

Os jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética: práticas de professoras do ciclo de alfabetização

Didactic games in the teaching and learning process of the alphabetic writing system: practices of literacy teachers

Juegos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del sistema de escritura alfabética: prácticas de profesores de alfabetización

Lindon Elma Granja Silva 
Universidade de Pernambuco, Petrolina – PE, Brasil.
lindon.elma@upe.br

Nayanne Nayara Torres da Silva 
Universidade de Pernambuco, Garanhuns – PE, Brasil.
nayanne.torres@upe.br

Recebido em 10 de março de 2026
Aprovado em 25 de abril de 2026
Publicado em 29 de abril de 2026

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco, que teve o objetivo de analisar as práticas docentes no ciclo de alfabetização em relação ao uso de jogos didáticos para a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Como caminho metodológico, realizamos uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e de caráter descritivo, em uma escola pública municipal de Petrolina-PE, como também a análise documental dos manuais dos jogos de alfabetização. Os procedimentos metodológicos envolveram questionários, observações, entrevistas com duas professoras do ciclo de alfabetização e análise de manuais dos jogos didáticos. Contudo, para o presente artigo recorreremos à Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) dos dados provenientes das observações tecidas em sala de aula e das orientações contidas nos manuais dos jogos trabalhados pelas docentes. Os resultados destacaram os jogos didáticos de alfabetização como recursos potencializadores do processo de aprendizagem do SEA e a importância do planejamento e mediação docente. Além disso, também foram evidenciados os tateamentos (Chartier, 2000) realizados pelas professoras em meio ao trabalho coletivo, com vistas a contemplar as dificuldades apresentadas por alguns dos aprendizes em relação à escrita

alfabética.

Palavras-chave: Jogos didáticos; Escrita alfabética; Práticas docentes.

ABSTRACT

This article presents reflections on a Master's thesis developed within the scope of the Graduate Program in Teacher Training and Interdisciplinary Practices at the University of Pernambuco, which aimed to analyze teaching practices in the literacy cycle in relation to the use of educational games for learning the Alphabetical Writing System (AWS). As a methodological approach, we conducted qualitative, descriptive field research at a municipal public school in Petrolina, Pernambuco, as well as documentary analysis of literacy game manuals. The methodological procedures involved questionnaires, observations, interviews with two teachers from the literacy cycle, and analysis of the manuals of the educational games. However, for this article, we used Content Analysis (Bardin, 1977) of the data from the classroom observations and the guidelines contained in the manuals of the games used by the teachers. The results highlighted literacy educational games as resources that enhance the learning process of the SEA and the importance of teacher planning and mediation. In addition, the teachers' trial and error (Chartier, 2000) in the midst of collective work was also evident, with a view to addressing the difficulties presented by some of the learners in relation to alphabetic writing.

Keywords: Educational games; Alphabetic writing; Teaching practices.

RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones sobre un proyecto de investigación de Maestría desarrollado en el ámbito del Programa de Posgrado en Formación de Profesores y Prácticas Interdisciplinarias de la Universidad de Pernambuco, que tuvo como objetivo analizar las prácticas docentes en el ciclo de alfabetización en relación al uso de juegos educativos para el aprendizaje del Sistema de Escritura Alfabética (SEA). Como enfoque metodológico, realizamos una investigación de campo, con un enfoque cualitativo y descriptivo, en una escuela pública municipal de Petrolina-PE. Así como el análisis documental de manuales de juegos de lectoescritura. Los procedimientos metodológicos incluyeron cuestionarios, observaciones, entrevistas con dos docentes del ciclo de alfabetización y análisis de los manuales de los juegos educativos. Sin embargo, para este artículo, utilizamos el Análisis de Contenido (Bardin, 1977) de los datos obtenidos de las observaciones en el aula y de las directrices contenidas en los manuales de los juegos utilizados por los docentes. Los resultados destacaron los juegos educativos de alfabetización como recursos que potencian el proceso de aprendizaje de la SEA y la importancia de la planificación y mediación docente. Además, también se evidenció el *tateamentos* (Chartier, 2000) realizado por los docentes durante el trabajo colectivo, con vistas a abordar las dificultades presentadas por algunos de los educandos en relación a la escritura alfabética.

Palabras clave: Juegos educativos; Escritura alfabética; Prácticas docentes.

Introdução

A redução do tempo de alfabetização, previsto na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, acabou por pressionar professores e instituições escolares a cumprirem metas, sem, no entanto, oferecer o devido suporte. Isso exige que os professores dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente, desenvolvam práticas sistematizadas de ensino da língua materna, buscando assegurar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), pois a escola não pode ser vista como espaço que nega a garantia de aprendizagem das crianças.

No caso particular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a aprendizagem da língua escrita é questão urgente, tornando-se, em muitas situações, um desafio para quem aprende (os alunos) e para quem ensina (os professores). Nesse cenário, o brincar, que constitui, ou deveria constituir, uma dimensão fundamental nos espaços, tempos e práticas do início de escolarização, pode assumir novas significações e ser direcionado à aprendizagem sistemática das habilidades necessárias para a apropriação e consolidação da escrita alfabética.

Nas práticas que envolvem a escrita, alguns recursos, como jogos didáticos de alfabetização, podem ser utilizados como estratégia pelos educadores, visando facilitar o processo de ensino e motivar a aprendizagem dos discentes. Nesse contexto, as brincadeiras podem ser exploradas de forma prazerosa, permitindo ao aprendiz a manipulação lúdica das palavras em suas dimensões sonoras e gráficas, possibilitando valiosas reflexões metalinguísticas.

É preciso considerar que, em relação aos jogos didáticos, a articulação deles à prática pedagógica requer planejamento e intencionalidade, isto é, um ensino sistematizado. Eles podem ser um aliado em potencial para a alfabetização, compreendida aqui como “processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’ e capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita [...]” (Soares, 2020, p. 27).

Portanto, os jogos podem ser vistos como instrumento pedagógico, agregando prazer e diversão à aprendizagem, além de poder contribuir, de modo mais específico, para o ensino e a aprendizagem da escrita alfabética. Além disso, podem auxiliar professores no trato da heterogeneidade de conhecimentos sobre leitura e escrita dos alunos na sala de aula, promovendo agrupamentos produtivos, ou seja, situações cujas crianças com níveis de conhecimentos próximos sobre a escrita cooperam uns com os outros no trabalho com os jogos didáticos.

