debate, organizado em uma roda de conversa serão levantados temas como o diagnóstico do aluno, sua Zona de Desenvolvimento Proximal e os níveis de

escrita, tendo como foco a construção de jogos que tentem envolver os temas abordados a partir das reflexões dos professores. Esses jogos farão parte do Produto Educacional.

3) O debate também orientará a forma que esses conceitos (diagnóstico do aluno, sua Zona de Desenvolvimento Proximal e os níveis de escrita) serão abordados no Produto Educacional, uma vez que o e-book também fornecerá orientações aos leitores para identificar qual o jogo adequado para cada hipótese de escrita identificada.

4) A avaliação da aplicação dos jogos aos alunos de um dos professores participantes da pesquisa, que servirá como forma de orientar possíveis alterações e/ou adaptações nos jogos. Essa avaliação será feita a partir do preenchimento de um questionário que será aplicado sobre cada jogo.

Entendendo que as salas de aula regulares, principalmente as salas de alfabetização, não são homogêneas, ou seja, possuem alunos com diferentes potencialidades, limitações, gostos e interesses. Entendendo, também, as dificuldades que muitos professores encontram em planejar e desenvolver recursos, considerando essa heterogeneidade encontrada em suas turmas e considerando as diferentes hipóteses de escrita dos alunos o Produto Educacional dessa pesquisa tem como finalidade fornecer jogos de alfabetização em diferentes níveis de dificuldade que possam proporcionar aos alunos uma evolução das habilidades de leitura e escrita, mesmo que estejam em hipóteses de escrita diferentes. Ferreiro e Teberosky explicam que:

Essa evolução é pré-escolar, no sentido de que encontramos crianças situadas nos últimos momentos de evolução ao ingressar na escola de ensino fundamental. Porém, outras crianças chegam ao primeiro ano nos níveis iniciais da problemática. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 290)

Todavia, alguns alunos podem evoluir mais rapidamente enquanto outros podem precisar de um pouco mais de tempo visto que o processo de maturidade de cada indivíduo é único. Portanto, é necessário que o professor, enquanto agente norteador da aprendizagem em sala de aula, crie diferentes estratégias na qual, propostas em diferentes graus de dificuldades sejam aplicadas, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, para diferentes alunos de acordo com suas necessidades. Para isso, é necessário que o professor saiba o nível de conhecimento de seus estudantes, pois “sabendo quais as possíveis hipóteses das crianças sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita, poderemos realizar intervenções didáticas que produzam conflitos cognitivos e as façam avançar” (Piccoli; Camini, 2012, p. 46).

A partir dos pontos citados, serão selecionados 16 jogos de alfabetização divididos em quatro diferentes grupos. Cada grupo trabalhará um número específico de letras assim como palavras e frases formadas pelas junções dessas letras. Os jogos de cada grupo estarão organizados em quatro níveis de dificuldades sendo indicados para as hipóteses de escrita: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. É importante destacar que os jogos não seguem uma regra de aplicação (do mais fácil para o mais difícil) da mesma forma que os alunos não seguem um padrão de evolução. Destacamos, também, que as indicações dadas sobre os jogos para cada hipótese de escrita não são uma regra, uma vez que, o professor pode utilizar os jogos, ora para o reforço da aprendizagem já adquirida pelo estudante, ora para desenvolver novas habilidades ou mesmo aumentar seu grau de dificuldade.

Torna-se evidente, portanto, que os pontos apresentados acima nortearão toda construção do Produto Educacional, que tem como objetivo principal, servir como um apoio de recursos lúdicos de fácil acesso destinados aos professores alfabetizadores. Aos que se interessarem em saber mais sobre a elaboração do E-book de Jogos de Alfabetização, poderão consultar o volume independente de mesmo título, sob a autoria do professor pesquisador Dhenner Dominick Santiago Aguiar Angelo, orientação do Prof. Dr. Francisco Roberto Pinto Mattos e coorientação da Profa. Dra. Flávia Vieira da Silva do Amparo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa teve como partida a minha vivência enquanto professor alfabetizador da rede pública de ensino, que muitas vezes se encontra escassa de recursos pedagógicos que possam auxiliar não só a prática do docente, mas também, possam atender aos alunos em seus diferentes níveis de conceitualização da leitura e da escrita. Tais vivências sempre afligiram meus sentimentos despertando em mim uma vontade de encontrar alternativas que pudessem ajudar outros professores a desenvolverem seus trabalhos de uma forma mais equânime.

