

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**JOGOS DE TABULEIRO: RECURSO LÚDICO NA APROPRIAÇÃO DE
LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE**

Talita Silva Perussi Vasconcellos

São Carlos
2018

TALITA SILVA PERUSSI VASCONCELLOS

**JOGOS DE TABULEIRO: RECURSO LÚDICO NA APROPRIAÇÃO DE
LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título e Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosimeire Maria Orlando

**São Carlos
2019**

Silva Perussi Vasconcellos, Talita

JOGOS DE TABULEIRO: RECURSO LÚDICO NA APROPRIAÇÃO
DE LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE / Talita Silva Perussi Vasconcellos. -- 2019.
121 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Rosimeire Maria Orlando

Banca examinadora: Fátima E. Denari, Maria Dall'Acqua

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Jogos de Tabuleiro. 3. Leitura e escrita. I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Talita Silva Perussi Vasconcellos, realizada em 14/02/2019:

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
UFSCar

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
UNESP

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

*Dedico a todas as pessoas que, como eu, acreditam
no poder e na importância da Educação.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus por ter me guiado e orientado durante toda minha vida, colocando pessoas maravilhosas em meu caminho e permitindo que eu concluísse esta pesquisa.

A minha mãe, Shirley, a responsável por eu acreditar na educação e no seu poder de transformação humana. Obrigada por ter me ensinado a viver neste mundo doando o que sei para as pessoas ao meu redor.

A minha irmã Lara, por ser minha melhor amiga, me ouvindo, me aconselhando e lendo este trabalho várias vezes.

Ao meu marido Evandro, que sempre esteve ao meu lado nas minhas escolhas, me apoiando, fazendo café, ouvindo minhas histórias e acreditando no meu potencial, mesmo quando eu não acreditava.

A minha amiga de CBEE para vida, Elaine, obrigada pela leitura cuidadosa dos meus dados e por me dar dicas de melhora (de maneira tão doce).

A minha companheira de conversas e desabafos, Ângela, que contribuiu para minha paz em todo o processo.

A minha orientadora Meire, que acreditou no meu projeto e me apoiou durante todo o processo de pesquisa, ouvindo minhas milhões de ideias e me ensinando a ter coragem de colocá-las em prática.

Ao CNPq que financiou minha pesquisa e, assim, pude me dedicar exclusivamente aos estudos.

À banca que lapidou meu trabalho e motivou-me a aprofundar-me na escrita.

Aos responsáveis dos participantes e a Instituição de coleta, porque sem vocês meu trabalho não poderia ter acontecido.

Ao meu companheiro felino, Logan, obrigada por me acompanhar madrugada adentro com seus olhinhos curiosos.

RESUMO

A presente pesquisa responde ao seguinte questionamento: O jogo de tabuleiro pode ser considerado um recurso no processo de leitura e escrita? A fim de responder tal questão, este estudo teve como objetivo observar e analisar o uso do jogo de tabuleiro no processo de apropriação de habilidades relacionadas à leitura e à escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social. A presente pesquisa se realizou em uma Organização da Sociedade Civil, do interior do estado de São Paulo. Foram participantes deste estudo quatorze meninas de sete a dez anos de idade que frequentavam a referida organização. A presente pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa participante, se valeu dos procedimentos de observação, entrevista e avaliação pedagógica. Contou com três etapas: 1. Sondagem inicial; 2. Intervenção com jogos de tabuleiro; 3. Finalização. Os resultados mostraram um ganho de habilidades ao processo de aquisição de leitura e escrita, visto que a aplicação das avaliações demonstrou que todas as meninas avançaram na apropriação de habilidades de escrita possivelmente por influência do jogo. Logo, é possível indicar que o jogo de tabuleiro pode ser considerado um recurso facilitador no processo de apropriação das habilidades relacionadas à leitura e à escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social. Destaca-se, ainda, a importância de novos estudos que ofereçam diferentes mecanismos de ensino das habilidades de leitura e escrita, com foco nas potencialidades e saberes do aprendiz, para que, de fato, ele se torne ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras chave: Educação Especial. Jogos de tabuleiro. Leitura e escrita. Vulnerabilidade social.

ABSTRACT

The present research responds to the following question: Can the board game be considered as a resource in the reading and writing process? In order to answer this question, this study aimed to observe and analyze the use of board game in the process of appropriation of skills related to reading and writing of children in situations of social vulnerability. The present research was carried out in a Civil Society Organization, in the interior of the state of São Paulo. Fourteen girls, seven to ten years of age, who attended this organization participated in the study. The present qualitative research, characterized as participant research, used the procedures of observation, interview and pedagogical evaluation. It counted on three stages: 1. Initial sounding; 2. Intervention with board games; 3. Finalization. The results showed a gain in skills in the process of acquisition of reading and writing, since the application of the evaluations showed that all the girls advanced in the appropriation of writing abilities possibly by influence of the game. Therefore, it is possible to indicate that the board game can be considered as a facilitator in the process of appropriation of the abilities related to the reading and writing of children in situation of social vulnerability. It is also worth noting the importance of new studies that offer different mechanisms of teaching reading and writing skills, focusing on the potential and knowledge of the learner, so that, in fact, he becomes active in the teaching and learning process.

Key words: Special Education. Board games. Reading and writing. Social vulnerability.

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Resultados iniciais IAR.....	57
Gráfico 2 - Resultados finais IAR	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 1 – JOGOS COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM UM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	19
1.1 O caminho para a aquisição da leitura e escrita	19
1.2 Uso de jogos para leitura e escrita no contexto da vulnerabilidade social: Teses e dissertações brasileiras	25
1.2.1 <i>Resultado e discussão da busca</i>	26
1.3. Vulnerabilidade social	29
1.4. Jogo como ferramenta para a aprendizagem	33
SEÇÃO 2 - MÉTODO	39
2.1. Local	40
2.2. Participantes.....	41
2.3. Materiais e equipamentos	43
2.4. Procedimentos de coleta e análise dos dados	43
2.4.1. Coleta de dados.....	43
2.4.2. Procedimentos de análise dos dados.....	51
SEÇÃO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS	95
APÊNDICES	120

APRESENTAÇÃO

Escrevo esta apresentação procurando a gênese de quem e porque sou. Me chamo Talita, pois minha mãe sempre gostou da passagem bíblica na qual Cristo diz “Talitá cumi!” que significa “Menina te mando, levanta-te”. Muitas pessoas ignoram o significado de seu nome, mas este de algum jeito sempre esteve entrelaçado a mim.

Minha infância foi composta de algumas dificuldades, além do divórcio atribulado dos meus pais, não tive uma saúde muito forte, o que, cotidianamente, me levava aos hospitais. Aos nove anos, estudando em uma escola periférica de São Paulo, ainda não alfabetizada e desacreditada por mim mesma e pelos professores (“a Talitinha tem dificuldade, ela tem o limite dela, não adianta ir além” – frase dita por minha professora, na minha frente), desisti de aprender e comecei a bagunçar nas aulas.

Ao mudar de cidade, com dez anos, fui encaminhada para diversos profissionais e avaliações, sendo atendida, a partir de então, por uma fonoaudióloga chamada Patrícia que me acompanhou pelos próximos anos do Ensino Fundamental, me alfabetizando e me ajudando a estudar para todas as provas: “Você é capaz Talitinha, mas tem que se esforçar muito para isso”. Na pré-adolescência, já acreditava que era capaz de aprender, mesmo tendo que me esforçar muito mais do que os outros. Meu sonho adolescente era ser uma mulher forte, com cabelos negros, robusta, com voz grossa, me tornar uma juíza e fazer a diferença.

Mudei de cidade novamente com quatorze anos, sendo surpreendida por um sistema muito inferior de educação (o que me tornou a melhor aluna). Não precisando estudar absurdamente para acompanhar a turma, comecei a me dedicar às atividades extracurriculares, como Libras (fiz curso básico e intermediário, com estágios à docência de surdos em turmas de teatro), teatro (uma das minhas paixões pelos sete anos posteriores) e computação. Meu ensino médio foi repleto de atividades, o que me ajudou a desenvolver a oratória (instrumento de grande valia para mim, visto minhas dificuldades sempre presentes na escrita).

Terminei o ensino médio e consegui, por meio de um programa federal, uma bolsa integral no curso de Direito (que eu acreditava ser meu sonho). A partir do segundo ano do curso, consegui a oportunidade de estágio remunerado, o que me

permitiu conhecer as diversas frentes do direito (estagiei na corregedoria geral da Fundação Casa, Advocacia Geral da União, Procuradoria do meu município e em escritório de advocacia). Descobri, então, que não conseguiria ser realizada na área, me sentia incapaz de mudar algo no grande sistema.

Culpei-me por não ter nascido com fisionomia reconhecidamente forte (tenho cabelos claros, cacheados, sou baixa e com voz fina - diferente da fisionomia que sonhava na adolescência), culpei minha mãe por não me dar um nome “forte” e me chamar de Talita (o qual se torna “Talitinha” na voz de todos ao me chamar, pelo meu conjunto de características). Após estes dilemas, comecei a observar minhas características que me faziam ser doce e absurdamente intensa - “Chorar ajuda por um tempo, mas depois é preciso parar de chorar e tomar uma decisão” (LEWIS,2011).

Acalmei-me e comecei a perceber a alegria de minha mãe chegando do trabalho, como ela falava de cada aluno, acreditava no futuro deles e no poder do conhecimento. Então, refleti sobre como o ler e escrever mudou minha concepção da vida e de mim mesma, fazendo-me, de fato, “levantar” em relação ao viver e ser. Decidi que queria ser uma educadora para poder proporcionar o “levantar” através da educação.

Tranquei o curso de direito e me matriculei no curso de pedagogia. Não tive bolsa, então comecei a trabalhar como auxiliar de desenvolvimento infantil em uma escola particular para pagar a faculdade. Na escola, tive o privilégio de conhecer uma aluna com síndrome de Down, o que me fez lembrar da época que estagiei com surdos e minha paixão adormecida pela Educação Especial.

Em 2013, iniciei meus estudos na UFSCar, licenciando-me em Educação Especial, curso no qual fiz três Iniciações Científicas, sendo duas com a temática alfabetização e dificuldade de aprendizagem. Buscando aprofundamento, ingressei no mestrado em 2017 para pesquisar ensino de leitura e escrita para alunos com dificuldade de aprendizagem em situação de vulnerabilidade social.

Creio que meu fascínio pelo ensino de leitura e da escrita para crianças com dificuldade se dá por minhas próprias fragilidades nestes aspectos e conhecimento próprio de barreiras no processo de aprendizagem. A escolha pelo público se deu pela minha inquietação de mudança, acredito no potencial da educação e pretendo, ao decorrer da minha vida, levá-la a quem o sistema de algum modo excluiu. Desejo que a leitura deste trabalho seja prazerosa e reflexiva, assim como a sua elaboração.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que o meio (entendido aqui como algo amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações) influencia o desenvolvimento e a aprendizagem, não se pode negar a relação entre o desenvolvimento humano e o ambiente, sendo que a criança e o ambiente influenciam-se mutuamente (RAPOPORT, 2009). Logo, crianças que se desenvolvem em ambientes desfavoráveis, que presenciam e sofrem práticas violentas em família e com pouco estímulo por parte dos pais tendem a ter o seu desenvolvimento prejudicado e a ser influenciadas pelas mediações negativas que o meio no qual estão inseridas lhes submetem (SILVA, 2009).

No que se refere à aprendizagem, sabe-se que se inicia antes mesmo do ingresso da criança na escola, sendo que aprendizagem e desenvolvimento estariam interligados (RAPOPORT, 2009), ressalta-se que apenas se mostra efetiva com um processo de mediação eficaz, compreendendo como a relação do homem com o mundo e com outros homens, desenvolvendo com tal processo as funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1998).

Considerando que a aprendizagem se dá por meio da mediação com o outro, destaca-se a importância de estar em um ambiente em que a aprendizagem seja favorecida, tendo como ponte para tal, adultos capazes e dispostos a estimular o potencial destas crianças (SILVA, 2009).

Em comunidades vulneráveis, pouquíssimas famílias têm a possibilidade de dispor de materiais, jogos, livros ou mesmo de tempo e atenção para se dedicarem às crianças. É inegável considerar que as vivências destas crianças possam afetar, de alguma forma, sua vida escolar (CAVALCANTI, 2005).

De acordo com Ferreira e Marturano (2002), as “crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento” (p.39). O fato de muitas crianças estarem distantes de formas de estimulação intelectual, que poderiam lhes despertar interesse e curiosidade, pode acarretar altas taxas de problemas e de fracasso escolar, principalmente em bairros pobres (BEE, 1997).

No mesmo sentido, Santos e Marturano (1999) apontam que as dificuldades de aprendizagem escolar estão na maioria dos casos relacionadas ao *déficit* em habilidades

sociais, problemas emocionais e/ou de comportamento. Enquanto estes fatores estiverem fortemente associados aos fatores de risco no ambiente escolar e social, podem afetar negativamente o desenvolvimento. O desempenho escolar de uma criança é certamente resultado de seu desenvolvimento e das condições vividas durante tal período (SILVA, 2009). De acordo com Bee (1997), “não é o estresse vivido pela família, mas a capacidade da família para enfrentar os estresses de suas vidas para criar um ambiente suficientemente apoiador para que a criança desenvolva as necessárias competências intelectuais e sociais” (p.306).

Ressalta-se que vivemos em mundo orientado pela escrita, sendo esta a condição para o domínio de conceitos que permitem ao sujeito compreendê-lo e nele agir (FONTANA; CRUZ, 1997). A pessoa descobre a palavra e vai percebendo a linguagem como um processo dinâmico, pleno de múltiplos sentidos e significados.

Fialho (2012) indica que para despertar o interesse do aluno à aprendizagem, se torna necessário utilizar uma linguagem atraente, aproximando-a ao máximo da realidade do aprendiz. Para o autor, atividades lúdicas contribuem no processo de ensino e aprendizagem, na elaboração de conceitos, na criatividade, no senso de cooperação e competição, dentre outros aspectos. Destaca-se a importância do processo de ensino de leitura ser estimulante e oferecer oportunidades de exercícios reais de busca de conhecimento (BRASIL, 2007).

Logo, torna-se necessário que a criança tente, crie, construa e reconstrua hipóteses para se apropriar e usar significativamente a escrita como sistema simbólico. Para tal, a escrita precisa ser ensinada naturalmente e ser descoberta em situações de brincadeira, construindo um modo de linguagem e não apenas a escrita de letras (VIGOTSKI, 1998). Maluf (2008) defende que o brincar auxilia a pessoa a desenvolver competências, aumentando, assim, o aprendizado, além de permitir que ela supere seus limites, suas dificuldades e interaja mais nos círculos sociais em que está inserida, contribuindo positivamente para sua autoestima.

Neste sentido, destaca-se que o brincar, de acordo com Brougère (1998), é um meio de inserção cultural, apropriação e criação da cultura lúdica infantil e que esta cultura é composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, uma vez que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os

verbos no imperfeito, os quadrinhos e os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem o vocabulário cuja aquisição é indispensável.

Destaca-se que a cultura lúdica compreende, evidentemente, estruturas que também englobam os jogos com regras. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que a cultura das regras se individualiza e particulariza-se. A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo e diversificado, conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais. Compreendendo conteúdos mais precisos que vêm revestir tais estruturas gerais, sob a forma de um personagem (*Superman* ou qualquer outro), e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, da moda e da atualidade, a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo (BROUGÈRE, 1998).

Nesse sentido, Conceição; Bomtempo (2014) ressaltam que o jogar pode ser descrito como um fator protetivo às situações de vulnerabilidade social, pois proporciona, em sua essência, alguns dos mecanismos que favorecem a resiliência de crianças contra processos invasivos.

Sabendo que a exposição aos fatores de risco pode afetar negativamente o desenvolvimento da criança/adolescente, motivando, dentre outras coisas, dificuldades acadêmicas, ressalta-se que a vivência de situações de baixo rendimento escolar pode gerar baixa autoestima e influenciar na capacidade produtiva da criança, prejudicando sua aprendizagem (MAZER; BELLO; BAZON, 2009).

Entendendo tais consequências relacionadas à situação de baixo rendimento escolar, Silva (2009) destaca que é importante que pesquisas busquem propostas de intervenção a serem realizadas pelas instituições de ensino a fim de oferecer suporte adequado para crianças expostas às situações de vulnerabilidade, buscando que tais crianças obtenham sucesso em seu rendimento nos primeiros anos de escolarização.

A partir disso, destaca-se a necessidade de oferecer às crianças ferramentas que permitam a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de crenças mais positivas em relação as suas próprias capacidades de realização (MEDEIROS et al., 2000), visto que ações preventivas que envolvam as pessoas em situação de vulnerabilidade podem minimizar os fatores de risco, maximizando os fatores de proteção e tornando-as resilientes (SAPENZA; PEDROMONICO, 2005).

Nesse contexto, para além da questão da resiliência, os jogos podem ser importantes para a promoção de mediação e aprendizagem, não só introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, como também estimulando a concentração (FIALHO, 2012), uma vez que as atividades de leitura e de escrita, desenvolvidas por meio de jogos, além de constituírem uma boa proposta pedagógica, proporcionam, às crianças, a mediação (BRASIL, 2007). O jogo de tabuleiro ganha destaque por ser de conhecimento geral, podendo despertar facilmente o interesse pelas atividades propostas, à medida que estas respondam às necessidades histórico-sociais das pessoas (SILVA, 2011).

Diante disso, ressaltou-se o questionamento: O jogo de tabuleiro pode ser considerado um recurso no processo de apropriação de leitura e escrita?

Partindo desse questionamento, a presente pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa participante, se valeu dos procedimentos de observação, entrevista e avaliação pedagógica. Contou com três etapas: 1. Sondagem inicial; 2. Intervenção com jogos de tabuleiro; 3. Finalização. E teve como objetivos:

- **Objetivo Geral:**

Observar e analisar o uso do jogo de tabuleiro no processo de apropriação de habilidades relacionadas à leitura e à escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social.

- **Objetivos Específicos:**

1. Conhecer as potencialidades e interesses das participantes;
2. Confeccionar jogos de tabuleiro a partir de interesses das crianças participantes;
2. Observar a participação das crianças no jogo de tabuleiro;
3. Verificar as habilidades de leitura e escrita.

Assim, a apresentação da pesquisa foi dividida nas seções a seguir apresentadas.

Seção 1- Recurso lúdico na apropriação de leitura e escrita de crianças em situação de vulnerabilidade, dividida em quatro tópicos:

- O caminho para a aquisição da leitura e escrita.
- Levantamento de literatura.
- Vulnerabilidade social.
- Mediação e o jogo como um caminho para o aprendizado.

Seção 2 - Método de pesquisa. Nesta parte do trabalho apresenta-se o método de pesquisa, a caracterização do local e sujeitos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados.

Seção 4 - Resultados e discussões. São apresentados os resultados da pesquisa e a discussão, com ênfase na sondagem diagnóstica, intervenção e a finalização.

Considerações Finais – Apresentam-se algumas considerações acerca do estudo.

SEÇÃO 1 – JOGOS COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM UM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

O presente trabalho tem como foco a leitura e a escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social. Nessa direção, esta seção tem como objetivo apresentar alguns tópicos de estudo para melhor compreensão da temática e do público escolhido. Faz-se uma breve contextualização da abordagem teórica e de estudos realizados que embasam a presente pesquisa, ou seja, a ênfase no estudo do jogo na apropriação de habilidades relacionadas à leitura e à escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social.

1.1 O caminho para a aquisição da leitura e escrita

Partindo da afirmação de Vigotski (1998), "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (p.63), entende-se que desde o seu nascimento o ser humano é um ser social e seu desenvolvimento ocorre devido à relação com o outro social.

Logo, o conhecimento não ocorre de maneira isolada, sendo que a aprendizagem acontece por meio de trocas durante toda a trajetória de vida do sujeito (VIGOTSKI, 1998). Tal troca caracteriza-se por uma intervenção direta do homem sobre a natureza, implicando na interposição da ação de outros instrumentos e recursos na realização da atividade. A atividade humana (mediadora/mediada) afeta o próprio homem enquanto sujeito que, utilizando instrumentos psicológicos, objetiva-se na realização de sua própria atividade, nela se desdobra e (se) reconhece (FRIEDRICH, 2012).

Vigotski (1998) argumenta que há dois tipos de desenvolvimento: i) o desenvolvimento real, ou seja, aquele revelado pelas instâncias em que a criança manifesta seus conhecimentos já internalizados e ii) o desenvolvimento potencial, o qual é configurado pelo saber que a criança não é capaz de manifestar autonomamente, mas que através de pistas do contexto e mediação do outro é capaz de realizar.

Observa-se, então, que a mediação tem papel fundamental no desenvolvimento da mente, pois é a partir das relações sociais entre diferentes sujeitos que se estabelecem os processos de aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento.

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1998, p. 61).

Destaca-se que o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas na relação entre ambos. Agindo sobre os objetos e sofrendo a ação destes, o homem amplia sua capacidade de conhecer, ou seja, de vivenciar processos de aprendizagem (MELLO; TEIXEIRA, 2012).

