

JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: desafios do trabalho pela tela do celular

Maria Alice Junqueira de Almeida¹

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

Marlene Coelho Alexandroff²

Instituto Sedes Sapientiae - SP

Patrícia Prado Calheta³

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

Eixo temático 10 - Alfabetização e ensino remoto: desafios, aprendizados e perspectivas

Resumo:

O artigo trata de trabalho realizado por professoras alfabetizadoras voluntárias com um grupo de crianças de uma escola pública da periferia de São Paulo durante a pandemia. Com a escola fechada, a professora titular em licença maternidade e a espera pela contratação de uma docente substituta, os estudantes estavam sem aulas. A solução encontrada pelas educadoras foi o trabalho por meio de videochamadas pelo WhatsApp para proporcionar às crianças a oportunidade de iniciar o seu processo de alfabetização. Embora as propostas pedagógicas realizadas tenham contemplado as diversas práticas de linguagem, no presente artigo optou-se por focar a análise linguística pela apropriação do sistema de escrita alfabético por meio de jogos de alfabetização, com vistas, sobretudo, a refletir sobre as inúmeras possibilidades de mediação na aprendizagem móvel.

Palavras-chave: alfabetização; jogos de alfabetização; videochamada; WhatsApp.

Introdução

¹Especialista em alfabetização pelo Instituto Vera Cruz- SP- maria.almeida@cenpec.org.br

²Mestre em Didática pela FEUSP- SP - marlene.alexandroff@gmail.com

³Mestre em Linguística Aplicada pela PUC-SP- paticalheta@gmail.com

O presente artigo retrata um trabalho desenvolvido em parceria entre Cenpec e Fundação Tide Setubal desde abril de 2020, denominado Projeto Letra Móvel, que foi desenhado para atender à demanda de uma escola pública num bairro periférico de São Paulo.

Com a escola fechada no início da pandemia, as crianças encontravam-se sem aulas, pois a docente titular da sala havia entrado em licença gestante, e a professora substituta ainda não havia sido contratada.

O trabalho foi desenvolvido de forma voluntária por alfabetizadoras bastante experientes, sob a coordenação técnica do Cenpec. O projeto tem proporcionado novas aprendizagens para o grupo de educadoras que, embora muito capacitadas, tinham pouca prática do uso pedagógico de recursos digitais, e tem contribuído muito para a reflexão sobre a didática mediada pela tecnologia.

Como para a maioria das famílias a única forma de conexão com a Internet era o celular, optou-se por realizar o trabalho por meio de videochamadas no WhatsApp, em interações de, no máximo, uma hora, duas vezes por semana. Foi solicitado que um responsável acompanhasse a criança durante as chamadas para auxiliá-la durante o desenvolvimento das atividades. Outro objetivo foi que as interações presenciadas pudessem servir de inspiração e apoio para os pais no acompanhamento dos estudos dos(as) filhos(as) em seu dia a dia. Perseguindo essa ideia, após as chamadas, foram feitas sempre breves interações com a família para discutir o trabalho presenciado e orientá-las nas mediações com os filhos.

Todas as famílias da turma foram contatadas, porém apenas nove aderiram ao projeto por diferentes motivos, tais como: falta de conexão com a Internet em casa, pouca disponibilidade para supervisionar as chamadas em função do trabalho, ou até mesmo por conta de que o único celular da família não estava disponível, uma vez que era levado para o serviço por um dos familiares.

Atualmente, as crianças já completaram sete anos, mas no início do trabalho, em 2020, estavam com seis anos de idade e haviam acabado de ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Agora, já cursam o segundo ano. Não conheciam as letras do alfabeto, tinham pouca familiaridade com as práticas sociais de leitura e de escrita e todas encontravam-se na hipótese pré-silábica de escrita, de acordo com conceito de Ferreiro e Teberosky (Ferreiro, 2001 p.19).

Relações entre as facetas do trabalho de alfabetização

O Projeto Letra Móvel teve desde o início um grande desafio: alfabetizar letrando, isto é, desde a aprendizagem inicial da língua escrita, trazer não só o conhecimento do sistema alfabético e suas convenções, mas introduzir a criança aos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais, propondo o exercício simultâneo de várias competências.