Nessa direção, vale destacar o papel do professor alfabetizador como mediador desse processo, sendo importante que ele planeje levando em conta a heterogeneidade de conhecimentos presentes na sua classe. Ademais, o professor é capaz de estimular a curiosidade e o potencial das crianças, facilitando, de forma prazerosa, o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a presente pesquisa apresentou a seguinte questão: “Como os professores do ciclo de alfabetização utilizam os jogos didáticos para o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética?” Para responder a essa pergunta, buscamos analisar as práticas de professoras do ciclo de alfabetização no trabalho com jogos

didáticos voltados à aprendizagem do SEA, buscando identificar os tipos de jogos didáticos utilizados pelas docentes, o modo como trabalhavam com esses jogos em sala de aula e quais os objetivos pretendidos.

Concepções acerca da alfabetização

A postura assumida pelos educadores em suas práticas pedagógicas de ensino do SEA são influenciadas por algumas concepções de alfabetização que precisam ser situadas no contexto histórico. Sendo assim, cabe sinalizar que, a partir dos anos 1960, os debates sobre alfabetização estavam voltados para o fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita alfabética, e a preocupação estaria em encontrar o método mais eficiente para ensinar.

Nesse contexto, destacam-se os métodos tradicionais de alfabetização. Segundo Moraes (2012), os métodos tradicionais de alfabetização têm sua origem na Antiguidade, a partir do século XVIII, e estão fundamentados na teoria do conhecimento, conhecida pela visão empirista/associacionista da aprendizagem. Assim sendo, o professor é a única fonte de conhecimento, aquele que transmite o conteúdo através de repetições e memorizações, sem levar o aluno a pensar e a refletir sobre a aprendizagem.

Ferreiro e Teberosky (1999) sinalizam que os métodos tradicionais estão divididos em dois grupos: os sintéticos (método da soletração; silabação e fônico) e os analíticos (método da palavração; sentencição e de contos ou historietas). Esses métodos de ensino da leitura e da escrita concebiam o estudante como um ser passivo e como um mero receptor de conhecimentos, além de compreenderem a escrita como um código a ser memorizado pelos aprendizes.

A partir de meados da década de 1920, com a resistência em relação ao uso do método analítico, novas propostas para o ensino da leitura e escrita foram surgindo. Segundo Mortatti (2019),

buscando conciliar os dois tipos básicos (sintético e analítico) de métodos de ensino da leitura e escrita, em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes passaram a ser utilizados: métodos mistos ou ecléticos, considerados mais rápidos e eficientes, porque se caracterizavam pela “mistura” de marcha analítica e sintética (Mortatti, 2019, p. 36).

Entretanto, na década de 1980, com a difusão dos estudos sobre a psicogênese da escrita, das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), outra concepção de alfabetização é disseminada, tendo como base os pressupostos teóricos do construtivismo. Com isso, o aprendiz passa de sujeito passivo a ser “ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material ‘para ler’, não com material artificialmente produzido para ‘aprender a ler’” (Soares, 2004, p. 14).

Assim, com a difusão da teoria da Psicogênese, vivenciou-se uma verdadeira revolução conceitual, pois o ensino, que antes era centrado na maneira como os professores ensinam, passa a focar na forma como os estudantes aprendem. Nessa direção, a escrita é compreendida como um sistema de representação em que o

sujeito precisa entender como a escrita funciona, reconstruindo, em sua mente, as propriedades do sistema de escrita alfabética:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos; 2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, **P**, *p*); 3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; 4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras; 5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras; 6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem; 7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos; 8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra; 9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se também algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem; 10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (Morais, 2012, p.51).

Nessa direção, Moraes (2012, p.35) esclarece que, “quando nos apropriamos de qualquer sistema notacional, temos que compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções”. Diante disso, o aprendiz “[...] precisa encontrar as respostas para as seguintes questões: 1. O que as letras representam (ou notam, ou substituem)? 2. Como as letras criam representações (ou notações)?” (Morais, 2012, p. 34).

É válido esclarecer que as respostas para essas perguntas dependerão do nível no qual as crianças se encontram. Logo, se estiverem na fase inicial de apropriação da escrita (hipótese pré-silábica), não saberão que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras (Ferreiro; Teberosky, 1999). Já com relação ao segundo questionamento, precisarão compreender o funcionamento do SEA, o que envolve seus princípios e propriedades.

Vale ressaltar que, com base numa visão construtivista, um dos aspectos importantes da teoria da psicogênese é afirmar que a criança, ao chegar à escola para ser alfabetizada, já traz consigo seus conhecimentos prévios sobre a escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a teoria da psicogênese mostra que as produções das crianças apresentam diferentes níveis de escrita¹ pelos quais os aprendizes passam no processo de apropriação e consolidação do SEA.

Esse percurso evolutivo é marcado pela relação da escrita com a pauta sonora, uma vez que só é possível avançar da hipótese pré-silábica para a silábica a partir do momento em que se compreende a relação som-grafia. Nessa direção, faz-se necessário um trabalho com a Consciência Fonológica, que, segundo Cardoso-Martins (1991, p.103), configura-se como “um conjunto de habilidades que leva o aprendiz a refletir sobre as partes sonoras das palavras em diferentes níveis: rimas, sílabas, fonemas”.

Contudo, essas habilidades por si só não são suficientes para que as crianças se tornem alfabéticas, pois para se alfabetizarem precisam compreender as propriedades que envolvem o sistema de escrita alfabética, acima mencionadas. Dessa forma, a aprendizagem da escrita requer o desenvolvimento de algumas habilidades de consciência fonológica, como também operações cognitivas que levem a criança a compreender os princípios da escrita alfabética. Nessa direção, os educadores podem fazer uso de alguns recursos didáticos, a exemplo dos jogos, no processo de aprendizagem do SEA.

O uso de jogos didáticos no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética

Dentre os diversos recursos didáticos que podem ser utilizados para auxiliar as crianças a refletirem sobre o sistema da escrita alfabética, destacamos os jogos didáticos de alfabetização como possíveis potencializadores da aprendizagem. Para isso, seu uso requer planejamento, intencionalidade e mediação. Ao mediar as atividades com jogos didáticos, o educador, ao mesmo tempo em que pretende atingir seus objetivos pedagógicos, não deve deixar à parte a dimensão lúdica presente nesses recursos, pois, como reforça Kishimoto,

o equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o Ensino (Kishimoto, 2003, p.19).