Tomei, como ponto de partida, a hipótese de que desenvolver práticas de ensino diferenciado baseadas em jogos considerando os diversos níveis de aprendizagem encontrados em turmas de alfabetização pudessem promover avanços na apropriação da leitura e da escrita desses educandos. Tais análises levaram como princípio os níveis de hipóteses de escrita desenvolvidos a partir da psicogênese da língua escrita, com base em Ferreiro e Teberosky. A proposta era aproveitar a experiência dos docentes para analisar e reformular jogos que pudessem fazer parte do Produto Educacional para ser utilizado por outros professores.

A entrevista realizada com os professores alfabetizadores da Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior me mostrou que a realização do ensino diferenciado baseada em jogos já é uma prática recorrente desses docentes, mas, que apesar de estarem sempre motivados a propor um ensino atrativo, lúdico e dinâmico para seus alunos, eles encontram dificuldades em acessar os jogos necessários em suas escolas e, também, na criação inicial deles.

Outro fator que pude observar, também na entrevista, foi a dificuldade em que esses professores encontram para estarem preparando atividades e recursos que possam atender aos diferentes níveis de escrita de seus alunos. Considerando que uma turma de alfabetização se encontra heterogênea quanto à aprendizagem, gostos e interesses e, principalmente, ao nível de hipótese de escrita. Com o pouco tempo que os professores têm e a grande demanda de trabalho eles acabam não conseguindo propor diversas alternativas de ensino que se enquadrem ao nível de escrita de cada aluno.

Pensando nisso, meu objetivo geral se deu em desenvolver, a partir da experiência em alfabetização dos professores do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Arraial do Cabo, RJ, jogos em diferentes níveis baseando-se no processo de leitura e escrita, que pudessem fazer parte do Produto Educacional (e-book). Os jogos estariam divididos em grupos onde cada grupo trabalharia

uma classe de palavras diferentes, apresentando, também, quatro diferentes níveis de dificuldades para que fossem adequados aos níveis de escrita em que os alunos se encontram.

Após a elaboração dos jogos, os docentes tiveram a oportunidade de avaliá-los e reformulá-los, para então, confeccioná-los com material de papelaria. Nesse momento, pude perceber que os professores não dominavam a prática de criação de jogos, optando por modelos prontos da internet. Também percebi que não conheciam a praticidade de criar jogos com a plastificadora. A partir dessa etapa da pesquisa, os professores puderam aprender um pouco mais da estrutura de criação de um jogo desde sua forma inicial, até mesmo na confecção de jogos plastificados que o tornam mais resistentes aos usos contínuos em sala de aula. Após a criação, foi momento de aplicá-los com os alunos.

A partir da aplicação dos jogos em uma das turmas dos professores participantes da pesquisa, pude perceber que as crianças demonstraram uma enorme motivação para realizá-los, concluindo os objetivos indicados com êxito. Ao organizar a turma em grupos e entregar a esses grupos os jogos em diferentes níveis de dificuldades, foi notório que os grupos na qual os alunos estavam utilizando os jogos com o nível de dificuldade adequado promoveram uma aprendizagem mais significativa, sendo desafiados e desafiando a si próprios, não necessitando das intervenções dos professores, utilizando apenas a cooperação de seus colegas.

Entretanto, no grupo formado por alunos em níveis de escrita muito distantes pudemos observar o contrário. A cooperação com os colegas não era tão eficaz visto que o aluno que já dominava o conceito trabalhado no jogo não tinha tanta paciência para explicar ao seu colega que estava em um nível inicial e acabava dando a resposta, o que desestimulava o aluno e exigia uma maior intervenção dos professores.

Portanto, fica evidente que a organização da turma em pequenos grupos traz diversos benefícios para a aprendizagem dos estudantes. Porém, essa organização deve ser cuidadosamente planejada pelo professor que por sua vez deve avaliar constantemente o seu alunato com objetivo de identificar o nível da hipótese de escrita de cada criança. Após essa análise o docente terá mais confiança na organização dos grupos podendo agrupar alunos que estejam em níveis próximos de leitura e escrita para que dessa forma a interação entre esses educandos possa promover uma aprendizagem mais significativa.

Outra vantagem que pudemos observar na organização dos grupos é na maior facilidade que o professor tem em intermediar o processo de aprendizagem dos alunos. Como os alunos estão organizados em grupos e as crianças acabam tirando suas dúvidas

com os colegas chegando a resultados coletivos o docente consegue dar mais atenção àqueles alunos que mais necessitam.