Logo, nesse processo, o ser humano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros seres humanos para incrementar e construir novos conceitos. O outro social e suas mediações de qualidade e afetivas tornam-se altamente significativos para as crianças, uma vez que assumem o papel de meio de verificação das diferenças entre as suas competências e as dos demais, a fim de formular hipóteses e sintetizar ideias sobre os laços constituídos, tornando um processo interpessoal em um processo intrapessoal. (FRIEDRICH, 2012)

Nesse sentido, observamos que a criança quando nasce manifesta, de alguma forma, suas necessidades a partir de movimentos corporais e produção de sons. Tais manifestações, inicialmente difusas, produzem efeitos nos adultos responsáveis pela criança, uma vez que estes passam a interpretá-las e a atribuir-lhes sentidos. É a partir deste jogo, o qual inicialmente depende do interlocutor/adulto como aquele que fala “pela criança” ao atribuir sentido para as suas revelações, que tais manifestações passam a ter uma diferenciação (LACERDA, 1995).

Evidenciando o papel determinante desse tipo de atitude adotada pelo adulto no processo de desenvolvimento das crianças, nota-se que, desde o nascimento, o bebê é mergulhado num universo significativo por seus interlocutores básicos que atribuem significado e intenção às suas emissões vocais, seus gestos e à sua direção do olhar. Se nos primeiros anos de vida a criança é interpretada pelos adultos, com o passar do tempo ela é imersa no jogo dialógico, ou seja, cada vez mais mergulha na “lógica dos significados” de nossa sociedade. Uma vez imersa nesta “lógica de significados”, ela

deixa de ser simplesmente dependente da interpretação dos adultos e passa a ser também uma “intérprete” das coisas do mundo ditas a ela (LEMLE, 2003).

Quando a criança vai para escola, ela já percorreu parte de um longo caminho para elaboração de sua linguagem e continuará a percorrer tal caminho dentro e fora da instituição. Assim, cabe ao educador compreender e propiciar novas experiências de modo que ela adquira, cada vez mais, autonomia em sua fala e possa ser narradora de sua própria história e intérprete de tantas outras (LEMLE, 2003).

Nas relações de ensino, o professor mostra, aponta, desenha, indica, e o aluno, participando da atividade de ensinar, elabora processos e conhecimentos na e pela linguagem. A escola potencializa, assim o conhecimento e o saber do aluno e sua capacidade de ação, seu poder fazer (FRIEDRICH, 2012, p. 3).

A partir do momento em que a criança começa a organizar “frases”, passa também a elaborar o “pensamento”, ou seja, a “língua”, a “estrutura” de sua própria cognição. Tal fato representa uma mudança extremamente significativa no processo de aquisição da linguagem e no desenvolvimento cognitivo da criança. Significa dizer que, a partir do momento em que se adquire linguagem, não há possibilidade de “pensamento” fora dela (FRIEDRICH, 2012).

Nesse momento, ocorre a apropriação da linguagem pela criança, uma vez que a aquisição da linguagem representa a possibilidade de um “trabalho” sobre ela, ou seja, representa a possibilidade da apropriação dos instrumentos necessários para as relações sociais e para a afirmação da subjetividade dos indivíduos, possibilitando significar o contexto em que o sujeito está inserido. Desse modo, a contextualização é alcançada pela percepção no meio, permitindo a assimilação do que é real e do que é imaginário, possibilitando o amadurecimento cognitivo deste sujeito. Assim, as relações sociais estão na gênese de todas as funções individuais e se originam das formas de vida coletiva, nas quais o desenvolvimento é visto como cultural, como um curso de transformações que ocorre orientado, antes para o outro e, então, para si (GÓES, 2000).

A partir dessa apropriação observa-se que a criança, em sua alfabetização, traça inicialmente palavras por mera imitação externa, não havendo ainda a compreensão de seu significado, dado que é ao passo da ação do outro que vai se apropriando dos conhecimentos do mundo e começa a descobrir aspectos novos do universo ao seu

redor, interiorizando a linguagem que colabora também com a organização da sua atividade mental, isto é, com a construção do seu pensamento (VIGOTSKI, 1980).

[...] com a linguagem, constrói-se uma imagem da realidade exterior e da realidade interior. Este é um processo social, é um sistema de referências que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica (GERALDI, 1991, p. 179).

De acordo com Lemle (2003), na fase inicial de alfabetização é importante que a criança desenvolva a compreensão de que os sons da fala podem ser representados graficamente e, em um segundo momento, a criança, por meio da mediação, deverá alcançar a percepção visual fina aguçada para que consiga distinguir as letras conscientemente.

Ressalta-se que o processo de aquisição da escrita não se desenvolve em linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuo, mas pode ser compreendido em um movimento de idas e vindas dentro da construção deste conhecimento, entendendo que as crianças vão da escrita pictográfica para a escrita ideográfica, criando marcas simbólicas, ou seja, a escrita é vista como o desenhar dos símbolos que representam a fala (LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKI, 2001).

O desenho é identificado por Vigotsky como um gesto expresso no papel, que passa a ser uma representação da realidade, construindo-se como signo. O desenho passa a ter significação quando um adulto, ao ver o desenho de uma criança, nomeia o desenho, atribuindo-lhe um significado construído social e culturalmente (MARQUES; DELPRETO, 2012, p.320).

Para tal, a escrita precisa ser ensinada naturalmente e descoberta em situações de brincadeira, de forma que se construa um modo de linguagem e não apenas a escrita de letras (VIGOTSKI, 1998), uma vez que é por meio de situações de brincadeira que a criança tem acesso à experiência do processo cultural e à interação simbólica em toda a sua complexidade (BROUGÈRE, 1998).

No mesmo sentido, a leitura se desenvolve em um processo não linear, analítico e dedutivo, processada a partir da integração das partes ao todo, através de adivinhações a partir de expectativas formuladas em função dos conhecimentos de mundo e pistas contextuais.

Destaca-se que a consciência sintático-semântica e contextual auxilia no reconhecimento da palavra e decorre da aquisição de correspondência grafema-fonema que é um processo longo e demorado, o qual não seria compatível com a velocidade de leitura dos leitores fluentes e que a consciência sintática poderia facilitar o desenvolvimento da habilidade de recodificação fonológica por capacitar a criança a combinar conhecimentos da construção do contexto da sentença com informações fonológicas incompletas. Assim, a consciência sintático-semântica forneceria a capacidade de utilizar o contexto para auxiliar na identificação da palavra (ROAZZI; LEAL; CARVALHO, 1996).

A partir disso, Vigotski (1980) defende que no processo de aquisição da leitura e escrita, as palavras tornam-se um conjunto de símbolos interpretáveis e funcionais nos seus registros, configurando o que entendemos como aprendizado das letras, sua leitura e escrita. Nesse contexto, a criança descobre a palavra e vai percebendo a linguagem como um processo dinâmico, pleno em sua multiplicidade de sentidos e significados.

Logo, torna-se necessário que a criança tente, crie, construa e reconstrua hipóteses para se apropriar e usar significativamente a leitura e a escrita como sistemas simbólicos. Sendo assim, é importante organizar o ensino de forma que a leitura e a escrita tornem-se essenciais para as crianças (LACERDA, 1995). Lemle (2003) ressalta que a mediação deste processo deve ocorrer com a apresentação de palavras, frases, sílabas e letras inseridas num contexto, de preferência da realidade imediata da criança, e não apenas referente ao futuro/realidade distante, incerto e imprevisível para que ela possa ter mais motivação ao esforço que a aprendizagem exige.

Oliveira (2010) destaca ainda que as práticas de leitura e escrita precisam ocorrer de maneira prazerosa e concreta, conseqüentemente mais fácil, uma vez que a criança poderá identificar sua função por meio de contextos significativos a ela. Para isso, é necessário preparar e organizar adequadamente essa transição natural por meio da mediação pedagógica, pois quando tal transição é atingida, a criança passa a dominar

o princípio da linguagem escrita, restando, então, aperfeiçoar este método (DORO, 2010).

Destaca-se que para um bom desenvolvimento do processo de leitura e escrita é necessário, ainda, o comprometimento do professor com a tarefa da mediação entre as crianças, os conteúdos e a interação das próprias crianças entre si e o professor (LEMLE, 2003), sendo fundamental que exista sentido nas práticas alfabetizadoras. Em outras palavras, é importante ensinar as crianças durante o início da aquisição da linguagem escrita de forma que ela possa entender e utilizar o sistema escrito (MACIEL; LÚCIO, 2008). Como ressaltado por Oliveira (2010), “é necessários que o aprendizado ocorra de maneira a instigar o indivíduo pela busca de conhecimento e pela prática de leitura e escrita” (p. 340).

A leitura e a escrita, comparável a um instrumento, é vista como capaz de permitir entrada do aprendiz no mundo da informação, seja possibilitando o acesso aos conhecimentos histórica e socialmente produzidos, seja criando condições diferenciadas para a produção de novos conhecimentos (MACIEL; LÚCIO, 2008, p.14).

Reconhecendo a importância da leitura e da escrita em seu caráter socialmente transformador, observa-se que a aquisição e o desenvolvimento da competência de ambas é um processo de movimento contínuo, utilizado e modificado com o passar do tempo, de acordo com os objetivos que a sociedade contemporânea pretende alcançar.

Nesse sentido, é importante mencionar que o processo de escolarização foi pensado e organizado para uma determinada classe social portadora do poder, visto que em toda organização de ensino existem escolhas que não são desprovidas do que se pretende formar em cada contexto social (LACERDA, 1995).

Assim, o ensino de leitura e escrita é um processo que não visa apenas a aquisição de conhecimento, mas, acima de tudo, visa a fins ideológicos. Freire (1991) destaca que não basta ensinar a escrita e a leitura, mas faz-se necessário construir uma relação de ensino e aprendizagem crítica das relações sociais. Ressalta-se que vivemos em mundo orientado pela escrita, sendo esta uma condição para o domínio de conceitos que permitem ao sujeito compreendê-lo e nele agir (FONTANA; CRUZ, 1997). Neste sentido, Signorini (1995) relata que a aquisição das habilidades de leitura e escrita

concedem aos indivíduos o desenvolvimento de processos que irão instrumentalizá-los melhor para o estabelecimento de relações sociais.

Compreendendo a importância da leitura e escrita no mundo contemporâneo, destaca-se que o ensino de ambas contribui à democratização do acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade, especialmente para as crianças pertencentes às camadas populares, entendendo que a falta destas habilidades acentua a exclusão e a vulnerabilidade social (SIGNORINI, 1995).

1.2 Uso de jogos para leitura e escrita no contexto da vulnerabilidade social: Teses e dissertações brasileiras

Com o intuito de buscar produções sobre a temática para enriquecimento da teoria, pretende-se apresentar uma revisão sistemática de literatura. Foi realizado um levantamento bibliográfico que, segundo Gil (2008), tem sido usado com bastante frequência quando o objeto de estudo proposto é pouco estudado, possibilitando assim estudos exploratórios ou descritivos.

Trata-se de revisão sistemática de literatura e teve como fonte de coleta de dados os ambientes virtuais das bases de dados de acesso público: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD. Investigou-se o período de estudos realizados nos últimos 12 anos (2006 a 2018, visto que a pesquisadora buscou ampliar a mesma busca realizada em 2016), utilizando palavras-chave específicas, em língua portuguesa, que descrevessem o objeto do estudo em questão: educação, jogos, alfabetização, vulnerabilidade social, pobreza e dificuldade de aprendizagem (o uso das palavras “pobreza” e “dificuldade de aprendizagem” foi feito para buscar a maior quantidade de trabalhos possível).

As palavras foram pesquisadas de maneira relacionada: Jogos e educação (9 resultados); Jogos e alfabetização (6 resultados- repetidos da primeira relação); Jogos e vulnerabilidade social(3 resultados – 1 repetido); Jogos e Pobreza (0 resultados) ; Jogos e dificuldade de aprendizagem (9 resultados – repetidos).

Para a coleta e análise dos dados, seguiram-se as seguintes etapas: 1) Conhecimento das bases de dados; 2) Definição de critérios de inclusão e exclusão; 3) Coleta de dados nas bases de dados; 4) Leituras dos títulos, resumos e objetivos dos

trabalhos localizados; 5) Documentação dos dados em gráficos e tabelas; 6) Análise dos dados.

Adotaram-se os seguintes critérios de inclusão: pertencer à temática “jogos para ensino de leitura e escrita e /ou vulnerabilidade e aprendizagem”, estar disponível à leitura, ser brasileiro, ser tese ou dissertação que pertença a programas brasileiros reconhecidos.

Consideraram-se os seguintes critérios de exclusão: não ter como foco temático “o jogo para ensino de leitura e escrita e /ou vulnerabilidade e aprendizagem”, não estar disponível à leitura.

Inicialmente foram localizados 101 títulos e após a etapa 4, finalizou-se com 6. Cabe destacar que na base BDTD encontrou-se os mesmos resultados que no portal de teses e dissertações da CAPES, pelo fato de se enquadrarem nos critérios de exclusão (trabalhos duplicados), a BDTD, por exclusão, não fez parte da análise aqui apresentada.

1.2.1 Resultado e discussão da busca

Dos 6 trabalhos localizados e apresentados, destaca-se que quatro foram dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado.

No período de 12 anos, ou seja, de 2006 a 2018, foi possível localizar duas dissertações e quatro teses, tal resultado indica um número pequeno de produções científicas sobre a temática em foco. Ressalta-se que este resultado pode ser derivado dos bancos de dados utilizados, como também do tempo de produção dos trabalhos acadêmicos, já que dissertações e teses demandam mais tempo de elaboração, bem como os artigos podem ser derivados deles. Por outro lado, a não-elaboração de teses de doutorado e a pouca quantidade de dissertações de mestrado podem indicar o não prosseguimento e desenvolvimento de trabalhos científicos sobre a temática aqui proposta e a importância de realização de mais pesquisas.

A partir do levantamento realizado com os descritores já indicados, localizou-se produções científicas a partir de 2006 até 2018, sendo que sobre a produção científica no período estudado, nota-se que, no campo de dissertações, nos anos de 2006, 2012, 2013 e 2016, localizou-se uma, e em relação às teses nos anos de 2009 e 2011, também

foi encontrado apenas um trabalho. Já nos anos de 2007, 2008, 2010, 2011, 2014, 2015, 2017 e 2018, não se encontrou nenhuma produção científica, quer seja de teses, quer de dissertações.

Tais dados podem nos indicar que embora haja um interesse em pesquisas sobre a temática aqui proposta, indica-se com destaque a importância de novas investigações.

Não obstante, destaca-se que os trabalhos, escassos acerca da temática, foram elaborados em regiões diversas do território brasileiro. Observa-se que entre as áreas do conhecimento que pesquisaram encontra-se: Educação (SILVA, 2009; RODRIGUES, 2013; AZEVEDO, 2016), Psicologia (SANTOS, 2012) e Educação Especial (SILVA, 2006; MURATA, 2013).

No campo da Educação Especial, ressalta-se o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos, o único do país nessa área do conhecimento, com dois dos trabalhos analisados, porém ainda com uma baixa quantidade de pesquisas relacionadas à temática.

Nota-se que as teorias estudadas referem-se: ao modelo biopsicossocial embasado pelo teórico Rutter, nos trabalhos de Silva (2006) e Murara (2013) e o modelo sociocultural nos trabalhos de Silva (2009) e Santos (2012) fundamentado a partir da abordagem de Vigotski. Ressalta-se que Rodrigues (2013) e Azevedo (2016) não deixaram explícita a fundamentação teórica na aplicação do jogo.

Em relação ao método e à análise de dados ressalta-se que todas as pesquisas têm como base a abordagem qualitativa. Para Bueno (2008), a opção pela metodologia de análise qualitativa tem tido predominância nas pesquisas e aqui os dados indicam a mesma opção.

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, observa-se a preferência por entrevistas e questionários em 6 (seis) pesquisas, sendo que apenas três se atentaram à análise de observações. A partir desses dados, podemos confirmar os achados de Bueno (2008) que afirma que pesquisas passadas, em detrimento das atuais, as quais se valem de outros procedimentos, presavam pela coleta de dados direta do meio escolar, especialmente por meio de observações sistematizadas.

Nota-se também que três das pesquisas objetivaram intervenções, isto é, buscaram uma modificação do meio através da ação acadêmica na comunidade. Ressalta-se que tais pesquisas abordam em suas considerações a emergente necessidade

das pesquisas de intervenção, nesse sentido Pimenta (2005) relata que esse tipo de pesquisa busca de maneira ativa a aproximação da universidade à escola. Aproximação esta, que pode ajudar na construção de uma educação de qualidade para todos.

Em relação ao que se espera de pesquisas futuras, Silva (2006), Silva (2009) e Marata (2013) enfatizam a importância de trabalhos de identificação do chamado “fracasso escolar” e estudos que ofereçam meios de intervir sobre o processo de ensino e aprendizagem em escolas que atendam alunos expostos a fatores de risco.

Santos (2012) ressalta que existem lacunas a serem preenchidas em espaços escolares, logo, identifica-se a necessidade de mais estudos que tenham como foco a atenção à criança em vulnerabilidade, em suas necessidades de estimulação, visando-se a superação de problemas gerados pela exposição a fatores de risco, maximizando seus recursos internos de enfrentamento e criando fatores de proteção que lhes forneçam continência apropriada diante das dificuldades.

Ressalta-se que a pesquisa de levantamento bibliográfico de Mazer et. al. (2009) constatou que futuras pesquisas precisam não apenas compreender como os processos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser afetados por estas condições, mas também, buscar propostas de intervenção a serem realizadas pelas instituições de ensino e de apoio em prol do desenvolvimento dos seus alunos.

A partir da descrição apresentada dos trabalhos sobre jogos e alfabetização, destaca-se que eles indicam o caráter motivacional do jogo em si e a importância que ele adquire para aprendizes com dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, percebe-se a importância de novas pesquisas na área, pois sendo o jogo uma ferramenta pedagógica, usá-la para alfabetização é um método promissor à educação em geral, bem como no processo de ensino e aprendizagem de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Ressalta-se que as pesquisas indicam a importância do uso de jogos no ensino da leitura e escrita para crianças com dificuldade de aprendizagem, no entanto, localizou-se estudos que se servem apenas de uma proposta metodológica para tal: a comportamental. Tal dado aponta, também, à importância de estudos de outras áreas que contemplem a temática.

Percebe-se a importância de se desenvolver pesquisas na área, pois sendo o jogo uma ferramenta pedagógica motivacional, usá-la para alfabetização é um método

com chances de progresso na área do ensino em geral e no ensino e aprendizagem de crianças com dificuldade de aprendizagem. A partir dos resultados apresentados pelas pesquisas, no momento, destaca-se a importância de apresentar profundamente as temáticas a seguir.

1.3.Vulnerabilidade social

Há várias maneiras de definir vulnerabilidade social, devido às diversas áreas de conhecimento que fazem uso do termo. O presente item procurará trazer algumas de suas definições e alguns fatores de risco que a vulnerabilidade pode gerar à criança durante o processo de aprendizagem.

Originário da advocacia internacional dos Direitos Humanos, o termo vulnerabilidade designa, em sua origem, grupos ou indivíduos fragilizados, jurídica ou politicamente, na promoção, proteção ou garantia dos seus direitos de cidadania (ALVES, 1994).

Nesse sentido, ressalta-se que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é a redução das desigualdades sociais (art. 3º, II da CF/1988). A igualdade de todos, prevista no caput do artigo 5º da Constituição, nasce ao lado da obrigatoriedade da redução das desigualdades e a vedação de discriminação, a saber, as que dizem respeito à raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou outra, origem nacional, posição econômica e nascimento, bem como “qualquer outra condição”, afastando-se qualquer tentativa de discriminar por outros critérios. Observa-se que os direitos se fazem acompanhar necessariamente de garantias. É fato que as conquistas de direito internacional em favor da proteção do ser humano venham projetar-se no direito constitucional, enriquecendo-o e demonstrando que a busca de proteção cada vez mais eficaz da pessoa humana encontra guarida nas raízes do pensamento tanto internacionalista como constitucionalista.

Ressalta-se que tais direitos, apenas se constituem como direitos na atualidade, por consequência das lutas por direitos civis. Sendo os direitos fundamentais referentes à criança e ao adolescente presentes não só na Constituição Federal, como também no Estatuto da Criança e do Adolescente (1994, p.5):

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Em relação aos direitos expostos, destaca-se que a palavra vulnerável se origina do verbo latim *vulnerare*, que significa ferir, penetrar. Logo, observa-se que a criança em vulnerabilidade social é aquela privada de seus direitos, sendo estes “feridos” e “penetrados” por diversas razões. Durante os anos, principalmente após a década de noventa, vários estudiosos começam a buscar a definição de vulnerabilidade social.

Oliveira (1995) aponta que “os grupos sociais vulneráveis poderiam ser definidos como aqueles conjuntos ou subconjuntos da população brasileira situados na linha de pobreza” (p. 9) e que a definição econômica da vulnerabilidade social, é “insuficiente e incompleta”.

Em sua opinião, “os grupos sociais vulneráveis se tornaram vulneráveis, pela ação de outros agentes sociais” (p. 9). Isso é importante “não apenas porque os retira da condição passiva de vulneráveis, mas também porque identifica processos de produção da discriminação social”. As políticas sociais públicas apesar de atenuarem as vulnerabilidades, não esgotam o repertório de ações que se situam muito mais no campo dos direitos. Oliveira (1995, p. 18), defende que a vulnerabilidade dos grupos sociais somente poderá ser eliminada desde que se “transite de uma noção de carências sociais para o terreno de direitos sociais”.