Assim, é importante que, ao usar o jogo em sala de aula, a intencionalidade pedagógica não se desprenda do lúdico e que, no processo de alfabetização, esse recurso possa ser utilizado para favorecer a aprendizagem de diferentes habilidades. Segundo Leal, Albuquerque e Leite (2005), os jogos didáticos de alfabetização podem ser divididos em três grupos:

Aqueles que inserem atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas; os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas (Leal, Albuquerque e Leite, 2005, p. 119).

Nesse sentido, ao articular os jogos ao princípio da consciência fonológica, o professor pode levar a criança a refletir sobre a relação da escrita com a pauta sonora (relação grafema-fonema). Para descobrir esse princípio, Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 119) esclarecem que “a criança precisa, conscientemente, parar de prestar atenção apenas no significado das palavras e passar a destinar atenção aos sons, à sequência de segmentos sonoros da palavra”.

Então, para desenvolver a consciência fonológica, o educador pode fazer uso de jogos que explorem a aliteração, as rimas, a identificação de sílabas como unidade fonológica, a segmentação de palavras em sílabas, a comparação do tamanho das palavras contando o número de sílabas, dentre outras habilidades.

Com relação aos jogos que podem conduzir a uma reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, os aprendizes precisam pensar a lógica da escrita. Ou seja, “eles precisam descobrir as unidades sonoras (sílabas, fonemas) e compreender como elas correspondem às unidades gráficas.” (Leal; Albuquerque; Leite, 2005, p.121). Essas reflexões não são simples, pois a correspondência grafofônica não é perfeita, devido às normas ortográficas. Contudo, mesmo sabendo dessas dificuldades, é indispensável que os aprendizes compreendam os princípios básicos do SEA para a consolidação do processo de alfabetização.

No que concerne aos jogos que podem ajudar a sistematizar as correspondências grafofônicas, Leal, Albuquerque e Leite (2005, p.126) destacam que “não é suficiente entender os princípios do sistema alfabético, ou seja, dominar a escrita alfabética, para ser capaz de ler e compreender textos.” Para ler com compreensão, é preciso ativar/mobilizar diversas habilidades como: conhecimentos prévios; inferências; previsão; capacidade de localizar informações; gerar a ideia principal; fluência leitora (Solé, 1998).

Contudo, é importante destacar que um mesmo jogo também pode se inserir em mais de uma das categorias explicitadas por Leal, Albuquerque e Leite (2005), podendo possibilitar reflexões ao nível da consciência fonológica; dos princípios do SEA e das correspondências grafofônicas. Isso também dependerá, em certa medida, da maneira como o docente mediará esse processo.

Sendo assim, as estratégias que o educador utiliza no seu cotidiano são fundamentais para que ele possa cumprir seu papel de mediador e facilitador da aprendizagem em meio aos desafios que se apresentam na sala de aula. Dentre eles, destacamos a heterogeneidade de conhecimento dos alunos, que possuem diferentes níveis de conhecimentos, ritmos e formas de aprender. Isso requer dos educadores um planejamento da sua ação docente para lidar com esse fenômeno, precisando mobilizar diferentes saberes.

Os saberes da ação docente

Nas práticas desenvolvidas pelos professores, no espaço da sala de aula, são mobilizados diferentes saberes construídos ao longo do tempo e de sua carreira profissional. Tais saberes, que cotidianamente são movimentados na relação que o educador institui com seus alunos, revelam, por meio das ações docentes, a forma como os professores “transformam” o conhecimento que possuem da matéria em um conhecimento “ensinável” a ser compreendido pelos alunos.

Segundo Tardif (2023), os saberes mobilizados na prática docente advêm das mais variadas fontes, podendo ser oriundos do seu processo formativo, por meio das contínuas trocas e interações ocorridas no processo de socialização profissional e do seu trabalho diário, como também da sua trajetória pré-profissional. Dessa forma, o saber dos professores é um saber social que transita entre o que eles são e o que fazem, sendo construído nessa relação com os pares, com os alunos e com os demais atores sociais.

Nessa direção, ao mesmo tempo em que os saberes docentes são individuais, também são sociais, sendo adquiridos por meio da própria história de vida e durante sua trajetória profissional. Com isso, os saberes utilizados pelos docentes na sala de

aula são múltiplos e suas práticas podem estar ancoradas em diferentes saberes, tais como os provenientes da formação profissional, que abarcam os saberes das ciências da educação, os pedagógicos, os disciplinares, os curriculares e os experienciais (Tardif, 2023).

É válido ressaltar que, em meio a essa gama de saberes, os professores traçam metas e definem suas práticas de acordo com uma pertinência que é, principalmente, de ordem pragmática, pautando-se, assim, em uma coerência que visa a contemplar diferentes aspectos presentes no cotidiano da sala de aula (Chartier, 2007). Além disso, podem coexistir práticas que se relacionem a perspectivas teóricas consideradas diferenciadas ou mesmo antagônicas. Contudo, conforme salienta Chartier (2007), do ponto de vista dos “saberes da ação”, os procedimentos adotados pelos docentes são organizados no interior de um sistema de forte coerência pragmática, que tem em diversas fontes a base de suas decisões e a consolidação de seus programas de ação.

Sendo assim, os saberes da ação se apresentam como uma das fontes mais priorizadas dos professores, uma vez que o “como fazer” emerge das experiências da ação. Ao priorizarem esse saber, são as trocas e as interações entre os pares que nutrem mais fortemente o trabalho docente. Nessa direção, “as receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas” (Chartier, 2007, p. 186). Isso leva cada um a reformular os discursos pedagógicos e a validar práticas que vão sendo construídas no cotidiano das situações pedagógicas.

Essas modificações fazem parte do movimento de inovação didática e pedagógica da prática docente, pois são os “tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias” (Chartier, 2000, p. 164), ou seja, o fazer ordinário da classe que pode conduzir ou não a mudanças nas práticas. Diante disso, são os saberes da ação que o professor estabelecerá a sua maneira de ensinar ao reinventar e reformular as teorias acadêmicas, as prescrições legais, as regras e utilizá-las conforme suas necessidades.