Por fim, é notório que utilizar os jogos em sala de aula como meios de uma prática de ensino diferenciada promove o interesse dos estudantes que ousam em participar cada vez mais das atividades propostas, pois, assim, eles não percebem como uma avaliação na qual estão sendo observados e analisados, mas sim, um momento lúdico de descontração que podem tentar e testar sem medo de errar se mostrando cada vez mais confortáveis com a aula proposta e necessitando cada vez menos das intervenções do professor, visto que a própria interação com seus colegas é ensejo de aprendizagem.

A partir das etapas de pesquisa pude elaborar um e-book que atendesse a alguns quesitos observados. O primeiro se refere à um material que pudesse disponibilizar aos professores diversos jogos de alfabetização. Afinal, a utilização de jogos com objetivo de alfabetizar é uma prática recorrente em sala de aula, visto que deixa a aula mais atrativa para os alunos, e claro, foi possível perceber que os três professores participantes da pesquisa utilizam jogos em suas práticas pedagógicas.

O segundo se trata de um material que pudesse apresentar esses jogos em diversos níveis de dificuldade. Durante uma das etapas da pesquisa os professores informaram a dificuldade em estarem propondo recursos que atendessem aos diversos níveis de escrita de seus alunos. Logo, surgiu a possibilidade que apresentasse os jogos em quatro níveis diferentes de dificuldade, pois dessa forma, os professores conseguiriam utilizar o e-book atendendo ao maior número possível de alunos.

Por último, vi a possibilidade de deixar disponível no e-book o modelo em branco de cada jogo. Como os professores informaram que não apresentavam domínio para criação dos jogos optando por modelos prontos disponíveis na internet. Com esse recurso ao final de cada jogo o docente tem a condição de construir seus próprios jogos com os alunos adaptando-os às suas aulas.

Acredito que seguindo esses três pontos apresentados o PE se torna mais acessível e útil às diversas aulas que os professores possam propor para seus alunos. Afinal, o produto não se tornaria um material engessado, como uma cartilha, por exemplo. Mas, se tornaria um material que pudesse ser utilizado e recriado pelos docentes podendo se adaptar à temática de suas aulas.

Trabalhar com jogos promovendo uma aula lúdica, atrativa e diferenciada sempre fez parte da minha proposta de ensino enquanto professor alfabetizador nesses doze anos de estrada. Por esse motivo foi minha principal escolha para a construção dessa pesquisa

ao ingressar no mestrado profissional. O mestrado e a pesquisa na qual faço parte me trouxeram diversos desafios, muitos dos quais eu sequer imaginaria passar. Entretanto, a cada desafio vivido uma nova aprendizagem foi adquirida por mim.

A partir dessa pesquisa de mestrado tive que me reinventar ainda mais como professor, pois, a cada estudo, cada leitura, e cada diálogo com meus pares eu adquiria um novo olhar para a educação, mais aberto, mais profundo, “fora da caixa” que por muitos anos, sem saber, eu permanecia. A pesquisa me trouxe uma experiência que eu jamais imaginaria viver. Hoje, acredito que amadureci enquanto profissional, leitor, pesquisador, mas sinto que tenho muito caminho ainda pela frente. A vontade de caminhar não me falta. Vou com fé, caminhando, mesmo que lentamente, na certeza de que chegarei ao meu destino carregado de saberes e conquistas. E com ainda mais certeza de que meu maior objetivo, lutar por uma educação pública, de qualidade, justa e igualitária fica cada dia mais próximo de ser alcançado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Cyrce; MARQUES, Francisco. Brinquedos e Brincadeiras: o fio da infância na trama do conhecimento. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado et al. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?!** Em minha sala de aula. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Rosenev; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, v. 15, n. 3, p. 53-61, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- FABRIS, E.T.H.; SILVA, R. R. D. da. Análise de uma Matriz Pedagógica Escolar: a invenção da docência e de pessoas em uma escola de periferia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 492-507, 2015.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Edição Comemorativa. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). **Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 22-35, 1995.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos e pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.
- FIGUEIREDO, R.V; PULIN, J.R; Silveira, S. M. P; LAVERGNE, R. A Pesquisa colaborativa em contexto de Inclusão Escolar. **Revista InFor**, n.1, p. 31-49, 2015.
- FRANCO, S. R. K. **O construtivismo e a educação**. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2017.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta ABRINQ, 1992.