Yunes e Szymanski (2001) relatam que ao buscar o conceito de vulnerabilidade acabaram por reconhecer as complexas interações entre as vulnerabilidades, as forças individuais, o ambiente e a presença ou não de suporte social.

Carneiro e Veiga (2004) definem vulnerabilidade como exposição à baixa capacidade material, simbólica e comportamental de famílias e pessoas para enfrentar e superar os desafios com que se defrontam. Portanto, os riscos estão associados, por um lado, com situações próprias do ciclo de vida das pessoas e, por outro, com condições das famílias, da comunidade e do ambiente em que as pessoas se desenvolvem.

Os referidos autores, entendem que a pobreza representa a primeira aproximação da maior exposição a riscos, principalmente em contextos em que famílias pobres não

contam com uma rede pública de proteção social (acesso a bens e serviços básicos que viabilizem melhores oportunidades para enfrentar as adversidades). A ausência de recursos materiais alimentará outras fragilidades: baixa escolarização, condições precárias de saúde e de nutrição, moradias precárias em locais ambientalmente degradados e condições sanitárias inadequadas (necessidades insatisfeitas).

Embora não seja o objetivo e nem a ênfase da presente pesquisa centralizar as discussões no que se denomina dificuldade de aprendizagem, há que se mencionar que alguns autores estudam as consequências geradas por tal vulnerabilidade via dificuldade de aprendizagem (FERREIRA E MARTURANO, 2002).

Tais pesquisadores consideram que a relação entre a vulnerabilidade social e a dificuldade de aprendizagem existe, seja ela caracterizada pela estigmatização (ANDRADE, 1979), falta de fatores protetivos escolares e familiares (MURATA, 2013), seja pelo fruto de poucos investimentos em educação (SILVA, 2006; SILVA, 2009; SANTOS, 2012).

Grana e Bastos (2010) ressaltam que dentre as problemáticas mais presentes em crianças em situação de vulnerabilidade está a dificuldade de aprendizagem, quase sempre associada a problemas de outra natureza, principalmente comportamentais e emocionais.

Ressalta-se que o tema da dificuldade de aprendizagem possui diversas frentes de estudo. Segundo Tiballi (1998), dificuldade de aprendizagem está presente no alunado que não acompanha o programa de ensino que lhe foi proposto pela escola. Para Patto (2000), a escola regular age como uma reprodutora e conservadora dos padrões sociais e culturais vigentes na nossa sociedade, provocando uma marginalização de determinado alunado. Soares (1992) nos fala que existem três explicações ideológicas mais frequentemente utilizadas na explicação da dificuldade de aprendizagem, uma chamada de ideologia do dom, que justifica a dificuldade como culpa do próprio aluno e de suas capacidades individuais; outra chamada de ideologia da deficiência cultural, que atribui a dificuldade às desigualdades sociais e a outra chamada de ideologia das diferenças culturais, onde a escola hierarquiza e preferencia determinadas culturas, fazendo com que ocorra a dificuldade de aprendizagem do alunado que não se adequa a determinadas exigências.

Nesse sentido, para Elbaum; Vaughn (2001), as crianças em vulnerabilidade social apresentam um risco elevado de terem um autoconceito negativo no que se refere à área acadêmica, o que as leva à situação de dificuldade de aprendizagem. Roeser; Eccles (2000) propõem que a situação de vulnerabilidade social afeta os sentimentos e os comportamentos das crianças, expressando-se de maneira interna e externa, podendo gerar tais dificuldades acadêmicas.

O levantamento de artigos de Mazer et. al. (2009) destaca que a vulnerabilidade social é envolta a um ambiente familiar repleto de adversidades que trazem prejuízos para a criança: déficit de habilidades sociais, baixa auto eficácia, ausência do desenvolvimento de consciência fonológica, expectativas negativas dos professores e à medida que a dificuldade de aprendizagem aparece está associada com problemas socioemocionais e comportamentais.

A questão também abordada em alguns estudos é: Por que algumas crianças não apresentam essa dificuldade? O que as diferem das demais? O que gera a resiliência e o aprendizado?

Para alguns pesquisadores os fatores de proteção são fundamentais para o efetivo desenvolvimento da criança: Atributos pessoais, tais como autonomia, bem-estar subjetivo, orientação social positiva, competência emocional; Apoio social, com recursos individuais e institucionais e Mediação de um adulto para administrar conflitos, bem como laços afetivos que ofereçam apoio em situações adversas (POLETTI; PIASSI, 2007).

A partir do exposto, percebe-se que a vulnerabilidade social é um tema complexo. E, nessa direção, cabe destacar que a ênfase da presente pesquisa se dá nas capacidades e potencialidades das crianças em situação de vulnerabilidade social para a apropriação da leitura e escrita.

Nesse sentido, Carvalho (2002) ressalta a importância da mediação dentro do processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, observando sempre que as motivações humanas ao aprendizado são diferentes. Ao passo que, sendo cada aprendiz único, para se conseguir despertar a atenção de todos, em especial à compreensão da representação da fala através da língua escrita, cabe ao educador buscar ferramentas de mediação para essa aprendizagem.

Nessa direção, destaca-se aqui a importância da busca por novas ferramentas pedagógicas para o processo de mediação efetivo, como por exemplo, o jogo como um recurso que pode ser utilizado no processo de aquisição de leitura e escrita.

1.4. Jogo como ferramenta para a aprendizagem

Diversos profissionais da área educacional, buscando a qualidade da sua prática pedagógica, reconhecem a importância do jogo como um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos (TEZANI,2006).

Ressalta-se que várias abordagens concebem o jogo como importante ferramenta de aprendizagem. Neste trabalho o foco é majoritário à abordagem escolhida (histórico-cultural), no entanto para melhor conhecimento do tema são expostos diversos autores que se debruçam sobre a temática.

Nesse sentido, destaca-se que o jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula o indivíduo a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que vive (LOPES, 2001).

Por meio do jogo, a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogar é essencial para que ela manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. Apenas sendo criativa é que a criança descobre seu próprio eu. Desse modo, este “[...] comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado [...]” (OLIVEIRA, 1999, p. 67).

Existem no uso dos jogos dois aspectos primordiais: um referente à afetividade, expresso durante a ação, e outro referente aos aspectos cognitivos, por meio dos quais o jogo proporciona avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento (LOPES,2001). Assim, enfatizar-se-á, no momento, o aspecto cognitivo do jogo, a partir do referencial teórico de Vigotski.

Para este estudioso, o desenvolvimento da espécie humana está baseado no aprendizado, que sempre envolve a interferência direta ou indireta de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados (FRIEDRICH, 2012).

Um dos conceitos centrais da teoria de Vigotski é o conceito de mediação. Ele propõe a aprendizagem como ideia de um ato mais complexo: o ato mediado. A mediação seria um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (REGO, 2000). Para Vigotski há dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: “o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.” (REGO, 2000, p. 50)

A concepção de Vigotski sobre os instrumentos como mediadores entre o homem e o mundo real enfatiza que através do trabalho desenvolvem-se atividades coletivas e, portanto, relações sociais, cujo produto tem grande importância na atividade humana (MEIRA, 1998).

Segundo Vigotski, as aprendizagens se dão em forma de processos que incluem aquele que aprende, aquele que ensina e, mais, a relação entre essas pessoas. O processo desencadeado num determinado meio cultural – aprendizagem - vai despertar os processos de desenvolvimento internos no indivíduo (FRIEDRICH, 2012).

Nesse sentido, o uso dos jogos proporciona, segundo Rego (2000), ambientes desafiadores, capazes de “estimular o intelecto” proporcionando a conquista de estágios mais elevados de raciocínio. Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás, seu ponto de chegada. (REGO, 2000, p. 79).

Entendendo que o jogo é essencial como recurso pedagógico, pois, no brincar, a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e as experiências, é notório o quanto ele torna a aprendizagem mais atrativa e interessante (OLIVEIRA, 1999).

Tanto pela criação de situações imaginárias, como pela definição de regras específicas no jogo, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado, visto que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios,

que se constituem nas ‘ferramentas auxiliares’ da atividade humana. A capacidade de criar essas ferramentas é exclusiva da espécie humana (OLIVEIRA, 1999).

Ressalta-se que a aprendizagem da criança não acontece de forma espontânea, mas depende da interferência do professor ou de algum colega, que sirva como mediador entre o conteúdo e a aprendizagem (RECO, 2000).

Entendendo importância da aprendizagem com os próprios colegas mais capazes, quando uma criança exprime suas dificuldades para compreender, interpretar ou manejar algum conhecimento novo, já não é apenas o professor que deve ser ativo e encontrar a forma de motivar os alunos em relação ao problema, mas sim todos os integrantes do grupo que devem colaborar para que isso ocorra, através de jogos e atividades lúdicas. Se o método é ativo, se ao aprender algo a criança participa de uma atividade concreta, essa mesma atividade pode tornar evidente sua dificuldade, assim, a compreensão dos passos pode colaborar para a realização de uma nova atividade articulando aprendizagem e desenvolvimento (TEZANI,2006).

Para que esse processo ocorra, necessita-se de um espaço potencial, espaço lúdico, relaxado, apresentando informações onde o educando esteja pronto para recriá-las, apropriar-se de conteúdos relevantes de forma criativa, singular, segundo suas concepções e necessidades (TEZANI,2006).

Na concepção que Vigotski tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vigotski, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados (OLIVEIRA, 1999, p. 78).

Nesse sentido, importa analisar o aspecto cognitivo do uso dos jogos como ferramenta pedagógica e a sua importância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, abrangendo as aprendizagens já consolidadas e sendo um recurso de mediação para aprendizagens que ainda vão se consolidar. Nesta perspectiva, o jogo é fundamental para que os processos de desenvolvimento se efetivem, resultando em

saltos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois um está relacionado e articulado ao outro (TEZANI,2006).

Em relação à autoeficácia na aprendizagem, Fernández (1990) destaca que a aprendizagem, somente poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender. Assim, ao relatar sobre aprendizagem, desenvolvimento, processos de interação e educação escolar não se pode deixar de abordar sobre a vontade de aprender, o desejo de buscar e realizar a construção do conhecimento, o que se acredita poder ser resgatado através dos jogos em sua dimensão afetiva.

Entendendo que sucesso e fracasso escolar estão diretamente relacionados com essa vontade de aprender, a educação escolar deve objetivar manter seus aprendizes em situação de constante prazer e aprendizagem, mas, muitas vezes, a correria do dia-a-dia acaba por abafar esse processo. Ao utilizar jogos como recurso de aprendizagem, o educador foca não apenas no desenvolvimento dos aspectos cognitivos das crianças, mas também nos aspectos afetivos, que são resgatados durante um momento lúdico, jogos e brincadeiras (REGO,2000).

É interessante observar que, para Vigotski, o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar horizontes na zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brincar uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar do brincar não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil. (REGO,2000, p.80).

Para trabalhar com os jogos em todas as suas dimensões, tanto cognitivas quanto afetivas, é preciso traçar e definir os objetivos que se quer alcançar, para que as atividades não se constituam em um momento solto e sem significado dentro da sala de aula (TEZANI,2006). Assim, ao se trabalhar com os aspectos afetivos que norteiam o processo de aprendizagem, pode-se buscar a aprendizagem por meio de atividades significativas.

[...] aspectos emocionais estariam ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento e a expressão deste através da produção escolar. Remete aos aspectos inconscientes envolvidos no ato de aprender (WEISS, 2000, p. 23)

Ensinar com carinho e respeito às individualidades e potencialidades é dar sentido ao que é realmente significativa para quem quer aprender. Aos educadores envolvidos com o processo de aprendizagem cabe resgatar nas crianças o gosto pelo aprender, a vontade pela busca de conhecimento. Por meio de jogos isso se processaria mais facilmente. (TEZANI,2006).

Observar a criança como um sujeito pensante, orgânico, corporal, intelectual e simbólico é o ponto de partida para uma nova concepção de aprendizagem, que realmente obterá o sucesso. Investigar, pesquisar, propor e mediar situações de jogos em sala de aula ocasionará momentos de afetividade entre a criança e o aprender, tornando a aprendizagem formal mais significativa e prazerosa (REGO, 2000).

Descobrir o que a criança sabe e gosta de fazer produziria uma relação na qual ela será capaz. É possível intensificar a problematização por pior que sejam as dificuldades econômicas, intelectuais ou afetivas por que passam algumas crianças. (MACHADO, 1996, p. 9)

A construção de um espaço de jogo, de interação e de criatividade proporcionaria o aprender com seu objetivo máximo, com sentido e significado, no qual o gostar e o querer estariam sempre presentes. (FERNÁNDEZ, 1990)

Para Ronca e Terzi (1995), o movimento lúdico proporciona compreender os limites e as possibilidades da assimilação de novos conhecimentos pela criança. “[...] desenvolve a função simbólica e a linguagem, e trabalha com os limites existentes entre o imaginário e o concreto e vai conhecendo e interpretando os fenômenos à sua volta. (p. 96).

Ao negar-se a aprender ou rejeitando a aprendizagem, a criança se negará a participar do seu processo de desenvolvimento, o que dificultará, cada vez mais, as assimilações no processo educativo. O jogo representaria, então, a articulação entre o desejo, a afetividade, a inteligência e os processos de apropriação do conhecimento e o avançar das zonas de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1999).

Nesse sentido, pelo fato de as situações de jogos atuarem no imaginário e estabelecerem regras, proporcionam desenvolvimento, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. Dessa maneira, importa analisar os jogos como estratégias de ensino, por meio das quais, ao agir, a criança projeta seus

sentimentos, vontades e desejos, buscando, assim, a afetividade na aprendizagem. Acredita-se, dessa forma, que os jogos também possam resgatar o desejo pela busca de conhecimento e tornar a aprendizagem mais prazerosa, a tal ponto que a criança passe a gostar, cada vez mais, de aprender (TEZANI,2006).

SEÇÃO 2 - MÉTODO

O objetivo proposto a se alcançar no início desta pesquisa foi o de observar e analisar o uso do jogo de tabuleiro no processo de apropriação de habilidades relacionadas à leitura e à escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social. A seguir, apresenta-se o percurso metodológico adotado.

Esta seção apresenta o caminho percorrido durante a pesquisa de campo, onde foram descritos dados referentes à natureza do estudo, que compreendem participantes, local, procedimentos de coleta e de análise dos dados. Cabe esclarecer que o projeto da pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética e, após aprovado, os participantes e/ou seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que descreve as informações deste estudo e firma o compromisso ético. Os termos são apresentados nos anexos A, B e C.

As etapas são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 1 – Etapas da pesquisa

ETAPAS
PROCEDIMENTOS ÉTICOS
Submissão e aprovação no Comitê de Ética
Reunião com a coordenadora da instituição/ assinatura dos Termos
SONDAGEM
Observação dos participantes
Entrevista semiestruturada com a educadora da organização
Avaliação inicial
INTERVENÇÃO
Separação dos grupos
Levantamento de interesses e confecção dos tabuleiros
Jogos
FINALIZAÇÃO
Sondagem Somativa

A presente pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-participante. Para Gil (2008), os estudos com caráter qualitativo, em geral, são

utilizados para descobrir e refinar as questões de pesquisa, além disso, buscam compreender o fenômeno de estudo em seu ambiente usual (aquele no qual as pessoas vivem, se comportam e atuam; e no qual pensam e agem). Nos estudos qualitativos podem ser desenvolvidas questões e hipóteses antes, durante ou depois da coleta de análise dos dados.

Para Lüdke e André (1986), todo estudo de cunho qualitativo é considerado como “naturalístico” porque nele o pesquisador mantém um contato estreito e direto com a situação em que os fenômenos ocorrem naturalmente.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir o processo indutivo. Nesse sentido, a pesquisa do tipo qualitativa é dirigida em sua maior parte à descoberta, à identificação e à descrição aprofundada dos fatos pesquisados (VILELAS, 2009).

A abordagem metodológica nessa pesquisa é do tipo pesquisa-participante, que segundo Brandão (2007), trata-se de um método de trabalhos na educação popular realizado junto *com* e a serviço *das* comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares. Sendo que a pesquisa participativa aspira a envolver-se em processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento popular.

Brandão (2007) afirma que a pesquisa-participante caracteriza-se por um tipo de investigação que a educação e a ação social convertem em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. Deste modo, os sujeitos são estimulados a participar da pesquisa como protagonistas, isto é, como agentes ativos, construindo o conhecimento e intervindo na realidade social (BRANDÃO, 2007).

2.1. Local

O trabalho desenvolveu-se em aulas destinadas à oficina de Linguagem em uma Organização da Sociedade Civil (OSC) do interior do estado de São Paulo que tem suas

atividades direcionadas ao atendimento de crianças e adolescentes do sexo feminino, de 06 a 17 anos, em contraturno escolar, priorizando famílias de baixa renda em que predominam mulheres como provedoras (mulheres “chefes de família” sejam mães, avós, tias ou responsáveis legalmente), residentes na região periférica da cidade de Araraquara. A missão da OSC, aqui denominada Organização civil, é contribuir para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, por meio da participação e convivência em espaços e atividades – culturais, educacionais e sociais – complementares à família, à escola e à comunidade.

Faz-se importante destacar que o eixo norteador da Organização civil é a educação para valores e os direitos humanos, que são sistematicamente articulados por todas as oficinas, utilizando os recursos da linguagem, do teatro, da dança e as atividades esportivas, além do aproveitamento significativo da tecnologia/computação como ferramenta (considerado o gosto e a facilidade de educadores e educandas no uso de câmera fotográfica, filmadora, recurso de celulares, computadores etc.).

No ano de 2017, período de coleta dos dados, a organização civil contava com setenta e seis meninas. A pesquisa foi desenvolvida em uma sala disponibilizada pela instituição, no horário em que elas estariam na oficina de linguagem.

2.2. Participantes

Crianças

Foram participantes deste estudo quatorze meninas de sete a dez anos de idade que frequentavam a organização civil e apresentavam dificuldades de aprendizagem. As participantes foram indicadas pela educadora da ONG. Assim, a seleção das participantes se deu por meio de entrevista com a educadora e avaliação inicial de repertório de alfabetização.

Após o momento de sondagem inicial, as quatorze meninas foram organizadas em quatro grupos, conforme seus conhecimentos prévios sobre leitura e escrita e afinidades, observadas durante as intervenções iniciais e relatadas pela educadora na entrevista. Tal proposta se deu na certeza de que as interações sociais sejam formas de construção de saberes e aprendizado de regras do jogo e não resulte apenas em

engajamento individual na solução de problemas (AZEVEDO, 2012). Os dados referentes à caracterização das participantes são apresentados no Quadro 6.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes

Nome de Identificação ¹	Idade	Ano escolar
Ariel	8	3º
Merida	8	3º
Luna	8	3º
Helena	7	2º
Jasmine	9	3º
Gamora	9	4º
Raquel	8	3º
Elza	7	1º
Nala	8	3º
Fiona	8	3º
Diana	9	3º
Isabel	8	3º
Laura	8	3º
Alice	8	3º

Fonte: Elaborado pela autora.

Educadora

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com a educadora de linguagem que trabalha na organização civil, visando à sondagem do conhecimento prévio e as potencialidades das meninas participantes. A educadora entrevistada (nomeada Manuela) é formada há dez anos em Letras pela Universidade Paulista/ UNESP e trabalha há um ano na organização civil. Em seu discurso muitas vezes argumenta: “na faculdade não aprendi a alfabetizar e percebo que tenho muita dificuldade com isso”. A educadora apresenta outras falas sobre a formação: “as matérias de licenciatura são poucas, tive mais preparo acadêmico para pesquisa em língua e escrita do que para o ensino destas”.

Segundo Soares (2000), há defasagem nos cursos formação docente, um exemplo é a falta de materiais de leitura que façam os(as) alunos(as) imergirem em um ambiente de letramento e prática deste. Rojo (2016) ressalta que a academia precisa pensar na formação de professores(as) frente às questões identitárias a partir de uma abordagem crítica, pois o despreparo desses profissionais em lidar com o assunto e o seu silenciamento diante de

¹ Nomes fictícios.

situações reais de preconceito, discriminação e dificuldades dentro de sala de aula legitimariam desigualdades há tempos propagadas em muitos espaços sociais, inferiorizando e estigmatizando algumas raças, classes, gêneros, deficiências, etnias, etc., como constatado por vários(as) pesquisadores(as) na atualidade (FERREIRA, 2012; MOITA LOPES, 2010; LOURO, 2008).

2.3. Materiais e equipamentos

Durante a mediação foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos: livros de histórias, lápis preto, lápis colorido, canetas coloridas, cadernos, folhas de sulfite, folhas pautadas, formas geométricas de madeira, papel cartão, computador, câmera fotográfica e tabuleiros temáticos com personagens.

2.4. Procedimentos de coleta e análise dos dados

2.4.1. Coleta de dados

Na fase de coleta e análise dos dados tomou-se como base principalmente os trabalhos de Lüdke e André (1986), Brandão (2007) e foram utilizados os instrumentos de observação/avaliação e entrevista previstos para os estudos educacionais que focalizam projetos de ação. No registro das observações realizadas, procurou-se combinar anotações escritas com fotos.