Percurso metodológico da pesquisa

O presente estudo analisou as práticas de professoras do ciclo de alfabetização no trabalho com jogos didáticos voltados à aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Para contemplar esse objetivo, realizamos uma pesquisa de campo (Minayo, 2001) de caráter descritivo, e natureza qualitativa, uma vez que não nos preocupamos em quantificar a realidade, mas em interpretá-la. Além disso, também realizamos um estudo do tipo documental (Marconi; Lakatos, 2003), no qual analisamos os manuais dos jogos didáticos utilizados pelas docentes em sala de aula.

No que diz respeito ao campo de pesquisa, o estudo foi realizado em uma escola pública municipal, localizada na zona urbana do município de Petrolina-PE, próximo ao centro da cidade. A instituição atende estudantes do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e foi escolhida devido o fato de ser considerada no município uma escola de referência no campo da alfabetização.

As participantes da pesquisa foram duas professoras efetivas da Secretaria de Educação do município, atuantes nas turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com seus respectivos alunos, que são tratados na análise pela letra inicial do seu nome, com vistas a manter o anonimato dos participantes. A professora do 1º ano, denominada com o nome fictício de Nise, tem formação no magistério, licenciatura em Biologia, especialização em alfabetização e trabalha há mais de 30 anos em turmas de alfabetização. A professora do 2º ano, denominada com o nome fictício de Marília, cursou o Ensino Médio regular, graduação nos cursos de Pedagogia e Serviço Social, especialização em Psicopedagogia e atua há 6 anos em turmas de alfabetização.

A coleta de dados ocorreu no primeiro semestre do ano letivo de 2024, durante o período de dois meses (abril e maio). Foram realizadas observações alternadas no turno matutino entre as turmas do 1º e do 2º anos, totalizando 12 dias de aulas observadas no 1º ano e 14 dias no 2º ano. Para analisar os dados, utilizamos a Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2015, p. 42), busca obter “[...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem”. A seguir, analisamos as práticas das professoras no uso dos jogos didáticos de alfabetização em sala de aula.

As práticas docentes com o uso dos jogos didáticos de alfabetização

No decorrer dos doze (12) dias de observação na turma do 1º ano, em sete (07), a professora Nise fez uso de algum jogo didático voltado ao trabalho com o sistema de escrita alfabética. Tais jogos versavam sobre diferentes finalidades: análise fonológica, reflexão sobre os princípios do sistema alfabético e sistematização das correspondências grafofônicas, como pode ser observado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Categorização dos jogos didáticos de alfabetização trabalhados pela Professora do 1º ano.

Jogos didáticos de alfabetização	Consciência/ Reflexão fonológica	Reflexão sobre os princípios do SEA	Consolidação das Correspondências Grafofônicas
Bingo das letras		X	
Dados das vogais		X	
Dados consoante e vogal	X	X	
Aprendendo a letra inicial das palavras		X	
Memória Silábica- Animais	X	X	
Ache a Rima	X		
Seu rei mandou achar	X	X	X

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Ao trabalhar com os jogos que envolviam a “Consciência e reflexão fonológica”, a professora Nise mediava a escrita e a reflexão sobre as palavras de forma coletiva.

As habilidades de segmentação de palavras em sílabas e identificação de rimas foram bastante exploradas por meio do jogo “Ache a Rima”, que tinha como objetivo levar as crianças a parear as palavras com as imagens que rimavam. Para isso, Nise organizou os alunos em círculo, entregou um jogo para cada criança e solicitou que os aprendizes organizassem o material em duas partes: de um lado, as fichas com os nomes das palavras e, do outro, as fichas com as imagens. Os alunos deveriam, inicialmente, procurar a ficha chamada pela professora e, posteriormente, encontrar a ficha com a imagem que rimava com ela, com vistas a formar o par. Para mediar essa ação, a docente fez uso do quadro. Assim, escrevia e explorava no coletivo as palavras que ia chamando, como pode ser observado no extrato de aula a seguir:

Professora Nise: A primeira palavrinha que vocês vão procurar é a palavrinha “MOLA”. “MO”-“LA”. Vocês vão lá nos nomes e procuram “MOLA”. Acharam? É o nome “MOLA”, não é o desenho, porque aí vocês não vão encontrar o desenho “MOLA”. Bora! Todo mundo achou o nome “MOLA”? Começa com “MO” e termina com “LA”.

Aluno M: (Mostra empolgado que achou a ficha da palavra “MOLA”).

Professora Nise: Pronto! (Escrevendo no quadro). Quais são as letras que identificam o “MO”?

Alunos: “M”; “O”.

Professora Nise: O “MO” e “LA”. “MOLA” termina com o quê?

Alunos: “LA”.

Professora Nise: Com “LA”. Então, agora sim, o desafio é: vocês vão procurar qual é o desenho que rima com “MOLA”.

Alunos: “BOLA”!!

(Professora Nise, Aula 11, 22/05/2024).

Percebemos que a professora do 1º ano, colocava-se no centro da ação, conduzindo e mediando, de forma coletiva, a escrita e a reflexão fonológica das palavras. Além disso, adaptava as orientações do jogo para adequar à sua realidade, direcionando para uma proposta de trabalho mais reflexiva e autônoma para as crianças.

Segundo Moraes (2012), essa estratégia de refletir fonologicamente sobre a palavra, juntamente com a sua notação escrita, ajuda o aprendiz a tornar a reflexão sobre os sons das palavras mais acessíveis. Nessa direção, Nise também focava na segmentação das palavras em sílabas, de forma oral, levando as crianças à consciência silábica, uma das habilidades da Consciência Fonológica (Moraes, 2023), como pode ser observado no fragmento da aula:

Professora Nise: “PANELA” começa com “PA”, depois vem o “NE”, depois vem o “LA”, “PANELA”. Então “PANELA” vai rimar com o quê?

Alunos: “JANELA”.

Professora Nise: “JANELA”, muito bem! “PA/NE/LA” termina com “LA”...Tem que terminar igual.

(Professora Nise, Aula 11, 22/05/2024).