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

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004. (Coleção Pedagógica e Educação)

INFORSATO, Edson do Carmo; COELHO, Sônia Maria. **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: UNESP, 2017. 266p.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LÜDKE, M.; MARLI, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In. AZEVEDO, J. C. (Org.). **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MUNIZ, C.A. O professor e a autoria de jogos como recursos pedagógicos para a aprendizagem matemática. **Hipátia**, v.7, n.1, p. 14-34, jun.2022.

PERRENOUD, Philippe. **Diferenciação de ensino: uma questão de organização do trabalho**. Pinhais: Editora Melo, 2011. Tradução Laura Solange Pereira.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1976.

PIAGET, J. **A Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

- PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.
- RIBEIRO, Lourdes Eustáquio Pinto. **Para casa ou para sala? Proposta didática de alfabetização: educação infantil e ensino fundamental**. Fundamentação teórica, volume 1. Belo Horizonte: Equilíbrio, 2010.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.
- SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM. Maringá, 2007.
- STREET, Brian. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Tradução Ernani F. da F. Rosa.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2010. Tradução Ernani F. da F. Rosa.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Esta entrevista está direcionada aos professores participantes da pesquisa, com objetivo de obter informações qualitativas sobre as práticas didático-pedagógicas utilizadas em sala de aula que possam propiciar o desenvolvimento da hipótese de escrita do educando. Seu preenchimento contribuirá para a pesquisa: **Alfabetização com jogos: o desenvolvimento das hipóteses de escrita por meio da ludicidade**. As informações prestadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e de maneira anônima de forma a assegurar a sua privacidade.

Identificação	
Professor:	
Turma:	Data:
1 – Você utiliza recursos lúdicos voltados à alfabetização em sua sala de aula?	
<hr/> <hr/>	
2 - Quais recursos lúdicos você utiliza em sala de aula?	
<hr/> <hr/>	
3 – Esses recursos estão disponíveis em sua Unidade Escolar?	
<hr/> <hr/>	
4 - Quando utiliza esses recursos, as atividades são realizadas individualmente ou em grupo?	
<hr/> <hr/>	
5 - O ensino da prática da leitura é realizado com suporte de algum recurso lúdico?	
<hr/> <hr/>	
6 - O que você propõe para ajudar o aluno a ler uma palavra, frase ou texto?	
<hr/> <hr/>	
7 – Quais estratégias você utiliza com os alunos que já dominam as habilidades leitoras?	
<hr/> <hr/>	
8 – Quais estratégias você utiliza com os alunos que ainda não dominam as habilidades leitoras?	

<hr/> <hr/>
9 – Quais dificuldades você encontra na aprendizagem da leitura e da escrita da sua turma?
<hr/> <hr/>

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE A APLICAÇÃO DOS JOGOS

Este questionário será preenchido pelos professores com base nas observações realizadas durante a aplicação dos jogos. Possui questões sobre os jogos utilizados como recursos pedagógicos e também sobre os procedimentos dos estudantes durante sua aplicação. Seu preenchimento contribuirá para a pesquisa: **Alfabetização com jogos: o desenvolvimento das hipóteses de escrita por meio da ludicidade**. As informações prestadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e de maneira anônima de forma a assegurar a sua privacidade.

Identificação	
Professor:	
Turma:	Data:

Título do jogo:			
Hipótese de escrita indicado:			
Estrutura do jogo	Marque apenas uma opção		
	Sim	Não	
O design do jogo é atraente?			
Os textos, cores e fontes combinam entre si?			
O estilo e tamanho da fonte são legíveis?			
O tamanho das peças do jogo está adequada?			
O jogo condiz com a hipótese de escrita para a qual foi indicado?			
Observação do grupo	Marque apenas uma opção		
	Nunca	Às vezes	Sempre
Os estudantes ficaram envolvidos no jogo de forma significativa?			
Os estudantes sorriram e comemoraram ao jogar?			
Os estudantes pediram para trocar de jogo ou parar de jogar?			
Os estudantes prestaram auxílio aos colegas?			
Indicador de aprendizagem	Marque apenas uma opção		
	Nunca	Às vezes	Sempre
Os estudantes entenderam o jogo?			
Os estudantes jogaram com autonomia?			
Os estudantes apresentaram um bom desempenho relacionado com a consciência fonológica?			
Houve a necessidade de dar atenção especial aos estudantes?			