Os resultados dos instrumentos de entrevista e observação, análise das avaliações pedagógicas e os depoimentos das participantes deste trabalho foram destacados no texto e apresentados com nomes fictícios.

No que se refere à observação realizada foram considerados os comportamentos notados, os dados da entrevista e os resultados das avaliações pedagógicas.

O conteúdo das observações, seguindo orientações de Lüdke e André (1986) e com adaptação do trabalho de Zeppone (1999), compôs uma parte descritiva que contém registros das observações realizadas sobre os comportamentos das participantes, eventos especiais, das atividades e/ou uma reconstrução de diálogos. A partir de cada parte descritiva, pretendeu-se realizar uma análise reflexiva dos registros.

As anotações foram realizadas em um caderno de campo, iniciado pela indicação do dia, local e horário. Por fim, foi realizada uma análise de material que compõe este

estudo e que fará parte da seção 4. Os dados resultaram em quadros, tabelas e análises que foram categorizados de tal forma que possam ser (re)examinados, com o intuito de aprofundamento.

Cabe destacar que, para melhor visualização, o presente estudo foi dividido em algumas etapas: Levantamento e análise bibliográfica para contextualização e fundamentação teórica da pesquisa; Proposta e execução de intervenção; Sistematização e análise dos dados.

Por meio dos encontros em que participantes envolveram-se ativamente e partindo dos conhecimentos prévios quanto à leitura e escrita, procurou-se, através do jogo de tabuleiro, ampliar essas habilidades.

Destaca-se que o presente estudo foi dividido em três etapas: sondagem inicial, intervenção/aplicação dos jogos e finalização. Na segunda etapa foi investigado, por meio de atividades e diálogos coletivos, o conhecimento prévio das meninas, as potencialidades e os interesses das participantes, realizando entrevista com roteiro semiestruturado com a educadora e avaliação pedagógica inicial. Na terceira etapa de intervenção, realizou-se a aplicação de dois jogos de tabuleiro. Em ambas as etapas, optou-se pela observação participante como forma de coleta de dados. Na terceira e última etapa, realizou-se a sondagem somativa, com (re)aplicação de instrumento de avaliação pedagógica. As etapas serão apresentadas no Quadro 7 e descritas mais detalhadamente abaixo deste.

Quadro 3 - Síntese das etapas de pesquisa

Etapas	Objetivos	Procedimentos de Coleta de dados	Análise de Dados
Submissão e aprovação no comitê de ética	Garantir que, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, ela zele pela preservação da integridade de seus participantes, eliminando qualquer possibilidade de identificação das crianças envolvidas com o estudo e também de identificação dos locais de pesquisa.	A partir da aprovação da organização, o projeto de pesquisa foi submetido ao CEP através da plataforma Brasil e aprovado pelo ofício CAAE n° 64352917.7.0000.5504 (ver anexo D).	Não se aplica
Visita com a coordenadora da organização/ assinatura dos Termos	Apresentação da autorização do comitê de ética e organização das etapas, dias de apresentação dos TCLES e TALE (Anexo A, B e C), e futuras datas para coleta de dados.	Após assinatura dos TCLES pelos pais e educadora responsável pela Organização iniciou-se a coleta de dados sendo estipulada pela coordenadora da ONG a intervenção com 14 crianças de 7 a 9 anos que apresentavam dificuldade de aprendizagem em um dia por semana.	Não se aplica
Sondagem inicial			
Observação dos participantes	Obter detalhes sobre a relação dos participantes em atividades em grupo.	Observação das participantes em atividades relacionadas a grupos, jogos, à leitura e à escrita.	A análise dos dados das observações foi feita a partir dos registros em roteiro de observação (Apêndice 2).
Entrevista semiestruturada com a educadora da organização	Buscar a sondagem do conhecimento prévio das meninas.	Foi realizada uma entrevista semiestruturada (Apêndice 1) com a educadora das meninas, que trabalhava na ONG. A entrevista foi gravada e realizada na própria sala da educadora durante o horário em que as crianças estavam em outras atividades.	Na análise dos dados pretende-se que os dados levantados nesse estudo, sejam categorizados de acordo com eixos temáticos.
Avaliação pedagógica inicial	Buscou avaliar as seguintes habilidades: esquema corporal; lateralidade; posição; direção; espaço; tamanho; quantidade; forma; discriminação visual; discriminação auditiva; verbalização de palavras; análise-síntese e coordenação motora.	O caderno de avaliação IAR foi elaborado individualmente. O registro das respostas foi feito no próprio caderno de avaliação.	A análise foi feita através dos resultados da folha de registro (Anexo F), apontando o conhecimento prévio e os que seriam importantes de se desenvolver.

Continuação Quadro 7 - Síntese das etapas de pesquisa

Intervenção/ Avaliação Processual			
Organização dos grupos	As meninas utilizaram-se das interações sociais e dos conhecimentos que possuíam como formas de construção de saberes.	A partir das observações, da entrevista e das avaliações diagnósticas houve a organização das crianças em grupos pequenos (Tabela 1), foi estipulado pela ONG 30 minutos para cada seção.	Análise das observações e entrevista para a separação dos grupos.
Levantamento de interesses e confecção dos tabuleiros	Buscando partir do interesse das meninas para elaboração dos tabuleiros houve uma seção com cada grupo à elaboração do jogo.	A cada seção cada grupo escolheu imagens das personagens indicadas. A pesquisadora utilizou o programa Power Point na confecção do jogo de tabuleiro com as figuras indicadas, formando um tabuleiro de dezoito casas. Foram confeccionadas fichas de tarefas (tarefas contextualizadas ao jogo com foco no ensino e aprendizagem de leitura e escrita)	Através do roteiro de observação (Apêndice 3). A pesquisadora observou o interesse em comum das crianças transcrevendo algumas falas do “porquê” da preferência do desenho em relação a outros e planejou as tarefas do jogo.
Jogos	Oferecer uma ferramenta de ensino para o processo de aprendizagem de leitura e escrita	Primeiramente a criança jogava o dado, o número apresentado no dado era respectivo a uma tarefa presente na ficha elaborada pela pesquisadora. As tarefas pedidas no jogo foram elaboradas a partir das habilidades avaliadas, observadas e ditas pela educadora. Durante os dois jogos as crianças precisaram realizar as tarefas de maneira a respeitar as regras .	Foram analisados os registros feitos pelos participantes (tarefas ao decorrer do jogo) e as informações coletadas por meio das observações, escritas no roteiro.(Apêndice 4).
Finalização	Verificar o desenvolvimento da aprendizagem	Foi aplicado IAR e a avaliação pedagógica individualmente.	Uso dos resultados das folhas de registro (Anexo G).

Etapa de sondagem inicial

Observação das participantes: sondagem do conhecimento prévio, potencialidades e interesses por meio de atividades e diálogos coletivos

A observação é um método valioso para o registro de dados, atentando-se à exploração do local, bem como as pessoas que fazem parte dele (VALLADARES, 2007). Durante essa etapa faz-se importante envolver-se, saber ouvir, ver, falar apenas nas horas certas, fazer uso de todos os sentidos (VALLADARES, 2007). Ela é um método utilizado em diversos trabalhos. Por ser uma importante fonte de informação na pesquisa qualitativa, a observação é muito eficaz no ramo da educação, pois busca explicar a problemática, analisando e apresentando as interferências e conclusões em sua finalidade (VIANNA, 2003). Conforme mencionado, todas as informações coletadas durante as observações foram registradas por meio de um roteiro semiestruturado de observação e são apresentados nos apêndices. O roteiro é composto de uma parte descritiva, na qual procurou-se registrar um detalhamento das mediações das atividades realizadas, de eventos especiais e dos diálogos. A pesquisadora elaborou/planejou ações que envolviam jogos, com destaque às habilidades de uso de regras, convívio em grupo e leitura e escrita. Tais atividades resultaram em dados iniciais referentes ao conhecimento prévio, potencialidades e interesses das crianças envolvidas.

Entrevista semiestruturada

Na etapa de sondagem contou-se, também, com um roteiro semiestruturado de entrevista, realizado com a educadora das meninas, com o objetivo de sondar os conhecimentos prévios e as potencialidades das participantes no que se refere à leitura e escrita. Para Manzini (2003), esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Segundo o autor, a entrevista semiestruturada foca-se em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista.

Ressalta-se que o roteiro semiestruturado de entrevista (Apêndice 1) foi avaliado por membros do grupo de estudo da pesquisadora. A entrevista foi gravada e realizada na própria sala da educadora durante o horário em que as crianças estavam em outras atividades. A entrevista teve duração de 45 minutos. Após esse momento, foi transcrita

e encaminhada para a entrevistada, à conferência e assinatura. Por fim, realizou-se sua leitura para análise.

Instrumentos de avaliação pedagógica inicial: Instrumento de Avaliação do Repertório de Avaliação (IAR) e 4 palavras e uma frase

Para realizar a avaliação inicial das meninas, foi aplicado o IAR (Anexo E), que teve como objetivo realizar um levantamento do conhecimento prévio das participantes, verificando o repertório de leitura e escrita (VIANA; FERNANDES, 2009).

O presente instrumento avaliou as seguintes habilidades: esquema corporal; lateralidade; posição; direção; espaço; tamanho; quantidade; forma; discriminação visual; discriminação auditiva; verbalização de palavras; análise-síntese e coordenação motora (LEITE, 2015). Foi realizado individualmente utilizando o caderno de aplicação do IAR.

Na tarefa de esquema corporal, foi apresentada uma figura em que a menina tinha que indicar corretamente cabeça, os braços, as pernas, os olhos, o nariz, a boca e as orelhas. Na tarefa de lateralidade, foram apresentadas imagens e a menina tinha que indicar lados direito e esquerdo, em relação ao seu próprio corpo e em relação a ao ambiente. Nas tarefas de relações entre posição, direção, espaço, tamanho e forma foram apresentadas diversas imagens em exercícios diversos, em que a menina tinha que identificar e executar corretamente os comandos pedidos. Nas tarefas de discriminação visual e auditiva foram apresentados seis itens diferenciados para a identificação correta. No exercício de verbalização, foi apresentado uma lista de palavras faladas pela pesquisadora que a participante repetiu. Nos cinco itens de análise e síntese, foram apresentadas figuras geométricas e palavras formadas por sílabas simples. Por fim, o exercício que avaliou a coordenação motora fina era formado por 14 itens que analisaram a capacidade das meninas de reproduzirem modelos. O registro das respostas foi feito no próprio caderno de avaliação (Anexo F).

Nessa primeira etapa foi aplicado, também para realização da avaliação diagnóstica, o teste “quatro palavras e uma frase”. É uma avaliação pedagógica, que à sua elaboração, exige que se leve em conta alguns critérios como, por exemplo: as

palavras devem fazer parte do universo linguístico dos alunos; essas palavras devem variar na quantidade de sílabas - monossílabas a polissílabas; sempre iniciar o ditado com as monossílabas seguindo uma ordem crescente; ao ditar a frase, nesta deve conter ao menos uma palavra das cinco da lista; e que essas palavras pertençam ao mesmo campo semântico (BRASIL, 2007).

A atividade foi aplicada individualmente e compunham as seguintes palavras e frase: “cão”, “gato”, “cavalo” e “O gato gosta do cão que gosta do cavalo”.

Etapa de intervenção

Organização dos grupos, levantamento de interesses e confecção dos tabuleiros

A partir dos dados levantados na primeira etapa, houve a organização das meninas em grupos pequenos, de acordo com o conhecimento prévio de leitura e escrita e afinidade das participantes. Foi também discutido com a coordenação da organização sobre a dinâmica dos próximos passos da coleta, sendo determinado o tempo para cada seção de 30 minutos com cada grupo.

Buscou-se partir do interesse da criança para a elaboração do tabuleiro, pois quando o aluno percebe que os textos estão ligados a assuntos que gosta, ele sente-se estimulado, já que entende que a língua escrita tem significação em sua realidade (DORO, 2010). Assim, inicialmente foi realizado um levantamento de interesses por meio de um diálogo coletivo e a partir daí as ações planejadas (Quadro 8) tiveram como foco o uso de jogos de tabuleiro como ferramenta pedagógica no processo de aquisição de habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Quadro 4 - Levantamento de interesses e planejamento

ações da PESQUISADORA	ações das CRIANÇAS	RECURSOS UTILIZADOS
1. Conversa com meninas sobre futura elaboração do jogo.	Sentarem em círculo e participarem da discussão	Próprias meninas
2. Pediu que falassem sobre o que gostavam de assistir e o porquê.	Responderem à pesquisadora	Próprias meninas
3. Exposição	Participação com curiosidades sobre seus personagens favoritos	Mapa

4.	Pintura de desenho	Procura de imagem	Computador e impressora
----	--------------------	-------------------	-------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Na etapa de construção do jogo de tabuleiro, a pesquisadora disponibilizou um *notebook* para a realização de busca de imagem de personagens via internet. Cada grupo escolheu em média cinco imagens. Então a pesquisadora organizou as imagens selecionadas, deletando as repetidas e separando as de pouca resolução e montou os tabuleiros com o programa *Power Point*. Os jogos de tabuleiro foram impressos em tecido plastificado com tamanho de 70x100cm.

Com as imagens de baixa resolução, a pesquisadora criou fichas, nas quais escreveu as tarefas para cada casa do jogo no verso. Tais tarefas foram planejadas em tabelas organizadoras com os objetivos desejados (Apêndice 3). As tarefas pedidas no jogo foram elaboradas a partir do conhecimento prévio, da observação realizada e dos dados da entrevista com a educadora.

Jogos

As tarefas pedidas no jogo foram elaboradas a partir das habilidades avaliadas, observadas e ditas durante entrevista pela educadora. Durante os dois jogos as crianças precisaram realizar as tarefas de maneira a respeitar as regras e interagir com a pesquisadora e o restante do grupo (Quadro 9).

Quadro 5 - Regras do jogo

Regras
1. Cada um será um personagem no jogo, decidido por sorteio.
2. O personagem apenas andar de casa se cumprir a tarefa sorteada na ficha.
3. Em cada ficha, existem 5 tarefas. Quem estiver com a vez, jogará o dado e verá qual tarefa terá de realizar.
4. Se todos realizarem conjuntamente a tarefa, andarão de casa.
5. Ao realizarem a tarefa em conjunto, todos terão de participar do jogo e não brigar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para jogar, primeiramente, a criança lançava o dado. O número apresentado no dado era respectivo a uma tarefa presente na ficha elaborada pela pesquisadora. Todas

as tarefas foram realizadas de maneira colaborativa entre as participantes, sendo que todas avançavam juntas as “casas” do jogo.

Finalização

Com a finalização da etapa de intervenção, ou seja, após a aplicação dos dois jogos de tabuleiro, realizou-se nova aplicação do IAR e do teste “quatro palavras e uma frase” para verificar se houve aquisição de habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

2.4.2. Procedimentos de análise dos dados

Sondagem inicial

As atividades iniciais para a verificação do conhecimento prévio, potencialidades e interesses das meninas, a partir dos dados coletados via entrevista, aplicação de instrumentos de avaliação e dos jogos de tabuleiro.

O roteiro de entrevista semiestruturada foi dividido em três blocos: caracterização, engajamento nas atividades e socialização das crianças. Seus elementos foram classificados por suas características semelhantes e não semelhantes, e posteriormente foram organizados em função de características comuns (GIL, 2010). A análise dos dados foi pautada nas informações levantadas nesse estudo e categorizada; o caminho para essa categorização foi a análise dos assuntos das questões e respostas encontradas.

A análise dos instrumentos de avaliação pedagógica foi feita através dos resultados da folha de registro, apontando os conhecimentos a serem trabalhados nos jogos elaborados a partir do conhecimento prévio e pretendido para as participantes, tais jogos foram criados a partir de temas e imagens escolhidos por elas.

Intervenção

Durante a etapa de levantamento de interesse e confecção do jogo, a análise foi feita através do roteiro de observação (Apêndice 3). A pesquisadora observou o interesse em comum das crianças transcrevendo algumas falas do “porquê” da preferência do desenho em relação a outros e planejou as tarefas do jogo.

Foram analisados os registros feitos pelos participantes (tarefas ao decorrer do jogo) e as informações coletadas por meio das observações escritas no roteiro, que foram organizadas e descritas pela pesquisadora conforme os objetivos focados.

Finalização

A análise do instrumento de avaliação pedagógica foi feita através dos resultados da folha de registro (Anexo G), apontando habilidades a serem trabalhadas nos futuros jogos.

SEÇÃO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção discute os dados da pesquisa: sondagem diagnóstica (observação, entrevista com roteiro semiestruturado feita com a educadora de linguagem dos participantes e avaliação diagnóstica), intervenção (separação dos grupos, confecção dos jogos, segundo interesse das crianças e confecção dos jogos), seções de jogos (atividades abordadas em cada seção do jogo) até a avaliação somativa.

Sondagem inicial

Primeiramente foi feita a observação das participantes. Essa etapa contou com atividades/ planos de ação elaborados pela pesquisadora focados em observar as futuras participantes, atividades dirigidas que envolviam jogos, habilidades de uso de regras, convívio em grupo e leitura e escrita.

Ressalta-se que a pesquisadora, buscando aproximação e confiança das crianças, frequentou o local de coleta por um mês antes de iniciar a coleta. A frequência ocorreu em dias variados, horários variados e em atividades variadas (todos os momentos estipulados pela coordenação). Tal período foi necessário, tendo em vista o contexto sócio afetivo das crianças e as dificuldades de confiarem em uma pessoa diferente.

No primeiro dia de sondagem foi feita uma atividade com o objetivo de observar a compreensão e entendimento que as crianças mantêm entre si em seus diálogos, em outras palavras, observar a comunicação, expressão e o posicionamento da criança em reconhecer-se enquanto sujeito dentro do espaço em que está inserida e de estabelecer relações com o mundo que a cerca.

Nesta seção, a pesquisadora, observando a insegurança das crianças em ficarem sozinhas com ela, convidou um educador para participar da atividade.

Quadro 6 - Planejamento da atividade de sondagem 1

AÇÕES DA PESQUISADORA	AÇÕES DOS ALUNOS	RECURSOS UTILIZADOS	ÁREAS TRABALHADAS
1. A pesquisadora pediu para as crianças sentarem em roda	Os alunos sentaram no chão junto à pesquisadora.	Próprios alunos	Noção espacial (lateralidade)
2. A pesquisadora pegou um “microfone” e pediu às crianças responderem as perguntas feitas pelas pesquisas (sobre quem ela é e o que ela gosta)	Compreender e entender-se a si mesmo para responder as perguntas	Microfone de brincadeira. Roteiro de entrevista: Qual seu nome? Qual sua idade? O que você mais gosta no mundo todo? Que desenho você gosta? O que você gosta de aprender?	Comunicação e expressão

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisadora sentou à frente das crianças e com um estojo (que “fez de conta” ser um microfone) as entrevistou. Durante toda a entrevista as crianças sorriram e mostraram interesse pela “brincadeira”. De acordo com a observação realizada da atividade, foi possível perceber que as crianças sentiram dificuldade em se expressar, muitas vezes imitavam as respostas das colegas que se expressaram anteriormente, algumas delas pedindo para sair da sala ao perceber que tinham dúvidas para responder (Jasmine, Ariel e Helena).

Ressalta-se que esses comportamentos estavam presentes na rotina de aprendizagem das meninas dentro da oficina de linguagem, segundo a fala da educadora entrevistada:

“Ariel resiste muito em atividades novas, apresentando mau comportamento”.

“Merida apresenta muitas vezes resistência a atividades que exijam concentração”

“Elza apresenta muita resistência a situações de dúvida, mas realiza”

“Gamora nunca faz atividade, sempre causa brigas com Ariel.”

“Jasmine faz atividade, apenas quando sentamos ao seu lado”.

“De maneira geral todas as crianças reagem com sigilo em situações novas, apresentando comportamento de fuga e/ou mau comportamento ao se depararem com ambientes e situações inusitadas mais complexas”.

Nesse sentido, Santos (2012) aponta que problemas emocionais e/ou de comportamento geram, muitas vezes, fuga de atividades que apresentam complexidade. Quando esses fatores estiverem fortemente associados a fatores de risco no ambiente escolar e social, podem afetar negativamente o desenvolvimento.

No segundo dia de observação, o objetivo da atividade foi observar se as crianças apropriavam-se de conhecimentos como o de emparelhamento de imagens, do reconhecimento de suas capacidades de entendimento e exploração do jogo e a compreensão da importância das regras, além da coordenação motora fina.

Ressalta-se que nesta seção as crianças já estavam seguras (segurando a mão da pesquisadora, olhando diretamente em seus olhos e conversando de maneira descontraída sobre o cotidiano escolar), e não foi necessário o convite para um educador acompanhar a seção.

Quadro 7 - Planejamento da atividade de sondagem 2

AÇÕES DA PESQUISADORA	AÇÕES DAS CRIANÇAS	RECURSOS UTILIZADOS	ÁREAS TRABALHADAS
1. Entrega do jogo e explicação de suas regras.	Sentarem em círculo e se organizarem para jogar o jogo, emparelhando imagens	Jogo de dominó elaborado pela pesquisadora a partir da entrevista realizada na semana anterior.	Assimilar o emparelhamento das princesas e “ganhar a brincadeira “Esperar a sua vez em relação à pesquisadora, entender as regras do jogo. Reconhecer sua capacidade de entendimento e exploração do jogo e compreensão da importância das regras. Coordenação motora fina-ato de pinça ao pegar as peças.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi iniciado um diálogo sobre a importância das regras para o desenvolvimento da brincadeira. Após essa conversa, a pesquisadora apresentou um dominó construído para esta atividade, com peças de princesas e explicou as regras. O jogo teve como objetivo encontrar o par da princesa.