Ao explorar a palavra “PANELA”, a professora enfatizava os sons das sílabas e sua posição na palavra. Com isso, ajudava as crianças a perceberem que as palavras são compostas por segmentos sonoros e que eles podem se repetir em

palavras diferentes como “PANELA” e “JANELA”. Logo, as crianças que apresentavam uma hipótese mais inicial de escrita (pré-silábica) começavam a “[...] encontrar as respostas para estas duas questões: 1. O que as letras representam (ou notam, ou substituem)? 2. Como as letras criam representações (ou notações)?” (Morais, 2012, p. 34), extremamente necessárias para que pudessem evoluir no processo de apropriação do SEA.

É importante ressaltar que, além do trabalho coletivo, também havia uma preocupação da professora com algumas crianças que apresentavam dificuldades em executar o jogo. Diante disso, a docente realizava um trabalho junto a esses aprendizes, mediando a reflexão para que pudessem avançar de uma hipótese pré-silábica em direção ao nível da hipótese silábica.

No que diz respeito aos jogos que envolviam a reflexão sobre os princípios do SEA, (“Bingo das Letras”, “Dados das Vogais” e “Aprendendo a letra inicial das palavras”) observamos que esses foram jogos elaborados pela própria docente e envolviam variadas habilidades: identificar as letras do alfabeto, diferenciar e associar letra cursiva e bastão e formar encontros vocálicos. Ao trabalhar com o “Bingo das Letras”, a professora colocou as fichas com as letras em formato cursivo (minúsculo) em uma caixa e começou a chamá-las, solicitando que os alunos fizessem a comparação entre essas letras (cursivas) e as presentes em suas cartelas (bastão). No fragmento de aula abaixo, podemos perceber como ocorreu esse momento.

Professora Nise: A letra que eu peguei é a letra? (mostrando a letra para a turma).

Alunos: “p”!

Professora Nise: O “p” minúsculo, tá vendo? O “p” minúsculo cursivo! Quem tem o “p” maiúsculo aí?

Vários alunos: Eu!!

Professora Nise: Quem tem o maiúsculo, marca um X no “p” de pipoca. Vamos para a próxima letra!... Quem terminar de marcar tudo vai ganhar um prêmio... Vamos para a próxima letra... Opa! E essa? Quem lembra que letra é essa?

Aluno J: “q”.

Professora Nise: Muito bem “Aluno J”, “q” de queijo, minúsculo cursivo. Quem tem o maiúsculo?... Quem não lembrar vai procurando ali... Apontando para o alfabeto anexado na parede [...]

(Professora Nise, Aula 1, 08/04/2024).

De acordo com o fragmento da aula acima, podemos observar que o “Bingo das Letras” pode ser um jogo importante para o processo de alfabetização, porque propicia às crianças o conhecimento das letras do alfabeto, dos seus nomes e suas variações de formato. Com isso, as crianças podem compreender que “As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, **P**, p)” (Morais, 2012, p. 51). Segundo Moraes (2012), isso se configura como uma das propriedades do SEA, necessárias para que o aprendiz se torne alfabetizado.

Além disso, no percurso de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, o “Conhecimento das letras”, assim como a “Consciência Fonológica”, o “Conhecimento sobre o funcionamento do SEA” e o “Conhecimento das correspondências grafofônicas” são habilidades que precisam ser desenvolvidas e

consolidadas pelos aprendizes (Leal, 2006; Moraes, 2012), o que reforça a importância do jogo “Bingo das Letras” que propicia o reconhecimento e exploração das letras. Segundo Soares (2020), quando uma criança está na fase inicial de alfabetização (fase pré-fonológica), ela tem dificuldades de distinguir uma letra de outra, em especial, letras que apresentam traços semelhantes, a exemplo do “p” e “q”, em que a diferença é apenas em relação à orientação no espaço. Diante disso, tanto a discriminação visual das letras quanto a correspondência delas com os seus sons devem ser trabalhados de forma sistemática pelo educador.

No entanto, esse trabalho precisa permitir que os alunos reflitam sobre esses aspectos. Nesse sentido, seria interessante que os questionamentos de Nise tivessem levado as crianças não apenas a identificarem a forma maiúscula das letras sorteadas, mas direcionado o olhar para as variações e formato das letras, estabelecendo comparações, identificando as formas e traçados. Além disso, poderia ter aproveitado o momento para realizar reflexões fonológicas, estimulando que os próprios estudantes pensassem sobre as palavras que iniciavam com as letras sorteadas, ao invés dela mesma já fornecer a resposta, e fazer o registro destas no quadro. Seria uma oportunidade de perceber as hipóteses dos aprendizes e suas possíveis dúvidas em relação às correspondências sonoras, ajudando-os a estabelecerem relações conscientes “entre os sinais gráficos (letras) e a pauta sonora, e não entre os sinais gráficos e os significados ou objetos” (Leal; Albuquerque; Leite, 2005, p. 119).

Com relação aos jogos propostos pela docente, que envolviam tanto a reflexão da consciência fonológica quanto dos princípios do sistema de escrita alfabética, foram trabalhados os jogos “Dados Consoante e Vogal”, elaborado por Nise, e “Memória Silábica-Animais”, retirado do Livro “Jogos de Alfabetização” (Lopes, 2023, p.117). Tais jogos objetivavam levar as crianças a refletirem sobre a formação das sílabas; a posição que elas ocupavam nas palavras; a ordem das letras no interior das palavras e o sentido da escrita.

Ao trabalhar com os referidos jogos, Nise também desenvolveu um trabalho de forma coletiva, mediando o processo com a turma. Durante o jogo “Memória Silábica-Animais”, ao mesmo tempo em que os estudantes preenchiam suas cartelas, a professora interagiu (perguntando como começava o primeiro “pedaço” da palavra e o final), anexando as figuras dos animais e preenchendo com as sílabas a cartela fixada no quadro. Isso contribuía para manter a atenção de todos da sala para a reflexão proposta por ela:

Professora Nise: Quais são os pedacinhos do nome “TATU” para colar aqui (no quadro)? Quais são os pedacinhos? Primeiro é qual?

Alunos: “T” com “A”.

Professora Nise: “TA”. Depois é qual?

Alunos: TU!

Professora Nise: Vai lá, “Aluno L” e cola. (“ALUNO L” cola e volta para a sua carteira). Tá certo?

Turma: “Tá”. (A Professora lê a palavra “TATU”).

(Professora Nise, Aula 8, 20/05/2024).