Concordamos com Magda Soares (2019) que é importante o uso das três principais facetas na inserção da criança no mundo da escrita: a faceta linguística, isto é, a representação visual da cadeia sonora da fala, pois ela é o alicerce para as demais; a faceta interativa, em que a língua escrita é usada na interação com as pessoas e, ainda, a faceta sociocultural ou letramento, que traz a inserção da leitura e da escrita já em diversos contextos socioculturais.

O fato de se valorizar os usos e as funções sociais da língua escrita não implica em deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do “código”, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, escolha do Projeto Letra Móvel, visando à alfabetização, não implica excluir o trabalho voltado para o letramento, pois a faceta linguística é a base das outras duas facetas.

Quando a criança é usuária de uma linguagem significativa e tem acesso à essa linguagem, acaba internalizando a linguagem escrita, isto é, esta se torna parte do seu comportamento independente. No entanto, quando se trabalha com material sem sentido, ou mesmo com textos fragmentados e artificiais, muito mais do que a formação do leitor e escritor, estamos impedindo a formação do indivíduo.

O Letra Móvel concorda com Vygotsky (1989), que deveríamos nos preocupar com que o ensino fosse relevante, necessário e significativo, mas ainda é comum encontrar uma ênfase no ensino da língua como código descontextualizado, cujas convenções gráficas o aluno precisa aprender, de modo mecânico e repetitivo e, o que é pior, alienante. Ensina-se, a título de metalinguagem[1], a gramática pela gramática, a ortografia e a pontuação de forma descontextualizada e não a Epilinguagem[2], isto é, a escrita viva e real que possibilita a emergência da autoria. Ou seja, ensina-se a grafia, o desenho da escrita e não a linguagem escrita. O ensino da linguagem escrita, muitas vezes, é feito como uma transcrição da linguagem oral, o que é um grande equívoco, e tem-se preocupado com o ensino de letras, de sílabas e de palavras, muitas vezes de forma mecânica e repetitiva, sem que a criança desenvolva a consciência fonêmica, para depois permitir que a criança realmente escreva. No entanto, para Luria, a linguagem escrita

[...] se diferencia radicalmente da oral, ao se constituir, inevitavelmente, conforme as regras da gramática desdobrada (explícita), que é indispensável para tornar compreensível o conteúdo na ausência de gestos e entonações... a linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos de pensamento, incluindo, por um lado, operações conscientes com categorias verbais, transcorre mais lentamente do que a oral; permitindo, por outro lado, retornar ao escrito, garante o controle consciente sobre as operações que se realizam. (LURIA, 1987: 170)

Como já foi exposto, no início do projeto as crianças eram pré-silábicas. Algumas não conheciam nem as letras do alfabeto e mal sabiam escrever os seus nomes. Já tinham compreendido que a escrita se faz com letras, mas não faziam uma relação entre escrita e oralidade, pois não tinham consciência de que a escrita representa os sons das palavras.

Segundo Magda Soares, elas ainda não tinham desenvolvido a consciência fonológica, isto é, a capacidade de prestar atenção no som das palavras, no significante e não no seu significado. “*Significante* é a cadeia de sons que representa um ser, um conceito, uma ideia; *significado* é o ser, o conceito, a ideia a que a cadeia de sons se refere”. (Soares, 2020: 43). Foi um longo caminho até as crianças se apropriarem da escrita alfabética, e há algumas delas que ainda não conseguiram compreender que o que veem escrito representa o que elas ouvem ser lido e que as palavras que escrevem devem representar os sons que ouviram. Portanto, o desenvolvimento da consciência fonológica era uma necessidade.

Segundo Soares, para que os alunos se apropriem do sistema alfabético, há diversas capacidades que precisam ser devolvidas dentro da consciência fonológica: a consciência lexical, em que o sujeito consegue perceber a cadeia de sons existentes numa palavra, que podem ser iguais - aliteração (início da palavra) e rima (no final da palavra), a consciência silábica em que a palavra pode ser segmentada em sílabas e consciência fonêmica, quando a criança percebe que as sílabas são constituídas por pequenos sons, os fonemas. Por isso, reforçamos a ideia de que nas fases iniciais da apropriação do sistema, as palavras devem ter um contexto e serem retiradas de textos que fazem parte das atividades propostas: parlendas, cantigas, histórias.