Após a atividade a pesquisadora pediu às crianças para autoavaliarem sua participação. Em roda de conversa, manteve-se o diálogo e alguns dos relatos foram: “Gostei, mas fui mal” (Alice) “Achei bonito o jogo, mas sou ruim” (Helena). “Sou ruim”. (Jasmine) A pesquisadora interrogou as crianças “Por que vocês acham que

foram mal?” Elas responderam de maneiras diferentes, indicando que não gostavam de esperar para jogar, que não gostavam quando erravam ou não tinham a peça. As demais participantes comentaram que gostaram, porque o jogo era de personagens com os quais se identificavam.

No terceiro dia de observação o objetivo da atividade foi verificar o vocabulário das crianças.

Quadro 8 - Planejamento da atividade de sondagem 3

AÇÕES DA PESQUISADORA	AÇÕES DAS CRIANÇAS	RECURSOS UTILIZADOS	ÁREAS TRABALHADAS
Contação de história pela pesquisadora	Sentarem em círculo e se organizarem para ouvirem a história	Livro: <i>Guilherme Augusto Araújo Fernandes</i> , do autor Mem Fox.	Funções intelectuais: Aquisição de vocabulário, compreensão da importância do tema da história e reflexão acerca do curso de suas vidas. Comportamento Adaptativo: Compreender que todos têm dias “bons” e “maus” e que devemos lembrá-los, aprendendo com eles. Identificação cultural, pessoal e social: Relembrar momentos de aprendizado e felicidade mediados por pessoas à sua volta. Funções motoras: Coordenação motora fina-desenho.
Sentar em roda e conversar com as crianças	Sentarem em roda e falarem sobre suas memórias	As próprias crianças	
Pedi para as crianças desenharem sua memória	Desenharem a memória que relataram no momento anterior	Folha sulfite, canetas coloridas, lápis de cor e lápis preto.	

Fonte: Elaborado pela autora.

As crianças foram observadas em todo processo (sendo avaliado seu empenho, dedicação e compreensão da atividade). Ressalta-se que as crianças se entusiasmaram, ao ponto de algumas narrarem cada detalhe do desenho à pesquisadora. Durante a atividade a pesquisadora perguntou sobre o desenho, percebendo que a maioria desenhou uma casa e uma árvore. As crianças então responderam “*Gosto de desenhar isso*” (Fiona). “*Só sei desenhar isso, Dona*” (Alice). “*Dona, esse desenho fica bonito*” (Elza). Uma das crianças *Jasmine* não quis realizar a atividade, a pesquisadora perguntou se queria ajuda, ela disse que sim então a pesquisadora pontilhou o desenho que ela pediu “*Uma casa com eu brincando*” (*Jasmine*) posteriormente essa juntou os pontilhados com lápis preto.

No quarto dia, o objetivo da atividade foi observar como as crianças iriam agir quando uma situação de escrita tivesse uma funcionalidade em suas vidas de maneira nítida (escrita de uma carta).

Quadro 9 - Planejamento da atividade de sondagem 4

ações da PESQUISADORA	ações das CRIANÇAS	RECURSOS UTILIZADOS	ÁREAS TRABALHADAS
Conversa com alunos sobre a importância das cartas.	Sentarem em círculo e participarem da discussão	Próprias crianças	Motivação à elaboração da escrita por meio de sua significação social.
Pedir a elaboração de cartas ao professor aniversariante	Elaboração das cartas	Folhas coloridas, canetas coloridas e lápis de escrever.	Esperar a sua vez em relação à pesquisadora, relacionar as memórias vividas com a pessoa, se corresponder e descrever o que sente por ela.

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisadora conversou novamente sobre a importância da memória, assunto abordado na seção anterior na contação de história, e sobre a relação desta com pessoas pelas quais cultivamos afeto, nesse momento a pesquisadora comentou que havia uma pessoa (educador da ONG) que estava fazendo aniversário e sugeriu: *“Puxa, o que podemos fazer para ele de presente, só temos aqui papel, canetinha, lápis de cor e lantejoulas?”* Uma das crianças comentou *“Uma carta”* (Elza) todas concordaram e a pesquisadora distribuiu o material.

A pesquisadora manteve diálogo com as crianças e mediou o realizar das atividades, com ideias de escrita e de desenho, sugeridas na lousa para cópia na carta, por exemplo. As crianças ficaram felizes com o resultado *“Foi legal escrever carta”* (Elza), *“Ela vai gostar muito”* (Diana), *“Foi bom escrever para alguém”* (Alice). Após a aula as crianças cantaram “parabéns” ao educador aniversariante. Destaca-se que em toda a atividade estas se mostraram motivadas com a tarefa de escrita visto o valor social desta.

Durante o período de sondagem percebeu-se muitas vezes a resistência e a baixa de autoestima na realização das tarefas por parte das crianças, à medida que se consideravam incapazes de fazê-la. Tal dado entra em concordância com os estudantes observados por Silva (2009) que se consideravam os únicos culpados por seu “fracasso” escolar.

Comtempla-se que na atividade da última sondagem as crianças não apresentaram resistência e se mostraram motivadas a realizá-la, possivelmente pelo aspecto social desta. No mesmo sentido, Souza (2012) observou que a relação de ensino e aprendizagem apenas se torna eficaz dentro da realidade social na qual as crianças estão expostas a fatores de risco, quando estas se concebem como agentes ativos no processo de aprendizado.

Após essa etapa foi realizada uma primeira avaliação (IAR- Instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização), que mediu: esquema corporal; lateralidade; posição; direção; espaço; tamanho; quantidade; forma; discriminação visual; discriminação auditiva; verbalização de palavras; análise- síntese e coordenação motora. Segundo Leite (2015), a grande vantagem do educador que se utiliza desse teste é planejar menos em função de sua subjetividade e mais em função da realidade do aluno.

Na tarefa de esquema corporal, foi apresentada uma figura na qual o aluno teve que indicar corretamente cabeça, os braços, as pernas, os olhos, o nariz, a boca e as orelhas. Na tarefa de lateralidade, foram apresentadas imagens e o aluno teve que indicar lados direito e esquerdo, em relação ao seu próprio corpo e em relação a estímulos do ambiente.

Nas tarefas de relações entre posição, direção, espaço, tamanho e forma foram apresentadas diversas imagens em exercícios diversos, nas quais o aluno teve que identificar e executar corretamente os comandos pedidos. Nas tarefas de discriminação visual e auditiva foram apresentados seis itens diferenciados à identificação correta.

No exercício de verbalização foi apresentada uma lista de palavras faladas pela pesquisadora que o aluno tinha de repetir. Nos cinco itens de análise e síntese foram apresentadas figuras geométricas e palavras formadas por sílabas simples.

Por fim, o exercício que avaliou a coordenação motora fina é formado por 14 itens que avaliaram se o aluno é capaz de reproduzir o modelo apresentado a priori.

Ressalta-se que as avaliações foram feitas de maneira individual na biblioteca da instituição, no entanto algumas participantes (Helena, Ariel, Nala, Diana e Laura) pediram para pesquisadora se a coordenadora poderia “ver” a seção.

A pesquisadora compreendeu que essa pergunta demonstrava insegurança da participante de ficar sozinha em uma sala com uma pessoa de pouco convívio, logo, permitiu que a coordenadora observasse a seção de avaliação.

As respostas foram registradas na folha de registro e transformadas na seguinte tabela.

Tabela 1 - IAR: roteiro de resposta inicial

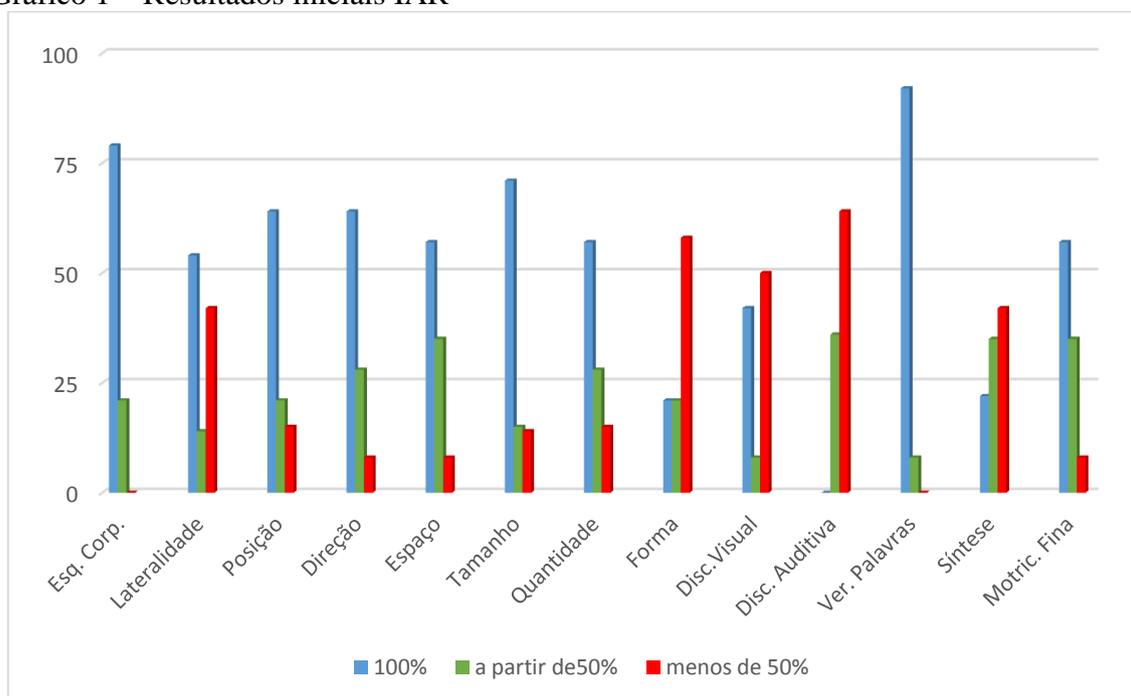
Nomes	Esq. Corporal	Lateralidade	Posição	Direção	Espaço	Tamanho	Quantidade	Forma	Disc. Visual	Disc. Auditiva	Ver. Palavras	Síntese	Mota. Fina
Ariel													
Merida													
Luna													
Diana													
Elza													
Helena													
Gamora													
Fiona													
Nala													
Alice													
Laura													
Isabel													
Jasmine													
Rapunzel													

Legenda	Acertos
	100%
	+ ou = 50%
	-50%

O gráfico abaixo (Gráfico 1) apresenta o número de acertos das participantes. É observado que 40% delas apresentam dificuldade em lateralidade (acertando menos de 50%); em formas geométricas e discriminação auditiva 60% e 64% das participantes, respectivamente, acertaram menos de 50% das tarefas. Resultados parecidos encontram-se na pesquisa de Leite (2015) que relaciona, em seu estudo, fracasso escolar e dificuldade de aprendizagem em habilidades alfabéticas ao nível sócio-econômico do

aprendiz. Também vale salientar que o autor aponta à necessidade de conhecer verdadeiramente os aprendizes e suas necessidades para o planejamento de ensino.

Gráfico 1 – Resultados iniciais IAR



Nesta etapa também foi realizada uma avaliação de escrita, visto que o instrumento IAR não a possuía.

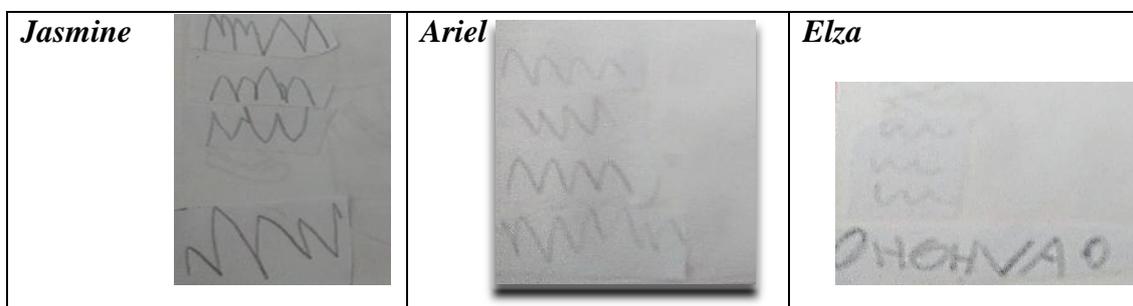
Tal avaliação foi baseada na avaliação “quatro palavras e uma frase” que tem como critério a escolha de palavras, que devem variar na quantidade de letras-monossílabas, trissílabas ou polissílabas; sendo ditadas de maneira crescente; sendo que a frase deve conter ao menos uma palavra da lista; e é necessário que essas palavras pertençam ao mesmo campo semântico (BRASIL, 2007).

Foram escolhidas pela pesquisadora as palavras: “cão”, “gato”, “cavalo” e a frase “O gato gosta do cão que gosta do cavalo”. Ressalta-se que essas palavras foram

escolhidas pela pesquisadora de acordo com as palavras que as participantes citavam nos encontros, adaptando assim para 3 palavras e uma frase.

As figuras abaixo apresentam as imagens desta avaliação. No que se refere às participantes Jasmine, Ariel e Elza observa-se que compreendem simbolicamente a escrita, entendendo que esta ocorre de maneira horizontal e que cada palavra falada se transforma em um “desenho” próprio, apresentando assim o desenvolvimento da escrita pictográfica. Tais resultados mostram semelhança com os resultados da avaliação diagnóstica realizada por Lacerda (1995).

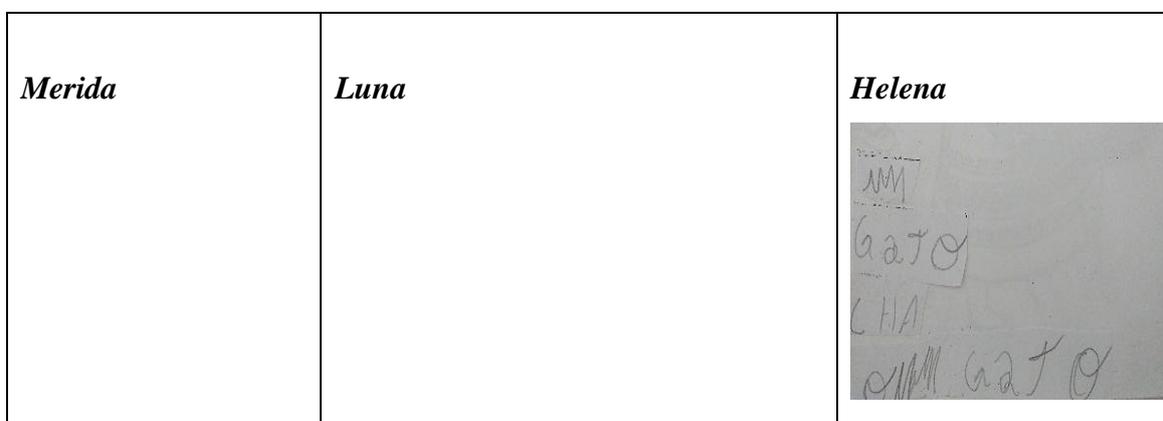
Figura 1: Avaliação pedagógica Inicial (1)



Observa-se com a avaliação que a maior parte das crianças compreende que para diferentes letras se atribuem diferentes sons, e que esses sons são os da fala, gravando assim num processo de construção conjunta da escrita e oralidade.

Nesta etapa conforme Lemle (2003), tais participantes estão na fase inicial de alfabetização pois as crianças estão desenvolvendo a compreensão de que os sons da fala podem ser representados graficamente.

Figura 2: Avaliação pedagógica inicial (2)



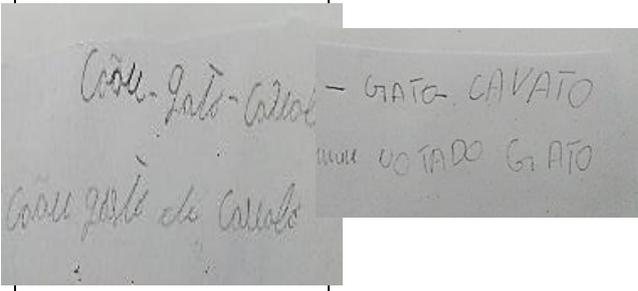
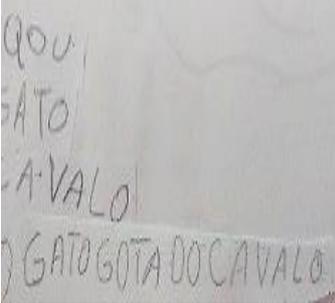
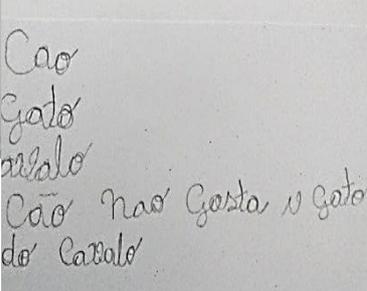
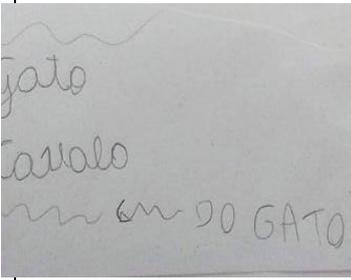
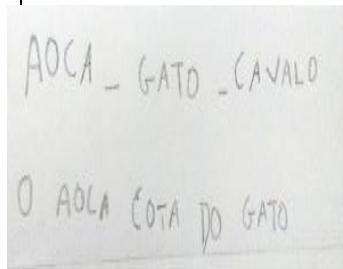
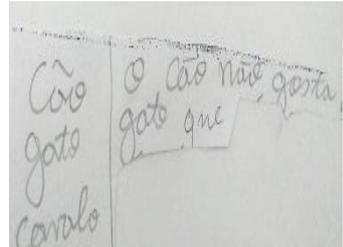
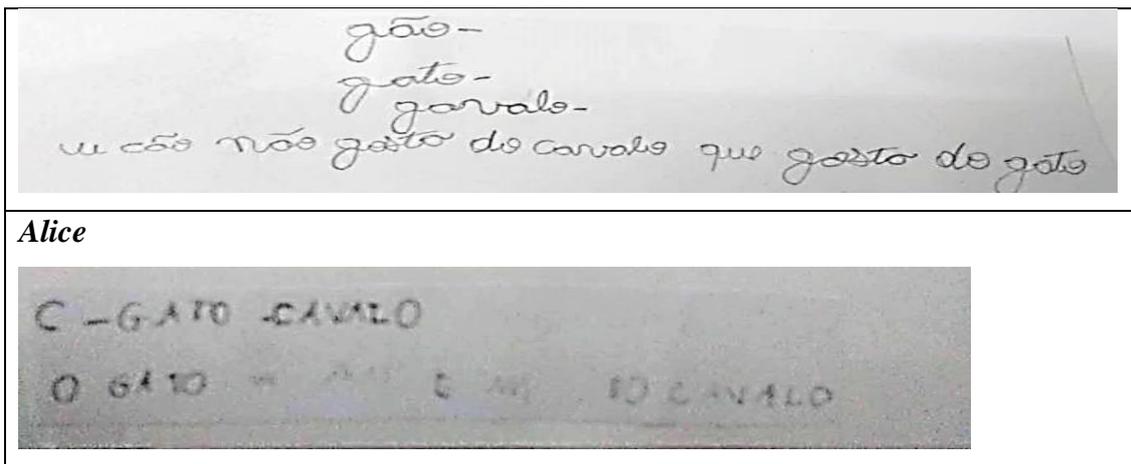
		
Rapunzel	Gamora	Nala
		

Figura 2: Avaliação pedagógica inicial (2)

Fiona	Diana	Isabel
		
Laura		



Observa-se que as participantes Laura, Helena, Fiona e Alice recorrem à pictografia para representar palavras que ainda não possuem domínio na escrita. Nesse sentido, ressalta-se que o processo de aquisição da escrita não se desenvolve em linha reta, entendendo que as crianças vão da escrita pictográfica à escrita ideográfica, criando marcas simbólicas, ou seja, a escrita é vista como o desenhar dos símbolos que representam a fala (LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKI, 2001).

Intervenção

Após a etapa de sondagem, as 14 crianças foram separadas em grupos pequenos conforme suas afinidades, as quais foram observadas durante as intervenções e relatadas pela educadora na entrevista, objetivando que tais interações sociais fossem formas de construção de saberes e aprendizado de regras do jogo e não resultassem apenas em engajamento individual na solução de problemas (Azevedo, 2006).

Foi também discutido com a organização sobre a dinâmica dos próximos passos da coleta, sendo determinado o tempo para cada seção de 30 minutos com cada grupo, sendo a primeira seção mais longa, 50 minutos, para conversar sobre a separação de grupos e escolhas de temas dos jogos.

Quadro 10 - Caracterização dos participantes

Nome de Identificação ²	Idade	Ano escolar
------------------------------------	-------	-------------

² Nomes fictícios.