Vemos que, nessa situação, a professora busca envolver os alunos na reflexão dos segmentos silábicos que compõe a palavra em destaque, direcionando o caminho a ser refletido pelo aprendiz. Contudo, perde-se a oportunidade de ampliar a reflexão

fonológica, com proposições que poderiam, por exemplo, solicitar das crianças a segmentação e a contagem oral das sílabas, a comparação entre as palavras, identificando qual é a maior a partir da quantidade de sílabas, a produção de uma palavra que rima ou que começa com o mesmo som que a palavra “TATU”, dentre outras reflexões. Todas essas habilidades auxiliam os alfabetizandos, conforme destaca Moraes (2023), a avançarem na sua compreensão e domínio da escrita alfabética.

Com o jogo que envolvia reflexões sobre a consciência fonológica, os princípios do SEA e a consolidação das correspondências grafofônicas, identificamos o uso do jogo “Seu Rei Mandou Achar”, contido no Almanaque do Criança Alfabetizada (Pernambuco, 2018, p. 85). Ao utilizar esse material, Nise mobilizava, junto às crianças, habilidades de formação de palavras; conhecimento das letras; decomposição das palavras em sílabas e a compreensão de que as letras se repetem nas palavras.

Esse jogo era composto por dois grupos de fichas: uma com imagens de frutas e legumes; e outra com sílabas que formavam os nomes das imagens. Cada criança recebeu esses dois grupos de fichas e a orientação inicial foi para que organizassem sobre a banca em duas colunas: a das sílabas e a das imagens. À medida que a professora chamava a imagem, o aluno deveria procurar as sílabas para formar as palavras. O extrato de aula a seguir mostra como foi a interação com as crianças em um dos momentos de execução do referido jogo.

Professora Nise: (A docente pega uma figura e pergunta para a turma) O que é isso?

Turma: “ABACATE”!

Professora Nise: “A- BA- CA- TE”. Também começa com a letra...

Turma: “A”!

Professora Nise: “A”! Depois vem “BA”, “CA” e o “TE”. Vocês vão ter que colocar quatro quadradinhos, porque tem quatro sílabas, “A- BA- CA- TE”. Olha só o “BA” de novo de “ABACAXI”. (A docente circula pela sala). Vejam só “ABACA” é igual ao “ABACAXI” até onde?

Turma: Até o “CA”.

Professora Nise: Quando chega na última sílaba é que troca. Tira o “XI” e bota o...?

Turma: “TE”! [...]

Professora Nise: Vamos lá, minha gente. Vejam bem. Olha TOMATE. Se tira a sílaba “TE” fica como?

Turma: “TOMA”.

Professora Nise: Se eu tirar a sílaba do “TOMATE” o “TO”?

Turma: “MATE”.

(Professora Nise, Aula 12, 29/05/2024).

Ao interagir com a turma, Nise explora, intencionalmente, a identificação da sílaba como unidade fonológica: como o “BA” de “ABACATE” e de “ABACAXI”; a segmentação da palavra “A-BA-CA-TE” em “quatro quadradinhos” ou a contagem do número de sílabas das palavras. Também aproveita para trabalhar a identificação de palavras que compartilham o mesmo som inicial (“A” de “ABACATE” e “ABACAXI”), a formação de palavras e “palavra dentro de palavra” (“MATE” na palavra “TOMATE”), habilidades de consciência fonológica (Moraes, 2023). Essas tarefas ajudam as

crianças a refletirem sobre as correspondências a serem registradas na escrita das palavras, contribuindo para consolidar as correspondências grafofônicas.

No entanto, mais uma vez, percebemos que se trata de uma reflexão conduzida e direcionada pela docente, que assume a centralidade da ação e não deixa que os alunos, de forma autônoma, comparem, segmentem, subtraíam unidades silábicas e, com isso, cheguem às suas próprias conclusões. Nessa situação, ao invés de ir falando como se formam as palavras, quais sílabas podem ser adicionadas ou retiradas, seria importante questionar as crianças e fazê-las pensar sobre a escrita, buscando as respostas para as questões a partir de suas próprias hipóteses. Ou seja, propor um trabalho reflexivo que, conforme sinaliza Moraes (2012), valorize a dúvida dos aprendizes, levando-os a discutir sobre o funcionamento do SEA.

No que diz respeito à prática da professora Marília, do 2º ano, verificamos que ao longo dos quatorze (14) dias de observação, em cinco (05), a docente fez uso de algum jogo didático voltado à aquisição da escrita alfabética. Tais jogos abarcaram a consciência/reflexão fonológica; a reflexão sobre os princípios do SEA e a consolidação das correspondências grafofônicas, conforme evidenciado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2- Categorização dos jogos didáticos trabalhados pela professora do 2º ano.

Jogos didáticos de alfabetização	Consciência/ Reflexão fonológica	Reflexão sobre os princípios do SEA	Consolidação das Correspondências Grafofônicas
Pise Certo		X	X
Bingo dos Alimentos		X	
Memória de Animais		X	
Dominó Silábico	X	X	X
Quebra-cabeça das parlendas	X		

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Os Jogos que envolviam apenas a reflexão sobre os princípios do SEA (“Bingo dos Alimentos” e “Memória de Animais”) mobilizavam habilidades de leitura de palavras por meio da associação da imagem à escrita correspondente e da reflexão sobre palavras distintas que compartilham a mesma letra; quantidade de letras e identificação de letras que se repetem no interior das palavras.

É importante destacar que, ao trabalhar com o “Memória de Animais”, Marília fez adaptações no jogo, com vistas a desenvolver um trabalho no coletivo da sala. Com isso, a professora buscava reinventar a proposta, Tateando ações que contemplassem o fazer ordinário da classe (Chartier, 2000). No extrato de aula a seguir, podemos observar como a professora trabalhou o referido jogo no coletivo:

Professora Marília: “Aluna C”, me diga um número e uma imagem. Rápido! Já vá pensando.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495680>

Aluna C: três. (Escolhe a ficha três que tem no verso a palavra “DINOSSAURO”).

Professora Marília: Número três é que imagem?

Aluna C: “CASA”. (Escolhe a ficha que tem na frente o desenho da “CASA” e no verso a imagem do “DINOSSAURO”).

Professora Marília: No número três eu tenho a palavra “DINOSSAURO”, e na “CASA” eu tenho?