Outro ponto a ser destacado é que dentro da consciência lexical é comum aparecer o que se denomina realismo nominal. Nesta fase, a criança que tem hipóteses iniciais do sistema pode supor que a palavra que designa um objeto, animal ou pessoa é proporcional ao seu tamanho. Assim, nomes grandes se referem a coisas grandes e nomes pequenos, a coisas pequenas. Os nomes estão ligados ao significado e não aos significantes. Nesse sentido, foram trabalhadas palavras de diferentes tamanhos para que as crianças pudessem compreender que o tamanho da palavra não tem relação com o tamanho do objeto.

Como as crianças chegaram ao primeiro ano sem ter a oportunidade de avançar em suas habilidades fonológicas, era urgente que esse trabalho fosse realizado com elas. Sabíamos que era imprescindível que colocássemos nas rotinas das crianças um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita que envolvesse, entre outras habilidades, uma reflexão sobre as propriedades das palavras, ou seja, sobre a quantidade de letras e sílabas, sobre a ordem e sua posição; possibilitar comparações entre palavras em relação à quantidade de letras e sílabas e à presença de letras e palavras iguais, realizando análises de segmentos sonoros no início, no meio e no final das palavras, explorando rimas e aliterações, ressaltando mais uma vez, que essas palavras eram retiradas de textos trabalhados.

Se ainda temos, no primeiro ano, alunos com hipóteses de escrita pré-silábicas ou silábicas, precisamos ajudá-los a analisar as partes orais das palavras, para que avancem nas questões conceituais que lhes permitirão progredir na compreensão das relações entre partes orais e partes escritas e entre todos orais e todos escritos. (Morais, 2020: 134)

Assim, as atividades desenvolvidas, não apenas visavam à ampliação de repertório, mas a um estudo e reflexão do sistema de escrita alfabética, envolvendo além da análise dos aspectos fonológicos das palavras, a exploração de palavras estáveis, como os nomes próprios e outras do interesse das crianças, o uso de letras móveis para montagem e desmontagem de palavras e o uso de textos da tradição oral e jogos lúdicos de aliteração e rima, com palavras retiradas das parlendas, cantigas ou histórias, e jogos como forca e stop. É importante ressaltar que os jogos foram vivenciados na interação via WhatsApp. Era um desafio realizar essas atividades por videochamada, mas crianças foram se adequando e interagindo com as formadoras.

Então, a equipe preparou alguns jogos[3] que foram entregues para as crianças pela equipe do Galpão ZL, da Fundação Tide Setubal. Para a seleção dos jogos, optou-se por usar as orientações da UFFE/ CEEL em relação à classificação dos jogos[4]:

1-Jogos de análise fonológica, em que as crianças são levadas a refletir sobre as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras e foram escolhidos os jogos: *Jogo da última letra*, *Caça rimas*, *Dado sonoro*, *Batalha de palavras*, *Trinca mágica*, *Jogo das rimas*, *Dominó de palavras*, *Combinando*.⁴

⁴Os jogos foram feitos de forma simples, impressos em papel laminado (mais resistente), enviados em envelopes etiquetados. A estampa dos envelopes se repetia no verso dos jogos para facilitar a interação e impedir que as crianças misturassem as peças.

2-Jogos para reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, em que as crianças são instigadas a pensar sobre as correspondências grafofônicas, isto é, as relações letra-som. Os jogos selecionados tinham por objetivo manipular unidades sonoro-gráficas palavras ou parte delas, usar pistas para ler e escrever palavras (fonemas, sílabas, palavras), a comparar palavras ou parte delas. Foram selecionados os jogos: *Troca de palavras*, *Transformando*, *Palavra dentro da palavra*.

3-Jogos para consolidação das correspondências grafofônicas, em que as crianças são levadas a consolidar e automatizar as correspondências entre letras e sons, pois mesmo tendo compreendido a lógica da escrita, não dominam todas as correspondências, trocando, omitido ou esquecendo o valor sonoro relacionado. Esses jogos também auxiliam a ler e escrever palavras com fluência, mobilizando, com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído. Esses jogos não foram contemplados na primeira leva, respeitando-se o conhecimento das crianças. Atualmente, eles já seriam importantes para algumas crianças que conquistaram a hipótese alfabética de escrita.