Grupo 1		
Ariel	8	3°
Merida	8	3°
Luna	8	3°
Grupo 2		
Helena	7	2°
Jasmine	9	3°
Grupo 3		
Gamora	9	4°
Raquel	8	3°
Elza	7	1°
Grupo 4		
Nala	8	3°
Fiona	8	3°
Diana	9	3°
Isabel	8	3°
Laura	8	3°
Alice	8	3°

Na primeira seção, buscou-se o levantamento de interesses para a elaboração dos jogos, tendo em vista que quando o aprendiz percebe que o ensino está ligado a assuntos que gosta, sente-se motivado e estimulado, pois entende que a língua escrita tem significação em sua realidade (DORO,2010).

Witter (1984) diz que para o aprendizado ser efetivo é necessário estar motivado, pois para realizar algo é preciso ter motivo e esse deve estar relacionado ao universo do aprendiz.

Durante o momento de verificação de interesse, a pesquisadora pediu às crianças que sentassem em círculo e falassem sobre os que gostavam e sobre o que não gostavam e questionou o porquê.

Ao observar que todas as crianças mencionaram “Frozen” e “Moana”, como personagens das quais gostavam, a pesquisadora perguntou o porquê de tal predileção, havendo respostas como “ *Elas são bonitas*” (Laura), “ *a Ana é corajosa como eu*” (Merida), a “ *Elza gosta de azul como eu*” (Jasmine) “ *Ana ama a irmã mais velha como eu*” (Luna), “ *Ela tem o cabelo igual o meu*” (Alice), “ *Ela é teimosa como eu*” (Ariel), “ *Ela tem a pele escura como eu*” (Helena), “ *Elza machuca os outros quando tem medo como eu*” (Gamora).

Nesse sentido , partindo da premissa de que filmes de animação, em especial longa metragens, trabalham a fantasia e a subjetividade em crianças, fazendo-as se transportarem para esse novo universo de cores, efeitos e sons (PINEL, 2017); entende-se que podem servir como ferramentas que auxiliam no processo de educação, a qual inclui a própria formação de identidade, à medida que tais filmes abordam muito mais do que preconceito e discussões sociais , mas representam o pensamento e a forma de agir e ser social(SILVA E GOMES, 2009).

A pesquisadora mostrou, então, em um mapa, a região do mundo onde ocorrem as histórias e as características ambientais e físicas das regiões (frio, antigos castelos, etc). Primeiramente, a pesquisadora mostrou o mapa da Finlândia, lugar que remete tanto ao filme *Frozen* quanto ao *Moana*, após esse momento as crianças começaram a perguntar sobre as demais personagens: Bela, Aurora, Cinderela, Rapunzel, etc.

Ressalta-se que todas as crianças participaram ativamente do momento de exposição. Após esse momento, a pesquisadora começou a contar a história de *Frozen* contextualizando-a. Primeiramente, ao iniciar a história, a pesquisadora perguntou quem era a irmã mais velha e a mais nova, quais as diferenças entre as irmãs e iniciou a história das duas personagens (Elza e Ana) a partir dos relatos das participantes e posteriormente fez o mesmo em relação à história que envolve Moana.

As crianças participaram, resgatando junto à pesquisadora a história das duas personagens eleitas como suas favoritas. A pesquisadora aproveitava desses momentos para ligar o contexto da história infantil com o contexto real: medos, atitudes corajosas, brincadeiras, broncas, etc.

Nesse sentido, Tavares (2016) ressalta que a apreciação fílmica, como provocação estética de um olhar que se volta para si mesmo, pode possibilitar a construção de relações dialógicas problematizadoras que põem em evidência valores que se tencionam na relação com o outro e consigo mesmo.

Na segunda seção, a pesquisadora levou seu *notebook* e sentou em círculo com cada grupo para a escolha de imagens para os futuros jogos, cada grupo poderia escolher 5 imagens para cada jogo (*Frozen* e *Moana*).

Durante o momento da procura, a pesquisadora entrevistou com algumas orientações “*Todos têm que pesquisar*”, “*Lembrem-se que cada uma pode escolher uma imagem*”. Nesse momento, precisou-se mediar as discussões sobre ordem de uso

do equipamento e respeito pelo gosto dos colegas, ressalta-se que as discussões envolviam palavras de baixo calão e algumas ameaças de agressões físicas, mas após a mediação da pesquisadora e no decorrer da atividade, as crianças mostraram-se mais envolvidas com as personagens e não mais apresentaram brigas entre elas. Foram ao todo vinte imagens escolhidas para cada jogo.

Ressalta-se que essa situação de discussões e brigas foi mencionada pela educadora durante entrevista:

“Infelizmente ocorre muitas brigas, Ariel as causa o tempo todo”

“Jasmine como falta muito não consegue ter amigos e causa conflitos”

“Helena causa muitas brigas e bagunça”,

“Fiona, causa muitos conflitos, porque tem um gênio difícil.”

A educadora ressalta, no final de sua entrevista, sobre o contexto social das participantes e como acredita que ele interfira na forma como se comportam:

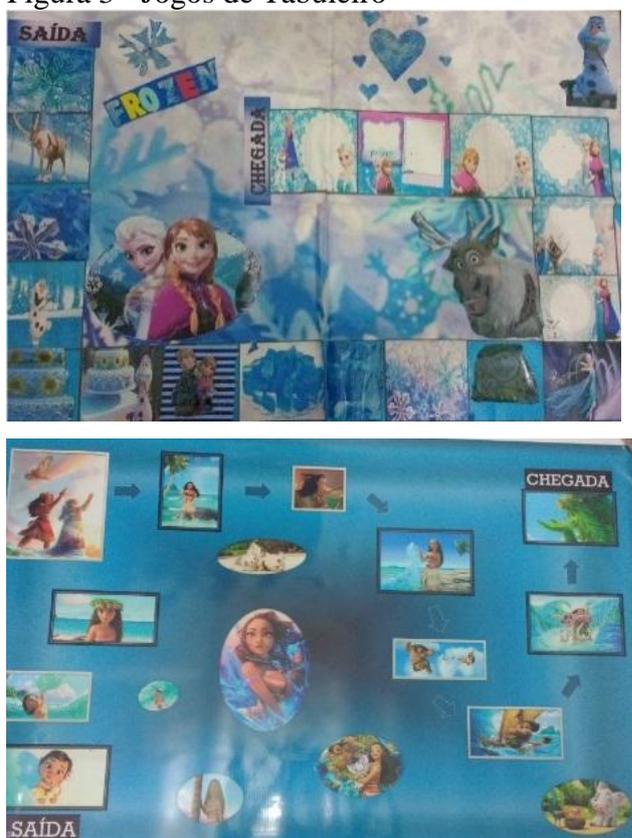
“Aqui muitas vezes a criança chega para nós não sabendo lidar com os outros, porque não aprendeu, entende?! Por isso brigam e gritam, aprenderam assim, aí ensinamos aqui outros jeitos de lidar com situações adversas”.

Dessa forma, observa-se que brigas e conflitos são frequentes entre as participantes, demonstrando como a relação ambiente- homem influenciam-se mutuamente (RAPORT; SARMAMENTO, 2009), logo as crianças muitas vezes reproduzem o comportamento agressivo de suas casas (FERREIRA E MARURANO, 2002), apresentando *déficits* em habilidades sociais, acadêmicas e de comportamento (SILVA,2009).

É necessário relatar que a ideia inicial da pesquisadora era a de realizar a construção do jogo (montagem de caselas) junto com as crianças. Porém, percebendo a maneira que brigaram no início da segunda seção, a pesquisadora priorizou um maior controle de segurança física das participantes, visto que a atividade de construção envolveria tesouras e lápis com ponta. Dessa maneira, optou por fazer os jogos com as imagens escolhidas e levá-los prontos na próxima seção.

O jogo foi montado nos seguintes passos: 1º a pesquisadora organizou as imagens selecionadas; 2º a pesquisadora deletou as repetidas e separou as de pouca resolução; 3º montou os tabuleiros com o programa *Power Point*. Os Jogos foram impressos em tecido plastificado com tamanho de 70x100 (figuras).

Figura 3 - Jogos de Tabuleiro



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Com as imagens de baixa resolução a pesquisadora criou fichas revestidas de E. V. A. nas quais, no verso, escreveu as tarefas para cada casa do jogo. Tais tarefas foram planejadas em tabelas organizadoras com os objetivos desejados. As tarefas pedidas no jogo foram elaboradas a partir das habilidades avaliadas, observadas e ditas pela educadora.

Para jogar o jogo, a criança, primeiramente, lança o dado. O número presente no dado corresponde a uma tarefa presente na ficha elaborada pela pesquisadora. Durante os dois jogos, as crianças precisaram realizar as tarefas de maneira a respeitar as regras e interagir com a pesquisadora e o restante do grupo.

Na terceira seção de intervenção, a pesquisadora levou o primeiro jogo (Frozen), a seção foi destinada à exposição das regras do jogo.

Durante a primeira parte da atividade, a pesquisadora explicou sobre a impressão do jogo com as figuras escolhidas pelas crianças, e, então, juntou as escolhas de todos os grupos para personalizar o jogo. Em seguida, a pesquisadora abriu o jogo impresso e apresentou suas regras às crianças (Tabela x).

Tabela 2 - Regras do jogo

Regras

Cada um será um personagem no jogo, decidido por sorteio.

O personagem apenas andar de casa se cumprir a tarefa sorteada na ficha.

Em cada ficha existem 5 tarefas, quem estiver com a vez jogará o dado e verá qual tarefa terá de realizar.

Se todos realizarem conjuntamente a tarefa, andarão de casa.

Ao realizarem a tarefa em conjunto, todos terão de participar do jogo e não brigar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as crianças ficaram animadas com a oportunidade de participar do jogo das personagens escolhidas e expressaram as seguintes falas:

“Nossa que lindo o jogo” (Alice).

“Tá maravilhoso, Dona” (Ariel).

“Quero saber Jogar” (Fiona).

Nesse sentido, Fialho (2012) indica que, para despertar o interesse do aluno à aprendizagem, faz-se importante ao educador atentar-se a interesses já existentes e utilizar uma linguagem atraente, aproximando-a ao máximo da realidade do aprendiz, contribuindo, dessa forma, ao processo de ensino e aprendizagem.

Seções de intervenção com jogos

A primeira seção foi destinada as atividades da 1ª ficha, as quais tinham como objetivo o ensino de noção corporal, lateralidade, posição, direção, espaço, tamanho, quantidade e forma. Durante todas as atividades, as crianças trabalharam conjuntamente, com alguns momentos de conflito sobre a divisão de tarefas. Exemplo: “Para de fazer tudo, Laura.”

Quadro 11 – Tarefas 1º seção

Tarefas 1ª seção- Frozen	Ações da pesquisadora	Ações das crianças	Recursos utilizados
-----------------------------	-----------------------	--------------------	---------------------

1. Formar um boneco de neve com formas geométricas	Mediação- A pesquisadora, no decorrer da atividade, enquanto as crianças conjuntamente montavam o boneco, perguntava e falava o nome das formas.	Montaram o Boneco de neve utilizando as formas: Círculo, quadrado e triângulo feitas em cartolina e colaram em uma folha sulfite.	Jogo, cartolinas recortadas em formas geométricas, folha sulfite, cola e lápis preto.
2. Dançar como o “Olaf”	Mediação- A pesquisadora colocou a música que o personagem dança no filme e enquanto havia a dança a pesquisadora pediu que as crianças dançassem para direita, esquerda, para frente e para trás, para dançarem ao lado da mesa, em baixo, com a mão em cima da mesa e atrás desta. Quando havia dificuldade a pesquisadora mostrava o modelo com o próprio corpo.	Dançaram a música referente ao personagem desejado cumprindo as tarefas mediadas pela pesquisadora.	Jogo, computador, caixa de som e próprias crianças.
3. Encontrar Formas geométricas na sala.	Mediação- A pesquisadora auxiliou informalmente as crianças a nomearem corretamente as formas em caso de erro. A pesquisadora então perguntou se encontraram poucas ou muitas, se as formas estavam vazias ou cabiam muitas coisas dentro.	Correram pela sala procurando formas geométricas, nomeando-as.	Jogo, porta, janela, livros, armário, ventilador, estante, vaso, estojo, dentre outros objetos da sala
4. Construir um celeiro para “Sten”	A pesquisadora mediou a atividade com perguntas sobre o tamanho de Sten, se renas são grandes ou pequenas, o que comem, como dormem e sobre o tamanho que teria que ter o celeiro.	Construção de um celeiro com blocos de formas geométricas.	Jogo e Blocos
5. Montar o alimento preferido de “Sten com seu corpo”	A pesquisadora mediou a tarefa perguntando qual a diferença que o nosso corpo tem de uma cenoura, explicando como cresce a cenoura e que vitaminas tem.	Imitação de uma cenoura com o corpo	Próprias crianças

As crianças mostraram-se motivadas, não querendo sair da sala: *“Tá gostoso aqui, melhor continuar aqui né”* (Ariel). Com isso, sugere-se que as estratégias utilizadas surtiram efeito positivo na participação das crianças, garantindo engajamento durante o decorrer dos três jogos. Souza e Hübner (2010) mencionam que um aspecto relacionado ao caráter motivacional dos jogos refere-se à não-desistência ou recusa por parte das crianças em participar das seções.

Observou-se que o trabalho conjunto das crianças, dado como opção e escolhido pelas crianças para todas avançarem juntas, foi uma estratégia que possibilitou uma relação melhor do grupo.

Figura 4 - Primeira Seção de ensino (grupo 1, 2, 3 e 4)



Fonte: Arquivos da pesquisadora

A segunda seção foi destinada ao jogo, com a realização das atividades da 2ª ficha, as quais tinham como objetivo o ensino de fixação, lateralidade, posição, direção, espaço, forma e escrita.

Quadro 12 – Atividades 2º seção

Tarefas 2ª seção- Frozen	Ações da pesquisadora	Ações das crianças	Recursos utilizados
1. Formar um castelo de gelo com formas geométricas.	Mediação- A pesquisadora ao decorrer da atividade, enquanto as crianças conjuntamente montavam o castelo, perguntava e falava o nome das formas.	Montaram o castelo de gelo. Utilizando as formas: Círculo, quadrado e triângulo feitos em cartolina e colaram em uma folha sulfite.	Jogo, cartolinas recortadas em formas geométricas, folha sulfite, cola e lápis preto.
2. Colar a Elza do lado esquerdo da folha e o Olaf do lado direito.	A pesquisadora mediou a atividade entregando uma folha em branco pedindo para que as alunas conversassem sobre o lado correto de colar os personagens.	As crianças precisaram se concentrar para lembrar da direção correta. Colando cada personagem em um lado diferente da folha.	Jogo, Cola, Folha e Imagens.
3. Construir um castelo de gelo.	A pesquisadora mediou a atividade com perguntas sobre o tamanho e formato do castelo.	Construção de um castelo com blocos de formas geométricas.	Jogo e Blocos
4. Escrever as palavras da história.	A pesquisadora mediou a atividade pedindo para que as crianças escrevessem as palavras que soubessem do “jeitinho” delas.	Escrita de palavras referentes à história.	Jogos, lápis e borracha

Destaca-se a importância da mediação nesse processo. A pesquisadora dava pequenas dicas durante o processo, por meio de perguntas como: “O que tem no

castelo?"; "Quais palavras podemos escrever? Pode ser pequenininha". Ressalta-se que o conhecimento não está na participante nem no objeto geométrico utilizado, mas na relação entre ambos. Agindo sobre os objetos e sofrendo a ação destes, o homem amplia a sua capacidade de conhecer, ou seja, de vivenciar processos de aprendizagem (MELO; TEIXEIRA, 2012).

Figura 5 - Castelos montados na 2ª seção de ensino (grupo 1, 2, 3 e 4)



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Ressalta-se a importância da troca de aprendizados entre as participantes:

“Nossa que bom que a Alice está no grupo ela é boa com os tijolos” (Laura).

“Obrigada, você me ajudou! Desculpa ter batido em você ontem”. (Jasmine)

Logo, observa-se que no processo de aprendizagem o ser humano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros seres humanos para incrementar e construir novos conceitos (FRIEDRICH, 2012) e que a educação tem caráter permanente, isto é, não há seres educados e não-educados, estamos todos em processo (FREIRE, 1983).

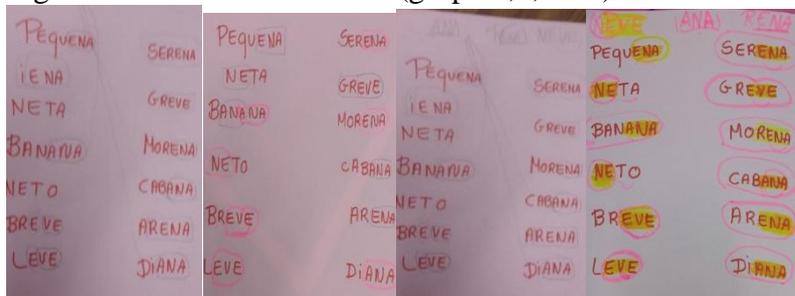
A terceira seção teve como objetivo o ensino de discriminação visual, discriminação auditiva e verbalização de palavras.

Quadro 13 – Atividades 3º seção

Tarefas 3ª seção- Frozen	Ações da pesquisadora	Ações das crianças	Recursos utilizados
1. Circule as palavras que terminam igual a Rena	Entrega de uma ficha com diversas palavras e mediação na elaboração da atividade.	Observação das palavras e circulação das palavras pedidas	Jogo, folha de sulfite, canetas coloridas e lápis.
2. Circule as palavras que terminam igual a Ana			
3. Circule as palavras que começam igual a Neve			
4. Circule as palavras que tem o mesmo som que Neve.			

Durante todas as atividades as crianças realizaram as tarefas conjuntamente, organizando-se para cada criança do grupo circular uma das palavras pedidas. Algumas crianças falavam baixo a resposta para as colegas que estavam com dúvidas.

Figura 6 - Fichas de atividade (grupo 1,2,3 e 4)



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Destaca-se que o presente exercício com palavras da história do jogo é de fundamental importância para o conhecimento da língua e a consciência sintático-semântica, visto que fornece a capacidade de utilizar o contexto para auxiliar na identificação das palavras.

Observou-se que o trabalho conjunto das crianças colaborou à união e organização do grupo. A pesquisadora mediou a atividade do último grupo com canetas coloridas, destacando o final de cada palavra, pois estas crianças apresentaram maior dificuldade. Salienta-se a importância de observar que as dificuldades humanas ao aprendizado são diferentes, cabendo ao educador buscar ferramentas de mediação para essa aprendizagem diferenciada (CARVALHO,2002).

Finalizando o jogo dos personagens de *Frozen*, a quarta seção foi destinada às atividades da 4ª ficha, as quais tinham como objetivo o ensino de emparelhamento das palavras ditadas às palavras impressas.

Quadro 14 – Atividades 4º seção

Tarefas 4ª seção- Frozen	Ações da pesquisadora	Ações das crianças	Recursos utilizados
1. Pegue a palavra CAPA	A pesquisadora entregava para cada criança as 5 palavras impressas em retângulos de papel no tamanho 5 cm e 2,5 cm. A pesquisadora ditava a palavra da ficha (sorteada com o dado) para as crianças escolherem a palavra correspondente. Posteriormente, a pesquisadora apresentava a palavra correta e as crianças deveriam conferir.	Escolha da palavra correspondente.	Jogo e retângulo com as palavras.
2. Pegue a palavra BONECO			
3. Pegue a palavra NEVE			
4. Pegue a palavra RENA			
5. Pegue a palavra GELO			

Durante todas as atividades as crianças realizaram as tarefas conjuntamente, uma auxiliando a outra com a leitura das palavras, muitas vezes sendo mediadas pela pesquisadora. A criança poderia andar para a próxima casa mesmo se não acertasse a palavra na primeira tentativa.

Observou-se durante o primeiro momento, através de uma avaliação processual (com os materiais de registro e os roteiros de observação), que todos os grupos demonstraram engajamento durante o jogo.

Observou-se também que dois grupos (2 e 3) apresentaram bastante dificuldade nas tarefas pedidas nas últimas seções, mas não houve desistência das participantes que completaram todas as tarefas.

Ressalta-se que houve poucas ocorrências de discussões e brigas durante o jogo e que todos os grupos mostraram maior aprendizagem em relação à noção corporal, lateralidade, posição, direção, espaço, tamanho, quantidade e forma.

Ao fim do primeiro jogo a pesquisadora sentou em círculo com os grupos para fazer as seguintes perguntas: *“O que acharam de tudo que fizemos?”*, *“O que mudariam no jogo ou nas regras?”* e *“O que mais gostaram e menos gostaram no jogo?”* As respostas variaram:

“Eu gostei, mas achei difícil as vezes, mas foi bom que o grupo podia ajudar, na escola não pode.” (Ariel)

“Eu gostei mais de montar o castelo” (Jasmine)

“Tudo foi legal” (Nala)

“Eu achei tudo lindo” (Diana)

“Eu não mudaria nada, mas é difícil não brigar” (Alice)

Destaca-se que durante as seções as crianças mostraram-se confiantes em relação a pesquisadora, não sendo preciso chamar nenhum educador para acompanhar as intervenções. Todas as seções ocorreram com portas e janelas abertas e antes de cada seção a pesquisadora falava *“Se vocês ficarem tristes e quiserem sair é só falar comigo e paramos”*.