Turma: “DINOSSAURO”.

Professora Marília: Sabe por que ela achou, porque estava prestando atenção. Parabéns! “DINOSSAURO” tem quantas letras? Vamos contar? (A turma faz a contagem da quantidade de letras na palavra). Quantas letras?

Alunos: 10!

Professora Marília: Quais se repetem na palavra “DINOSSAURO”?

Alunos: “S”

Professora Marília: “S” e o que mais?

Alunos: “O”

Professora Marília: “S” e “O”.

(Professora Marília, Aula 12, 17/05/2024).

Ao solicitar que constassem a quantidade das letras da palavra e refletissem sobre o fato de que as letras podem se repetir no interior das palavras, a professora conduzia os estudantes que ainda se encontravam nas hipóteses iniciais de escrita a perceberem que as palavras são formadas por unidades gráficas, contemplando uma das propriedades do SEA: a de que “uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras” (Morais, 2012, p. 51).

É importante ressaltar que, mesmo sendo um jogo voltado para reflexão sobre os princípios do SEA, Marília também poderia ter aproveitado a mediação para lançar mão de reflexões fonológicas, como identificar a presença de uma palavra dentro de outra (Morais, 2023), a exemplo da palavra “NOSSA” dentro de “DINOSSAURO”, além de outras reflexões, como as já apontadas na análise de Nise. Destacamos isso porque a categorização dos jogos é relativa e precisa ser ponderada, uma vez que “indica apenas o predomínio de reflexão em relação ao aspecto da língua tratado em cada um deles. Mas, na prática do jogo, mais de um costuma estar presente em cada um deles” (Brasil, 2011, p. 9).

É importante refletir que nesse jogo, mesmo optando por um trabalho realizado no quadro, de forma conjunta aos alunos, a professora não perdeu de vista as dificuldades sinalizadas por alguns dos aprendizes. Para isso, a docente chamava esses alunos à frente da sala para realizar a reflexão que, mesmo individualizada (junto ao aprendiz), tornava-se coletiva, uma vez que também era feita para toda a turma, contemplando um trabalho mais atento à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos.

No que diz respeito aos jogos que envolviam apenas a reflexão/consciência fonológica (“Quebra cabeça das parlendas”), as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar com parlendas, (re)conhecer, valorizar textos da tradição oral; refletir sobre rimas. Para isso, a professora fez a reprodução de parlendas em tamanho ampliado, para serem fixadas no quadro, a fim de realizar o trabalho no coletivo, que explorou algumas habilidades fonológicas, como podemos verificar no fragmento de aula a seguir:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495680>

Professora Marília: Quantas estrofes têm nessa parlenda?
 Alunos: Duas.
 Professora Marília: É um texto grande?
 Alunos: Não.
 Professora Marília: Nessa primeira estrofe tem alguma palavra que rima?
 Quais são as palavras que rimam?
 Alunos: “FEIRA”.
 Professora Marília: “FEIRA” rima com o quê?
 Alunos: “CADEIRA”.
 Professora Marília: Exatamente. Tem mais alguma palavra que rime nessa primeira estrofe? Qual?
 Alunos: “COMPRAR” e “SENTAR”.
 Professora Marília: Se você observar o final dela, “EIRA” e “CADEIRA” são palavras que estão rimando. “COMPRAR”, “SENTAR” ... Olha o som delas. (Na segunda estrofe a professora continua explorando as rimas e chama a atenção para a importância do significado das palavras para a compreensão textual). [...]
 (Professora Marília, Aula 14, 27/05/2024).

Diante disso, percebemos que Marília se utiliza de um texto poético da tradição oral para trabalhar a reflexão sobre as palavras, permitindo uma exploração dos efeitos sonoros, acompanhados da escrita das palavras. Segundo Moraes (2012), esse tipo de atividade é convidativa, pois as crianças, de maneira curiosa, passam a prestar mais atenção nas palavras e em partes orais e escritas.”. Além disso, verificamos a preocupação da docente em não fornecer a resposta pronta para os alunos, mas de levá-los a pensar sobre as similaridades e diferenças dos sons finais das palavras “COMPRAR” e “SENTAR”, com vistas a identificar se rimam ou não. Contudo, destacamos que a professora Marília poderia ter ampliado a reflexão para além do texto, solicitando que as crianças falassem outras palavras que rimavam com as presentes na parlenda.

Em relação aos jogos que envolviam a reflexão sobre os princípios do SEA e a consolidação das correspondências grafofônicas, identificamos o jogo “Pise Certo” que requeria das crianças a identificação da palavra correta, a leitura da palavra e a reflexão ortográfica. Nesse jogo, a interação conduzida pela professora levou os discentes a pensarem sobre as irregularidades ortográficas, como verificamos no fragmento a seguir:

Professora Marília: (Chama a “Aluna C” à frente e continua). Ela escolheu esse bichinho, o nome desse bichinho na palavra, no número 3 é “BESOURO”. “BESOURO” /Z/ é com “S” no meio da palavra ou é com “Z”? “BESOURO” se inicia “B” com “I” ou com “B” com “E”? Vamos ver se “Aluna C” vai acertar!
 Aluna C: “BEZOURO” com “Z.”
 Professora Marília: “BESOURO” é com “Z”?
 Alunos: Não!
 Professora Marília: Como é que se escreve “BESOURO”? É “BIZOURO” ou é “BESOURO”? Tem palavras que tem som de /Z/, mas se escreve com “S”. Vem cá, “Aluna C”! “BESOURO” tem som de /Z/, mas se escreve com “S”, solete aqui a palavra “BESOURO”.
 Aluna C: B E S O U R O (faz a soletração com a ajuda da professora).
 (Professora Marília, Aula 05, 19/04/2024).

Na mediação, percebemos que a professora Marília tenta chamar atenção das crianças para pronúncia e escrita da palavra. Por se tratar de uma irregularidade, não há nada que justifique a escrita, a não ser a etimologia da palavra ou a tradição de uso (Morais, 2010), aspecto não explorado pela docente. Contudo, sinalizamos a tentativa da professora de promover a reflexão sobre a ortografia no momento da escrita e de discutir coletivamente os conhecimentos que os aprendizes expressam.