Assim, podemos afirmar que a ludicidade no lugar do treinamento trouxe a certeza de que o trabalho com a consciência fonológica é fundamental, embora não seja a única forma de se chegar à escrita alfabética, porque a apropriação do alfabeto é um processo complexo e que pressupõe a busca de boas situações de ensino, que parta do interesse e realidade da criança, que desperte o desejo de aprender. Morais reforça essa ideia quando afirma que:

Conseguir ajudar a aprender brincando é respeitar um modo básico de funcionar das crianças, é realizar um ensino que aciona motivação intrínseca: o indivíduo sente desejo de aprender porque experimenta o prazer de explorar, de descobrir, de viver o gozo de competir e ganhar (...). (Morais, 2020: 142)

Resultados observados nas crianças

Desde o início de nossas vivências com os(as) estudantes, o trabalho com os jogos de alfabetização recebeu um lugar de destaque. Incorporado à rotina dos encontros síncronos, ao lado da leitura de histórias, é motivo de alegria para as crianças, que aguardavam ansiosas pela “hora do jogo”.

A escolha de cada jogo e a ordem de apresentação sempre seguiram critérios voltados à realidade e às necessidades de aprendizagem de cada criança, sendo unânime a consideração de que evidenciam singulares oportunidades para a apresentação de novas

palavras e modos de brincar, a desestabilização de hipóteses de escrita pelos desafios reflexivos e, ainda, a consolidação de aprendizagens.

Ao longo dos encontros, os jogos vêm também fortalecendo o vínculo entre cada professora e seu(sua) estudante, assim como entre a criança e seus familiares, pois são recorrentes os questionamentos sobre regras (em função dos modos de jogar no ensino remoto com a professora e presencial, em família) ou mesmo relatos entusiasmados de situações de disputa entre familiares, em momentos incentivados pelo Projeto para a prática de jogos fora dos encontros.

Uma questão essencial nesse trabalho refere-se às adaptações para uma aprendizagem significativa com jogos não virtuais, utilizados em videochamadas pelo WhatsApp. Com muita frequência, são necessários: manejos com a câmera para que um possa visualizar a escrita de palavras do outro, organizadas sobre a mesa; aproximações de fichas com imagens, palavras ou letras para melhor visualização pela câmera; ajustes de regras em função do número de jogadores e da necessidade de a criança compor sua escrita de forma colaborativa ou comparando-a com a da professora; reorganização do número indicado de fichas por jogador(a), considerando ajustes finos atrelados a um desafio particular a ser vivenciado pela criança, ainda que mantido o objetivo de cada jogo.

Considerações finais

Ainda que o trabalho esteja em curso, acreditamos ser possível atestar valiosos benefícios da utilização de jogos de alfabetização em nossas vivências com as crianças, entre eles, o fortalecimento do vínculo afetivo com cada estudante e as famílias; a ampliação de modos de refletir sobre a faceta linguística a partir de situações contextualizadas, desafiadoras e significativas de aprendizagem; os avanços nas hipóteses de escrita e o crescente interesse em utilizar a linguagem escrita para iniciar a elaboração de textos autorais.

Finalmente, ressalta-se a potência do trabalho remoto por videochamada do WhatsApp, o qual tem promovido singulares experiências de encontro com a reflexão, a descoberta e a aprendizagem, mobilizando as crianças pelo desejo de “saber mais” e, assim, constituírem-se sujeitos de sua própria história.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, E.B.C.; BRANDÃO, A.C.P.A., FERREIRA, A.T.B., LEAL, T.F. – **Jogos de Alfabetização**. Recife: UFPE/ECEEL, 2009.

ALEXANDROFF, M. C. - **Ensinar aprender**: uma proposta de Aceleração de aprendizagem. São Paulo: CENPEC. 2013.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo. Cortez Editora, 2001.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MORAIS, A.G. – **Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. São Paulo: Autêntica, 2020.

SOARES, M.- **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

_____ - **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

[1] Metalinguagem é o trabalho da linguagem com a própria linguagem, exigindo desta uma análise consciente, como no caso do uso deliberado de regras gramaticais. Não se aprende a usar a linguagem, mas a falar sobre ela.

[2] Epilinguagem refere-se ao trabalho em torno da linguagem, em reais situações de uso. Não exige uma análise consciente para seu uso, o que a torna acessível a qualquer usuário da linguagem.

[3] Foram utilizados jogos do material “Letramento e Alfabetização”, do material Ensinar a aprender uma proposta de aceleração de aprendizagem/Marlene Coelho Alexandroff . São Paulo, CENPEC, 2013.

[4] In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves et al - **Jogos de alfabetização** - MEC e UFPE/CEEL, 2009.