Após as seções do primeiro jogo houve o intervalo de duas semanas, férias de julho, período no qual a pesquisadora preparou a sequência de atividades para o próximo jogo, de acordo com as habilidades já adquiridas no primeiro, dificuldades apresentadas e motivações e potencialidades observadas.

Sendo que, o segundo jogo (Moana), foi destinado a tarefas que trabalhariam as habilidades que as crianças ainda mostravam dificuldades em desempenhar, como discriminação visual, discriminação auditiva, verbalização de palavras e coordenação motora.

A primeira seção do jogo com personagens de *Moana* foi destinada ao conhecimento das vogais, sendo pedido nas tarefas para que falassem as vogais, grifassem vogais, completassem palavras com as vogais faltantes e montassem palavras com vogais.

Quadro 15 – Atividades primeira seção Moana

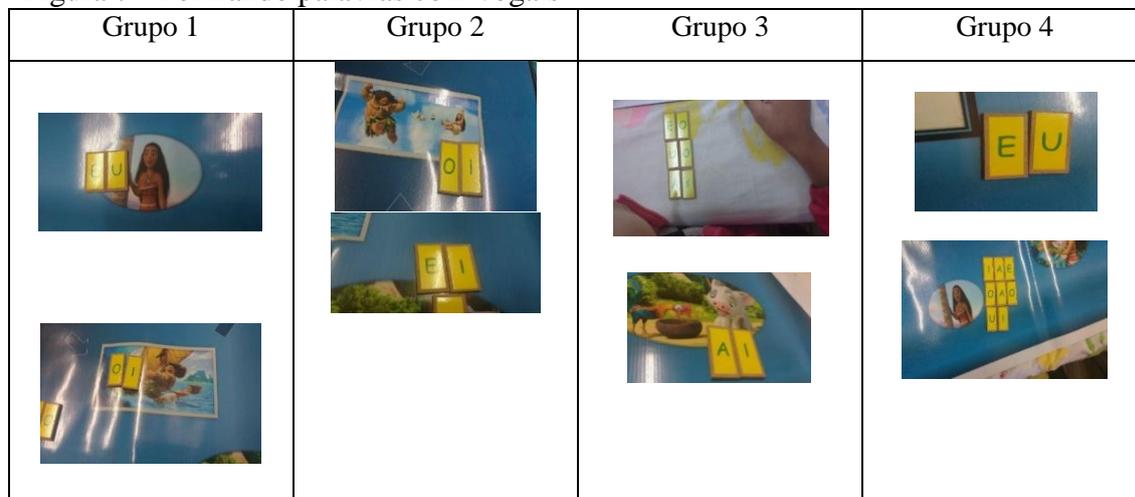
Tarefas 1ª seção-Moana	Ações da pesquisadora	Ações das crianças	Recursos utilizados
1. Montar palavras com vogais	Mediação- a pesquisadora ao decorrer da atividade, enquanto as crianças conjuntamente montavam as palavras, falando em alguns momentos o som das letras.	As palavras com fichas de madeira, cada criança montou uma palavra.	Jogo e fichas de madeira com letras do alfabeto, caneta e folha.
2. Falar vogais		Falar as vogais em ordens diferentes	
3. Completar as palavras com as vogais		Em uma folha com espaços entre consoantes, completar com as vogais do jogo da Moana	
4. Escrever seu nome e grifar as vogais		Escrever seu nome com caneta colorida e grifar as vogais.	
5. Fazer vogais em pontilhado		Escrever as vogais em pontilhado.	

Durante a seção, todos os grupos mostraram engajamento durante as atividades e cooperação à realização das tarefas, ajudando umas às outras e pedindo ajuda, mas não desistindo da tarefa: “*Vou precisar de uma ajudinha aqui*” (Ariel).

Percebemos, assim, a importância da aprendizagem com os próprios colegas mais capazes, quando uma criança exprime suas dificuldades para compreender, não se limitando apenas ao professor, mas sim a todos os integrantes do grupo a tarefa de colaborar para que a aprendizagem ocorra (TEZANI,2006).

Ressalta-se que algumas das palavras escritas não possuíam real significado, mas representavam naquele momento um “brincar com letras” pelas crianças. Nesse sentido, Vigotski (1980) diz que a criança, em sua alfabetização, traça inicialmente palavras e letras por mera imitação externa, não havendo ainda compreensão de seu significado, dado que é ao passo da ação do outro que vai se apropriando dos conhecimentos do mundo e começa a descobrir aspectos novos do universo (VIGOTSKI, 1980).

Figura 7 - Formando palavras com vogais



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

A segunda seção do jogo com personagens de *Moana* foi destinada ao conhecimento das consoantes, sendo pedido nas tarefas para que falassem as consoantes, grifassem consoantes, completassem palavras com as consoantes faltantes e montassem palavras com vogais e consoantes.

Quadro 16 – Atividades 2ª seção Moana

Tarefas 2ª seção- Moana	Ações da pesquisadora	Ações das crianças	Áreas trabalhadas
1. Lembre da palavra	Mediação- a pesquisadora ao decorrer da	Ver vídeo e pensar em uma palavra do vídeo e falar uma consoante da palavra	Conhecimento das consoantes
2. Escrever seu nome e grifar as consoantes	atividade, enquanto as crianças	Escrever seu nome em uma folha e rifar as consoantes	
3. Completar as palavras com as consoantes	conjuntamente montavam as palavras, falando em alguns momentos o som das letras.	Em uma folha com espaços entre vogais, completar com as consoantes do jogo da Moana	
4. Formar palavras consolantes + vogais		As palavras com fichas de madeira, cada criança montou uma palavra.	
5. Fazer consoantes em pontilhado		Escrever as vogais em pontilhado.	

Durante o jogo, todos os grupos sentiram dificuldade para montar as palavras, porém todas as crianças, integrantes do grupo, sem discussões na maior parte do tempo, se ajudaram:

“É difícil, mas uma ajuda a outra né?!” (Helena)
 “É bom ter ajuda” (Diana).

“É bom quando você não briga comigo, mas me ajuda”
(Jasmine).

“Aqui é legal o grupo” (Alice)

Observa-se a importância do trabalho em grupo para a segurança em desenvolver as atividades solicitadas “Que bom que tem gente junto para ajudar” (Laura), nesse sentido, Sampaio (2004) ressalta que laços formados com colegas servem para que as crianças se sintam seguras e inseridas na relação de ensino e aprendizagem, na qual poderão aprender a reelaborar seus sentimentos de medo, insegurança e agressividade.

Figura 8 – Formando palavras

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
  	 	   	  

A terceira seção do jogo da *Moana* foi destinada às habilidades de trabalho em equipe, discriminação visual, auditiva e escrita (das palavras trabalhadas no jogo).

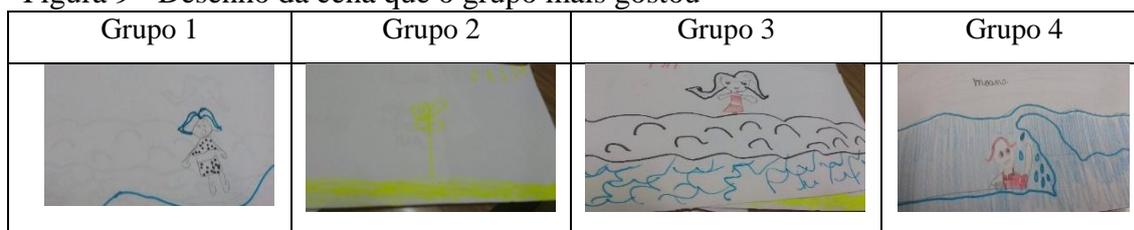
Quadro 17 – Atividade 3ª Seção Moana

Tarefas 3ª seção- Moana	Ações da pesquisadora	Ações das crianças	Recursos utilizados
1. Desenhar cena	Mediar o desenho	Imaginar sua cena preferida do	Canetas coloridas ,

moana	e o uso de materiais	grupo e desenhar em conjunto	lápiz de cor, folha sulfite e letras de madeira.
2. Formar palavras da cena com as peças de madeira e copiar	Mediar a formação e escrita das palavras	Escrever as palavras da cena preferida	
3. Ler as palavras escritas dos colegas	Trocar as folhas para a leitura e mediar a mesma	Ler as palavras da cena preferida dos colegas	
4. Ditados palavras Moana : Moana, Maui e Ei Ei	Ditar as palavras	Escrever as palavras ditadas	
5. Narrar a cena da Moana	Mediação na narração	Memória	

As tarefas de escrita demonstraram ligação com as cenas desenhadas, visto que para Vigotski (2007) as crianças desenham de memória, ou seja, apenas aquilo que elas conhecem e que para elas tenha algum significado. Tal ato, segundo Fontana e Cruz (1997), torna a atividade mais significativa. As crianças mostraram insegurança em relação à escrita, mas concluíram as atividades desejadas, devido também às mediações da pesquisadora “É sua cena referida, tenta lembrar só um pouquinho das letrinhas que vão”. Nesse sentido, ressalta-se que o outro social e suas mediações de qualidade e efetivas tornam-se altamente significativas para as crianças, sendo um importante meio para a apropriação do conhecimento (FRIEDRICH, 2012).

Figura 9 - Desenho da cena que o grupo mais gostou



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

A quarta seção do jogo com personagens da *Moana* foi destinada à formação de orações, cópia e ditado com as palavras trabalhadas no jogo. Nas atividades, as crianças montavam as palavras, copiavam estas em folha sulfite, a pesquisadora copiava em letra bastão e recortava a palavra e entregava estas e outras palavras do jogo digitalizadas às crianças para montarem orações.

Durante a seção, todas as crianças se depararam com desafios. Formar a oração foi a atividade mais trabalhosa, mas em nenhum momento houve desistência, elas se

mostraram animadas com o desafio e apresentaram confiança que iriam conseguir realiza-lo juntas.

Nesse sentido, observa-se que não é apenas o professor que deve ser ativo e encontrar a forma de motivar os alunos em relação ao problema, mas sim que todos os integrantes do grupo (o que de fato ocorreu nesta etapa do jogo) devem colaborar entre si para uma aprendizagem (TEZANI,2006).

Oliveira (1999) relata que o jogo é essencial como recurso pedagógico, possibilitando uma articulação prazerosa do aprendizado, tornando a aprendizagem atrativa e interessante e as dúvidas em atividades desafiadoras.

Quadro 18 – Atividade 4º seção Moana

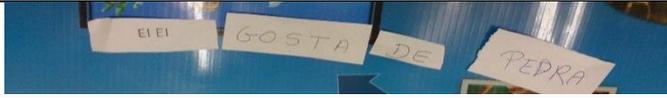
Tarefas 4ª seção- Moana	Ações da pesquisadora	Ações das crianças	Recursos utilizados
1. Ditado com palavras sorteadas	Sortear palavras aleatórias de sílabas simples que tenham a ver com a história da Moana	Escrever as palavras ditadas	Canetas, lápis e folha branca
2. Formar frases com as palavras	Colocar as palavras sortidas na mesa , artigos e verbos de ligação.	Montar frases	Palavras recortadas em papel sulfite
3. Desenhar frase	Mediar a atividade	Desenhar o que representou com a frase	Lápis, canetas coloridas e papel.
4. Ler a história da Moana	Pegar o livro da Moana e ler juntamente com as crianças apontando palavras para cada uma ler individualmente.	Ler as palavras apontadas pela pesquisadora.	Próprias crianças e livro.
5. Copiar frase montada	Mediar atividade	Copiar a frase montada em cima do desenho	Lápis, canetas

Durante toda as seções de aplicação do jogo foi elaborado e preenchido sistematicamente um roteiro de observação (apêndice 4) em busca de uma avaliação progressiva durante a realização das atividades pedidas nas fichas dos jogos.

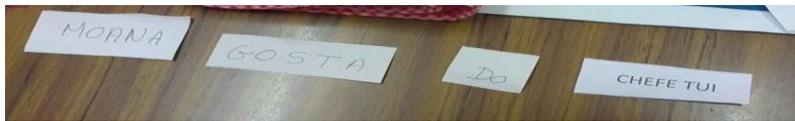
Foram avaliados: a segurança durante as atividades, as discussões com o grupo, o seguimento das regras, a facilidade no desempenho das tarefas e o engajamento das participantes.

Figura 10 - Orações montadas pelo grupo

Grupo 1



Grupo 2



Grupo 3



Grupo 4



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Observou-se que os grupos apresentaram resultados distintos, sendo que o grupo 1 demonstrou mais segurança na realização das tarefas.

No que diz respeito às discussões e brigas, observou-se que os grupos 1 e 4 apresentaram índices mais altos. Em detrimento às regras do jogo, os grupos 2 e 3 não tiveram dificuldades em entendê-las e segui-las.

Observou-se que os grupos que sentiram mais dificuldade na realização das tarefas foram os 2 e 4, no entanto constatou-se que todos os grupos mostraram-se engajados durante o jogo, não desistindo, apesar das dificuldades encontradas.

A partir disso, destaca-se a necessidade de oferecer às crianças ferramentas que permitam a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de crenças mais positivas em relação às suas próprias habilidades de realização (MEDEIROS; LOUREIRO; LINHARES; MATURANO, 2000).

Após o término dos jogos a pesquisadora usou uma seção com cada grupo destinada à roda de conversa e música. Em mais um momento de interação, conversou sobre as seções e as participantes também dançaram e cantaram.

“O que mais gostei é que vim brincar aí depois vi que aprender não é ruim” (Laura)

“Leva esse jogo na escola, Dona, aí paro de faltar” (Gamora)

“Foi bem legal, principalmente o da Moana, estava mais colorido” (Merida)

“Eu gostei, porque sempre dava risada” (Alice)

“Nem vi que estava escrevendo, foi engraçado ” (Luna)

“ Eu fui boa no jogo” (Mala)

“Não quis fugir da sala, porque estava legal” (Ariel).

Destaca-se a maneira que falaram do jogo como engraçado, colorido, oralizando o que aprenderam. Nesse sentido, destaca-se o uso do jogo como ferramenta pedagógica e sua importância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento, abrangendo as aprendizagens já consolidadas e sendo um recurso de mediação para aprendizagens que ainda vão se consolidar. (TEZANI,2006).

Um aspecto interessante foi a frequência das participantes nas atividades, não evitando atividades que apresentavam desafios, mas pelo contrário, realizando-as. Nesse sentido, Fernández (1990) relata a importância da vontade de aprender, o desejo de buscar e realizar a construção do conhecimento, o que se acredita poder ser resgatado através dos jogos em sua dimensão afetiva.

Avaliação Somativa

A partir dos resultados obtidos verificou-se que foi proporcionado um espaço potencial de aprendizagem, espaço lúdico, relaxado, que apresentou informações as quais o educando estivesse pronto para recriar, apropriando-se de conteúdos relevantes de forma criativa, singular, segundo suas concepções e necessidades (TEZANI,2006).

As avaliações finais ocorreram individualmente com todas as crianças. Todas se mostraram seguras na realização das atividades pedidas. Os resultados, registrados em folha de registro (Quadro), mostram que houve uma significativa melhora no desempenho das habilidades de todos os participantes.

Quadro 19 – Resultados IAR

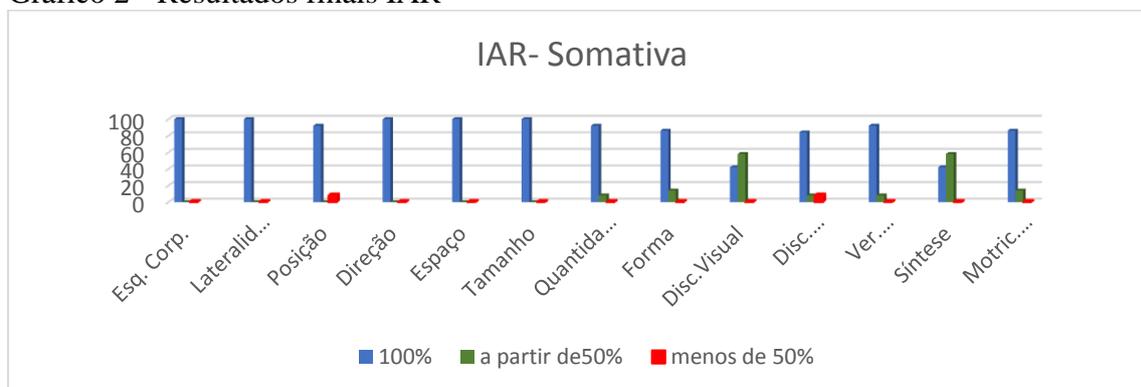
Nomes	Esq. Corporal	Lateralidade	Posição	Direção	Espaço	Tamanho	Quantidade	Forma	Disc. Visual	Disc. Auditiva	Ver. Palavras	Síntese	Meta-Fina
Ariel													
Merida													
Luna													
Diana													
Elza													
Helena													
Gamora													
Fiona													
Nala													
Alice													
Laura													
Isabel													
Jasmine													
Rapunzel													

Legenda	Acertos
	100%
	+ ou = 50%
	-50%

A partir do resultado, é importante analisar o aspecto cognitivo do uso dos jogos como ferramenta pedagógica e sua importância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento (TEZANI,2006). Certo é que não foi apenas por meio dos jogos que as crianças desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, no entanto, nota-se que o uso dos jogos tornou prazeroso o aprender, enfatizando além do cognitivo o aspecto afetivo da aprendizagem (REGO,2000).

O gráfico abaixo apresenta o resultado final do IAR. Percebe-se que houve avanço nas habilidades de alfabetização como um todo.

Gráfico 2 - Resultados finais IAR

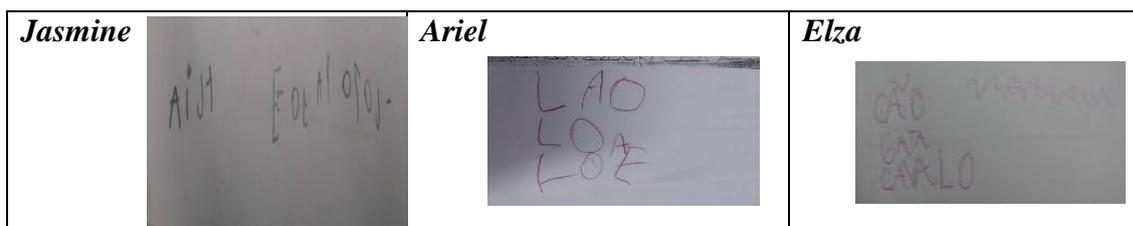


Fonte: Elaborado pela autora,

Assim, nota-se que o instrumento possibilitou que o educador visualizasse a apropriação de habilidades importantes para a leitura e escrita das meninas envolvidas nesta pesquisa, discriminando melhor suas dificuldades para uma mediação de qualidade e efetiva, resultando em um avanço das habilidades relacionadas à leitura e à escrita de crianças em situação de vulnerabilidade social. Em relação à avaliação de escrita foram escolhidas pela pesquisadora as palavras: “cão”, “gato”, “cavalo”; e a frase “ O gato gosta do cão que gosta do cavalo”.

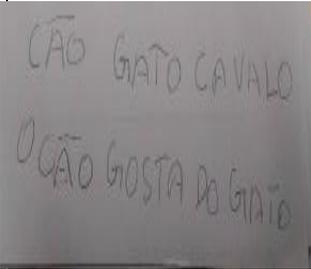
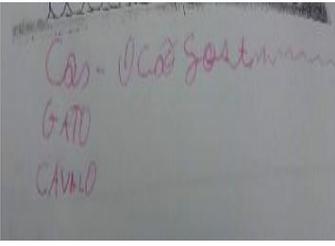
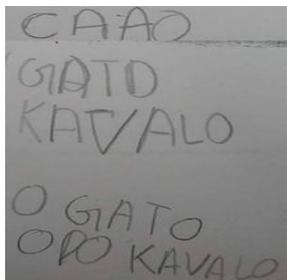
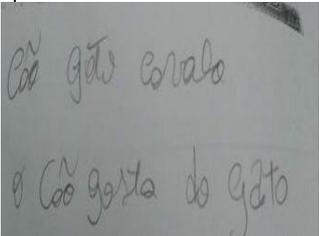
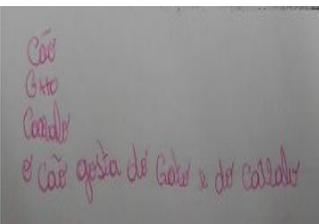
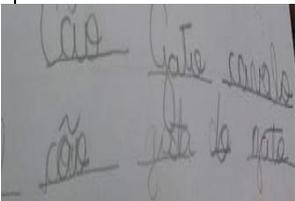
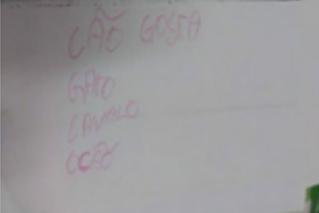
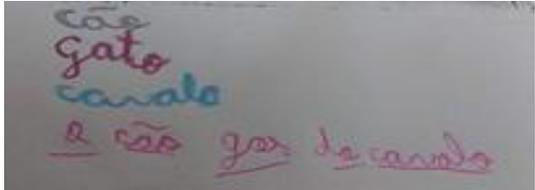
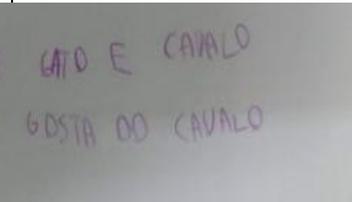
Observa-se com a avaliação pedagógica que, após a intervenção, todas as crianças esboçaram ou procuraram esboçar letras para escrever as palavras ditadas. Luria (2006) relata que esse ato mostra o interesse da criança de expressar sua escrita da maneira socialmente estabelecida: “*Tudo tem letra, né?*” (Jasmine).