Essas ações ajudam as crianças no processo de aprendizagem da leitura e escrita, pois favorecem o avanço do domínio da norma ortográfica, permitindo que “se tornem melhores escritores, pois não precisarão estar sempre parando para decidir como se escrevem as palavras e, assim, poderão concentrar mais sua atenção na composição do texto.” (Silva; Moraes, 2007, p. 65).

Por fim, o jogo que envolvia a reflexão sobre a consciência fonológica, os princípios do SEA e a consolidação das correspondências grafofônicas (“Dominó Silábico”) priorizava a formação das palavras, isto é, os alunos precisavam não apenas descobrir as sílabas, mas também colocá-las na ordem certa da escrita. Assim sendo, eles refletiam sobre o princípio do SEA de que “a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada” (Morais, 2012, p. 51), ao passo que refletiam sobre as letras a serem grafadas.

É válido destacar que, para formarem as palavras, os alunos precisavam entender que as sílabas são unidades menores que estas e perceber que palavras diferentes podem ter sílabas iguais. Para isso, construíram diversas palavras utilizando o mesmo tipo de sílabas, desenvolvendo a habilidade fonológica de produzir palavras com a mesma unidade fonológica: a sílaba (Morais, 2023).

Ao trabalhar com esse jogo, Marília criou suas próprias regras com a intenção de facilitar o trabalho no grande grupo, mas sem perder de vista a heterogeneidade de conhecimento dos alunos, visto que dentro do coletivo, ao chamar as crianças à frente do quadro, a docente realizava um trabalho individualizado. Isso revela que “as situações didáticas em grande grupo são variadas e podem ter múltiplas finalidades” (Morais; Leite, 2012, p. 14). Sendo assim, a professora solicitava que, individualmente, os alunos observassem as sílabas fixadas no quadro e tentassem criar novas palavras, colocando-se na posição de mediadora desse processo.

Frente ao exposto, é importante destacar que as ações de trabalho quanto ao uso de jogos utilizados pelas professoras apresentavam algumas similaridades. Ambas, com vistas a facilitar o processo de ensino, mediavam o trabalho de forma coletiva, buscando conduzir a reflexão dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar as práticas das professoras dos 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização com o uso dos jogos didáticos voltados à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, foi possível identificar que a maioria dos jogos utilizados pelas docentes partia de uma concepção de alfabetização na qual o sujeito precisa entender o funcionamento da escrita, sendo necessário (re)construir mentalmente as propriedades do SEA (Morais, 2012).

Os dados evidenciaram dois aspectos importantes na prática das docentes em relação ao uso dos jogos didáticos de alfabetização: o planejamento e a mediação durante o uso desses recursos em sala de aula. Havia uma sistematização e intencionalidade, com vistas a contemplar objetivos voltados para aprendizagem do SEA e uma mediação que, em algumas ocasiões, centrou-se na figura da professora.

Contudo, é necessário adequar os jogos às dificuldades de aprendizagem sinalizadas pelos aprendizes, o que requer o reconhecimento da heterogeneidade de conhecimentos da turma. Nessa direção, notamos a intencionalidade das professoras em considerar as dificuldades individuais dos aprendizes, mas dentro de um trabalho que, em primazia, voltava-se para o coletivo da sala.

No intuito de abranger todo o grupo, as docentes adaptavam as orientações postas nos manuais dos jogos, contidos no livro “Jogos de Alfabetização” e no almanaque do “Criança Alfabetizada”. Assim, evidenciamos os tateamentos – as estratégias, “as adaptações locais, as modificações provisórias” (Chartier, 2000, p. 164) das professoras, na tentativa de contemplar a diversidade de perfis discentes. Ademais, a maioria dos jogos utilizados explorava diversas habilidades de escrita, tais como: reflexão da consciência fonológica, compreensão sobre as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética e consolidação das correspondências grafofônicas, contribuindo para compreensão e consolidação da escrita alfabética.

Contudo, é importante destacar que nem todos os jogos parecem ter contribuído, de fato, para as aprendizagens de todas as crianças, visto que, em alguns momentos, a ausência de um trabalho mais reflexivo por parte das crianças e atento à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos comprometeu a mediação. Tornase, portanto, imprescindível que os docentes conheçam a diversidade de conhecimentos presentes em suas turmas, condição fundamental para selecionar jogos didáticos pertinentes aos objetivos requeridos com determinados aprendizes e que busquem realizar mediações pedagógicas com vistas a progressão das aprendizagens.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.
- BRASIL. **Caderno de jogos**. São Paulo: Ministério da Educação, 56 p. : il. ; 28 cm. – (Trilhas ; v. 4), 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 76, p. 41-49, fev. 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1053>. Acesso em: 22 jun. 2024.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 157-168, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a11v26n2.pdf>. Aceso em: 8 set. 2024.

- CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. ed. comemorativa. Porto Alegre: Penso, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo e a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2003.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativa didática para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Tânia Maria Rios. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, p.111-131.
- LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v.1, p. 77-116.
- LOPES, Priscilla Scoralick Martins. **Memória Silábica – Animais**. In.: MONTUANI, Daniela Freitas Brito, SOUZA, Maria José Francisco de. (Orgs.). **Jogos de Alfabetização**. Curitiba: CRV, 2023.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. São Paulo: Editora Autêntica, 2023
- MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A heterogeneidade em sala de aula e a diversidade das atividades**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2019.
- PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES. **Almanaque ilustrado de alfabetização: coletânea de textos, coletânea de atividades**. ano 1. PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves; ROSA, Ester Calland de Sousa; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). Recife: A Secretaria, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361819993_ALMANAQUE_Ilustrado_de_Al_fabetizacao_Coletanea_de_Textos_Coletanea_de_Atividades_-_Ano_1. Acesso em: 18 set. 2024.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495680>

SILVA, Alexsandro de; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In.: LEITE, Kátia Maria Barreto da Silva; REGO, Lucia Lins Browne; SILVA, Alexsandro de; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 3 ago. 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Os aprendizes evoluem elaborando diferentes hipóteses de escrita: hipótese pré-silábica (não fazem relação entre letras e sons); silábica (tentam dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita); silábica- alfabética (descobrem a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba e começam a refletir ao nível do fonema); e alfabética (compreendem que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras, podendo apresentar dificuldades próprias da ortografia). (Ferreiro; Teberosky, 1999).