Os estudantes apresentaram dificuldades para entender o jogo?			
<b>Deseja fazer mais alguma observação?</b>			
<hr/>			
<hr/>			
<hr/>			
<hr/>			

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **Alfabetização com jogos: o desenvolvimento das hipóteses de escrita por meio da ludicidade**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II (PROPGPEC) e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é desenvolver, a partir da experiência em alfabetização dos professores do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior que está localizada no município de Arraial do Cabo no Rio de Janeiro, jogos classificados para cada nível de escrita sendo: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético que possam fazer parte do Produto Educacional.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: participar das três etapas da pesquisa que consistirá em cinco encontros que serão realizadas no período de março a julho de 2023, sendo um encontro por mês. Os encontros serão organizados da seguinte forma: 1ª etapa: será feito um diagnóstico a partir de uma entrevista para responder a algumas perguntas sobre sua prática pedagógica; 2ª etapa: serão realizadas as oficinas divididas em três momentos sendo o 1º momento para a formação de um debate com os professores participantes da pesquisa abordando alguns assuntos como a avaliação do nível de escrita dos alunos, sua zona de desenvolvimento proximal e os recursos adequados para serem utilizados para cada nível de escrita diagnosticado; no 2º momento serão apresentados, aos professores participantes da pesquisa, os jogos que farão parte do Produto Educacional, para análise e reformulação dos docentes; e no 3º momento os professores participantes da pesquisa receberão os jogos com as devidas alterações sinalizadas para a confecção podendo levar o material para aplicação em suas salas de aula preenchendo um questionário de aplicação para cada jogo e realizando observações e registros fotográficos; a 3ª etapa da pesquisa corresponde a avaliação onde os professores se reunirão para expor suas considerações sobre as oficinas e os jogos que puderam construir e aplicar para seus alunos. Os encontros das oficinas também serão registrados com fotos e vídeos.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode se sentir constrangido durante o momento da entrevista e das observações registradas no diário de campo que servirão como instrumento de coleta de dados para a pesquisa, também poderão se sentir cansados ao preencher os questionários dos jogos apresentados. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de preencher o roteiro de entrevista individualmente, sem a presença do pesquisador, não se identificando para o mesmo, também poderá deixar de preencher qualquer questionário a qualquer momento da pesquisa. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: ao participar das oficinas o participante poderá aprender um pouco mais sobre os níveis de hipótese de escrita, como identificar esses níveis e, também, a produzir recursos lúdicos para seus alunos que poderão propiciar no desenvolvimento da sua turma.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O(a) pesquisador(a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e

esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Dhenner Dominick Santiago Aguiar Angelo pelo telefone (22) 99605 6177 ou pelo e-mail: [dhenner.angelo.1@cp2.edu.br](mailto:dhenner.angelo.1@cp2.edu.br). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
---------------------------------	-------------------

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL**

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor \_\_\_\_\_ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **Alfabetização com jogos: o desenvolvimento das hipóteses de escrita por meio da ludicidade**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II (PROPGPEC) e que diz respeito a uma dissertação de mestrado. A pesquisa que será realizada na Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior no município de Arraial do Cabo, Rio de Janeiro.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é desenvolver, a partir da experiência em alfabetização dos professores do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Adolpho Beranger Júnior que está localizada no município de Arraial do Cabo no Rio de Janeiro, jogos classificados para cada nível de escrita dos alunos.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do(a) menor consistirá em participar dos jogos que serão aplicados em sua sala de aula pelo professor da sua turma, podendo jogar com seus colegas que também tiverem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por seu responsável legal, ou até mesmo com o próprio professor. O professor poderá registrar o momento através de fotografias e irá preencher um questionário relatando o desenvolvimento do aluno.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar desconforto e se sentir constrangido ao estar sendo observado e fotografado pelo professor durante a realização dos jogos. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de não ser fotografado caso se sinta desconfortável, além de poder parar de jogar a qualquer momento. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: como desenvolver a interação com outros alunos e aprimorar sua leitura e escrita através dos jogos de forma lúdica.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do(a) menor será respeitada e o nome dele(a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O(a) pesquisador(a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do(a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele(a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o(a) menor saia da pesquisa ele(a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do(a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Dhenner Dominick Santiago Aguiar Angelo pelo telefone (22) 996056177 ou pelo e-mail: [dhenner.angelo.1@cp2.edu.br](mailto:dhenner.angelo.1@cp2.edu.br). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo com a participação do menor \_\_\_\_\_ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ___/___/_____
---	---------------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) responsável /representante legal pelo(a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/_____
---------------------------------	---------------------