Figura 11: Avaliação pedagógica somativa (1)



Observou-se que a maior parte das crianças compreenderam que para diferentes letras atribuem-se diferentes sons, e que esses sons são os da fala, gravando-as assim num processo de construção conjunta da escrita e oralidade, por meio da rememoração de conhecimentos anteriormente ensinados e motivados durante o jogo: “*Cavalo tem o O de Moana*” (Alice); “*Gato tem G igual a galinha da Moana*” (Diana). Tais resultados mostram semelhança com os resultados somativos obtidos por Lacerda (1995).

Figura 12: Avaliação pedagógica somativa (2)

<p>Merida</p> 	<p>Luna</p> 	<p>Helena</p> 
<p>Rapunzel</p> 	<p>Gamora</p> 	<p>Nala</p> 
<p>Fiona</p> 	<p>Diana</p> 	<p>Isabel</p> 
<p>Laura</p> 	<p>Alice</p> 	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho partiu da premissa de que vivemos em um mundo orientado pela escrita e que o brincar lúdico auxilia a criança a desenvolver competências, sua capacidade de aprendizagem, bem como a ajuda a superar os seus limites. Nesse sentido, a pesquisa utilizou o jogo de tabuleiro como ferramenta pedagógica para ensino de habilidades de leitura e escrita de crianças em situações de vulnerabilidade social, que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Em revisão de literatura, observa-se que a área é pouco aprofundada em teses e dissertações, contendo trabalhos de diversas abordagens diferenciadas. Além disso, observou-se escassez no que diz respeito a teses e dissertações sobre jogos que se baseiem em uma abordagem histórico-cultural.

No que se refere aos resultados da pesquisa, esses demonstraram que, durante a sondagem (entrevista e observação), as crianças que apresentavam dúvidas, muitas vezes mostravam-se resistentes frente às atividades que envolviam leitura e escrita por se considerarem incapazes de realizá-las, nesse sentido, Mazer, Bello e Bazon (2009), destacam que a vivência de situações de baixo rendimento escolar, muitas vezes gerado por situações de vulnerabilidade, pode gerar baixa autoestima e também influenciar na capacidade produtiva do indivíduo, prejudicando sua aprendizagem.

Durante as seções de levantamento de interesse, observou-se que as crianças possuíam gostos semelhantes, possivelmente por pertencerem ao contexto histórico-cultural próximos, demonstrando afeição por personagens de longa metragem infantil, muitas vezes, até por encontrem semelhanças psicológicas e físicas com estes. Destaca-se que, segundo Amaral e Monteiro (2016), a linguagem cinematográfica se configura hoje como uma das principais disseminadoras de comportamentos e representações culturais, sendo os filmes infantis grandes ferramentas auxiliadoras no processo de formação da identidade infantil (POLETTI; PIASSI, 2011)

Posteriormente, nas seções de construção do tabuleiro, através do uso do computador e internet (escolhas de imagens) as crianças se mostraram envolvidas. Durante a coleta de dados, observou-se o envolvimento das crianças com as atividades concernentes ao jogo de tabuleiro e o empenho destas à realização das atividades, apesar

de suas fragilidades e dificuldades. Tal aspecto também foi destacado por de Souza e Hübner (2010), que discorreu acerca do caráter motivacional dos jogos em promover a não -desistência ou recusa por parte das crianças em participar das seções, entendendo que a função motivacional na aprendizagem é importante para a educação e o desenvolvimento da criança (PANOSSO; SOUZA; HAYDU; 2015).

Observou-se também o trabalho em equipe e o processo de ensino e aprendizagem de maneira mediada, visto que ao pedirem ajuda uns aos outros e à pesquisadora, as participantes aprendiam sem constrangimento e não se sentiam incapazes com as dificuldades. Nesse sentido, Carvalho (2002) ressalta a importância de uma efetiva mediação dentro do processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, sendo cada aprendiz único, cabendo ao educador buscar ferramentas de mediação para essa aprendizagem.

Os resultados das avaliações diagnósticas e somativas mostraram um ganho de habilidades ao processo de aquisição de leitura e escrita, a aplicação do IAR demonstrou que todas as meninas ganharam habilidades novas possivelmente por influência do jogo. A avaliação pedagógica demonstrou um avanço das meninas no processo de simbologia da escrita, visto que foi percebido que as crianças não alfabetizadas, na avaliação pedagógica somativa, já apresentavam o desenho de letras para a escrita das palavras ditadas, entendendo que estas fazem parte do acordo sócio -cultural da escrita, Vigotski(1980) relata que, nesse processo, as letras e palavras tornam-se símbolos interpretáveis e funcionais nos seus registros, conseqüentemente a criança descobre a palavra e vai percebendo a linguagem como um processo dinâmico, pleno de múltiplos sentidos e significados

Logo, observou-se pela análise dos dados que o uso de jogos de tabuleiro como ferramenta pedagógica no processo de aquisição da leitura e escrita de crianças com dificuldade de aprendizado em situação de vulnerabilidade social, matriculadas no ensino regular, parece favorecer o ganho em habilidades que favorecem a apropriação da leitura e escrita, sendo um meio facilitador e motivador no processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se a importância de novos estudos que ofereçam diferentes mecanismos de ensino das habilidades de leitura e escrita, com foco nas potencialidades e saberes do aprendiz, para que esse de fato torne-se ativo no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. G. *A educação das crianças 'carentes' nas classes de adaptação: uma forma de controle social*. 1979. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa DE Pós-Graduação em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

AMARAL, M. H; MONTEIRO, M. I. B. Análise de Obras Cinematográficas para Compreender as Concepções de Professores sobre o Aluno com Deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 4, p. 511-526, 2016.

AZEVEDO, F. Oração inaugural. In: BARREIRA, C. *A sociologia no tempo: memória, imaginação e utopia*. São Paulo: Cortez, 2006.

AZEVEDO, J. A. *Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de alfabetização da EJA - implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos*. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

BARBOSA, B. C. *Escola em movimento: Práticas de letramento em uma perspectiva ideológica, sociocultural e transformadora*. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina.

BEE, H. *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BRANDÃO, G. M. *Linhagens do pensamento político brasileiro*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional do Brasil. *Constituição Federal*. Brasília, 1988.

_____. Congresso Nacional do Brasil. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação. *Programa de apoio a leitura e escrita*. Brasília, 2007.

_____. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Ler e escrever: PIC - Projeto Intensivo de Ciclo; material do aluno- 5º ano (4ª série)*. São Paulo: FDE, 2010.

_____. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BREDA, T. V.; PICANÇO, J. L.; ZACHARIAS, A. A. Jogos e sensoriamento remoto: entenda como funcionam as possibilidades para a alfabetização cartográfica. *Revista Conhecimentos Práticos-Geografia*, v. 46, n.15, p. 66-81, 2012.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2, 1998.

CARVALHO, M. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2002.

CARNEIRO, C. B. L.; VEIGA, L. *O conceito de inclusão, dimensões e indicadores*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Coordenação da Política Social, 2004.

CASTRO, F. S. *Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?* 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CAVALCANTI, L. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vigotsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes*, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.

CONCEICAO, M. R.; BOMTEMPO, E. Infância e Contextos de Vulnerabilidade Social: a atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, v. 34, n. 21, p. 490-509, 2014.

COSCARELLI, C.; CAFIERO, D. Competências e habilidades na alfabetização: como construir uma matriz de desempenho para um jogo? *Revista Língua Escrita* (UFMG), v. 2, n. 3, p. 7-X, 2007.

DORO, F. G. **Práticas de Leitura e Escrita na Alfabetização**. (UFJF), v. 2, p. 1-8, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a11.pdf>

ELBAUM, B; VAUGHN, S. School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis. *The Elementary School Journal*, v. X, n. X, p. 303-329, 2001.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

FERNANDES, T. L. G; VIANA, T, V. **Alunos com NEE: avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades**, 2009.

FERNANDES, O. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Uso de Jogos na Aprendizagem Inicial da Leitura e Escrita. *Educação em revista*, v. 17., n. 2, 15-35, 2016.

- FERREIRA, M.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.
- FIALHO, N. *Os Jogos Pedagógicos como Ferramentas de Ensino*. Curitiba: IBPEX, 2012.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONTANA, R.; CRUZ, M. N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- GRANA, L. ; BASTOS, A. G. Vulnerabilidade Social: O Psicodiagnóstico como Método de Mapeamento de Doenças Mentais. *Revista Psicologia ciência e profissão*, v. 30, n. 3, p. 650-661, 2010.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, v. 5, n. 25, 40-65, 2000.
- GOLSALVES, E. P. *Iniciação à Pesquisa Científica*. 4 ed. Campinas: Alínea, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 191-210, 2011.
- LACERDA, C. B. F. *Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita: o processo de construção do conhecimento*. São Paulo: Cabral Editora, 1995.
- LARANJEIRA, D. H. P.; TEIXEIRA, A. M. F. Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, 30- 47, 2008.
- LEITE, S. A. S. *Instrumento de avaliação do repertório básico para alfabetização: manual de aplicação e avaliação*. 3.ed. São Paulo: EDICON, 2015.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2003.
- LEWIS, C. S. *As Crônicas de Nárnia*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

- LOPES, M. G. *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 2001.
- MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de Alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: MACIEL, F. I. P.; CASTANHEIRA, M. L.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2008.
- MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- MALUF, A. C. M. *Atividades recreativas para divertir e ensinar*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.
- MARQUES, A. N.; DELPREO, B. L. M. Letramento e o aluno com deficiência intelectual; confluências a partir de uma experiência pedagógica. *Plures Humanidades*, v. 13, n. 2, p. 313-336, 2012.
- MAZER, S. M.; BELLO, A. C. D.; BAZON, M. R. Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. *Revista Psicologia da Educação*, v. 10, n. 28, p. 7-21, 2009.
- MEDEIROS, P.C. et al. A auto eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.
- MEDEIROS, A. F. *Apropriação da escrita por crianças em contextos sociais adversos*. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre as relações e implicações para a prática pedagógica. *Revista Ciência e Educação*, v. 5, n. 2, 70-85, 1998.
- MELLO, E. F. F; TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. In: IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, Caxias do Sul.. *Anais...*, Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 01-15.

MILLANI, S. M. D. F. *Aprendizagem docente no contexto da alfabetização: movimentos formativos de professoras a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão*. 2012. X f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

MOGNON, E.; SILVA, V. S. A linguagem dos jogos no processo de letramento. In: IV Colóquio internacional de Educação, cidadania e exclusão: Didática e Avaliação, 4º, 2014, São Paulo. *Anais...* São Paulo: 20-35.

MURATA, M. P. F. *Vulnerabilidade e resiliência: fatores de risco e proteção em escolares com necessidades educativas especiais*. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

PANOSSO, M. G.; SOUZA, S. R.; HAYDU, V. B. Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 2, p. 233-241, 2015.

PRIOSTE, C.; MAZZEU, F. C.; BARBOSA, E. M. Alfabetização: desafios atuais e novas abordagens. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. 4, p. 2251-2266, 2016.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PIMENTA, S.G (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEL, H. O céu eu vou tocar: um estudo sobre deficiência física nos desenhos animados Valente e Como Treinar O Seu Dragão. *Educare*, v. 1, n. 5, p. 7- 25, 2017.

POLETTI, A. PIASSI, L.P. O Cinema e os Filmes Infantis na Inserção de Valores: O Uso do Filme Como Treinar o Seu Dragão na Exploração do Tema Diversidade e Preconceito. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação 2011, Recife. *Anais...* Recife: 36- 56.

RAPOPORT, A.; SARMENTO, D. F. Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva Vygotskiana. In RAPOPORT, A. et al (Orgs.). *A Criança de seis anos no Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROESER, R. W.; ECCLES, J. S. Schooling and mental health. In: SAMEROFF, A. J.; LEWIS, M.; MILLER, S. M. (Orgs.). *Handbook of developmental psychopathology*. 2000. p. 135-156.

ROAZZI, A.; LEAL, T. F.; CARVALHO, M. R. *A questão do método no ensino da leitura e da escrita*. Teresina: APECH/UFPI, 1996.

RODRIGUES, L. S. *Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização*. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 16, p. 209-216, 2005.

SANTOS, C. F. *A construção da leitura e da escrita infantil e a prática do estágio supervisionado*. Universidade Federal de Santa Maria, 2015

SANTOS, L. C.; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 2, p. 377-394, 1999.

SANTOS, C. P. *'Ele é multifacetado': as representações sociais do fracasso escolar construídas e compartilhadas por psicólogos educacionais*. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SELLA, A. C. et al. Jogos como medida de leitura e escrita de generalização após ensino computadorizado de habilidades de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 29, n. X, p. 1-12, 2016.

SILVA, J. T. *Elaboração, implementação e avaliação de um programa de atividade de construção de bonecos para crianças vítimas de violência com dificuldades de aprendizagem*. 2006. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SILVA, A. P. F. *Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do "aluno problema"*. 2009. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, GOMES. A importância dos desenhos animados como representação ideológica: formação da identidade infantil. *CESUMAR*, v.11, n.1, p. 37-43, 2009.

SILVA, F. **Jogos de Tabuleiro e Capacidade de Concentração**. Programa do Desenvolvimento do Paraná - PDE. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. (ed.). *Nome do livro*. Cidade da editora: Editora, 1995.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1992.

SOUSA, N. R. *A escrita do gênero memórias: das práticas sociais contexto de sala de aula*. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SOUZA, S. R.; HÜBNER, M. Efeitos de um jogo de tabuleiro educativo na aquisição de leitura e escrita. *Acta Comportamentalia*, v. 18, n. 2, p. 215-242, 2010.

SOUZA, E. F. **Alfabetização e o Lúdico: a importância dos jogos na Educação Fundamental**. 2013. 107 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Lins, São Paulo.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e produção do fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, B. P. (Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 241-278.

TAVARES, S. F. *Cinema e pessoa com deficiência: a (re)significação do olhar de professoras*. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

TEZANI, T. C. Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, v. 7, n. 1/2, p. 1-16, 2006.

TIBALLI, E. F. *O fracasso escolar no pensamento educacional brasileiro*. 1998. 190 f. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VIGOSTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa, Editora Antidoto, 1980.

_____. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 22, n. 63, p. inicial-final, 2007.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro, 2003.

VIEIRA, L. S.; OLIVEIRA, V. X. A Importância dos jogos e brincadeiras para o processo de Alfabetização e Letramento. In: V EPCT, 5, 2010, p. 73-91.

VILELAS, J. *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições silabo, 2009.

WEISS, M. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.) *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

ZEPPONE, R. M. O. *Educação Ambiental: Teorias e Práticas Escolares*. 1ª ed. São Paulo. Jm, 1999.

ANEXOS

ANEXO A: Termo de Assentimento

Termo de Assentimento

Você está sendo convidado (a) para participar do trabalho chamado “JOGOS DE TABULEIRO: CONTRIBUIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EXPOSTAS A VULNERABILIDADE SOCIAL” que será realizado por mim (Talita Silva Perussi Bertão) que estudo no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e por minha professora (Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando).

Nesse trabalho nós queremos ajudar você nas atividades de alfabetização, realizando tarefas com um jogo de tabuleiro. Nas tarefas, eu irei pedir para você desenhar, escrever histórias e ler algumas palavras e frases. As tarefas serão realizadas em uma sala aqui na Organização não governamental e junto com mais amigos (as) seus (suas) que também jogarão o jogo com a gente. As atividades ocorrerão duas vezes por semana e cada encontro durará aproximadamente 50 minutos.

Você não é obrigado a fazer as atividades e poderá desistir de participar, sem qualquer problema.

Nós não iremos dizer seu nome para ninguém. As suas respostas serão vistas por mim e pela minha professora e também serão apresentadas em trabalhos.

Você não precisa pagar para fazer as atividades e também não receberá dinheiro.

Se você se cansar durante a atividade ou ficar triste, você me diz, e então, a atividade acabará e será feita em um outro dia. Se você sentir cansaço em muitos dias, nós vamos conversar com você, com seus pais e com a direção da Organização para decidirmos juntos como iremos trabalhar.

Você não é obrigado a fazer as atividades e poderá desistir de participar, sem qualquer prejuízo.

Seu nome será mantido em segredo. Os resultados obtidos na presente pesquisa poderão ser apresentados em eventos e artigos científicos.

Você receberá uma cópia deste papel onde tem o meu telefone e o meu endereço e também da minha professora, se você tiver dúvida, você pode ligar.

São Carlos, _____ de _____ de 2017

Professora responsável

Mestranda de Educação

Eu, _____, aceito a participar do trabalho pesquisa “JOGOS DE TABULEIRO: CONTRIBUIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EXPOSTAS A VULNERABILIDADE SOCIAL” que será realizado pela Talita e pela Rosimeire.

Declaro que elas contaram sobre as tarefas e que entendi e que concordo em fazer as atividades. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP

13.565- 905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico:
cephumanos@ufscar.br

São Carlos, ____/____/____

Assinatura _____

Nome por extenso:

ANEXO B: Termo de consentimento Livre Esclarecido - Professor

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Prezado Professor _____, você está sendo convidado a participar da pesquisa “JOGOS DE TABULEIRO: CONTRIBUIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EXPOSTAS A VULNERABILIDADE SOCIAL” sob responsabilidade da Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando e da mestrandia Talita Silva Perussi Bertão, do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Você foi escolhido por ser professor de alunos participantes com dificuldade de aprendizagem.

Sua participação nesta atividade não é obrigatória, sendo que poderá deixar de participar da mesma a qualquer momento, sem penalização. Dessa forma, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o aluno e o professor ou com a instituição. O objetivo geral é analisar o uso de jogos de tabuleiro na alfabetização de crianças com dificuldade de aprendizado, em situação de vulnerabilidade social, matriculadas no ensino regular, tendo como objetivos específicos construir e confeccionar jogos de tabuleiro que serão utilizados a partir de interesses dos participantes e verificar participação da criança ao jogar e participar das intervenções.

Cabe ressaltar que sua participação consistirá em responder ao roteiro de entrevista a respeito das possíveis dificuldades do aluno participante.

Os riscos relacionados à sua participação na pesquisa podem estar relacionados à ansiedade ao responder as questões da entrevista e a recusa em participar da mesma, portanto ela poderá ser encerrada quando bem entender. Não haverá gastos financeiros para os participantes durante o estudo.

Todas as informações recebidas através desta entrevista poderão ser fonte de pesquisa e divulgação, com fins acadêmicos, no entanto serão confidenciais e o sigilo sobre sua identidade será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Em caso de qualquer dúvida sobre a atividade e a sua participação, como você receberá cópia deste termo, poderá, a qualquer momento entrar em contato com a professora responsável.

São Carlos, ____ de _____ de 2017

Professora responsável

Mestrada em Educação Especial Telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na atividade e concordo em participar. Eu li as informações contidas no termo de consentimento livre e esclarecido e quero participar das atividades propostas. Eu fui informado que a participação é voluntária, que não será remunerada ou envolverá qualquer outro privilégio. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para participação a qualquer momento sem nenhuma consequência para sua educação presente ou futura, e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. Estou ciente de que não há gastos previstos. Também fui informado que uma vez encerrada a atividade não prevê coletas futuras, porém dou meu consentimento para que pesquisadores possam entrar em contato comigo no futuro se necessitarem de dados complementares, bem como que esses dados sirvam para fins didáticos e científicos.

São Carlos, __/__/____

Assinatura do participante

ANEXO C: Termo de consentimento Livre Esclarecido - responsáveis

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Prezado Responsável _____, você está sendo convidado a participar da pesquisa “JOGOS DE TABULEIRO: CONTRIBUIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EXPOSTAS A VULNERABILIDADE SOCIAL” sob responsabilidade da Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando e da mestranda Talita Silva Perussi Bertão, do Programa de Pós graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Você foi escolhido por ser responsável de uma criança participante.

Sua participação nesta atividade não é obrigatória, sendo que poderá deixar de participar da mesma a qualquer momento, sem penalização. Dessa forma, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o aluno e o professor ou com a instituição. O objetivo geral é analisar o uso de jogos de tabuleiro na alfabetização de crianças com dificuldade de aprendizado, em situação de vulnerabilidade social, matriculadas no ensino regular, tendo como objetivos específicos construir e confeccionar jogos de tabuleiro que serão utilizados a partir de interesses dos participantes e verificar participação da criança ao jogar e participar das intervenções.

Cabe ressaltar que sua participação consistirá em responder ao roteiro de entrevista a respeito das possíveis dificuldades do aluno participante.

Os riscos relacionados à sua participação na pesquisa podem estar relacionados à ansiedade ao responder as questões da entrevista e a recusa em participar da mesma, portanto ela poderá ser encerrada quando bem entender. Não haverá gastos financeiros para os participantes durante o estudo.

Todas as informações recebidas através desta entrevista poderão ser fonte de pesquisa e divulgação, com fins acadêmicos, no entanto serão confidenciais e o sigilo sobre sua identidade será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Em caso de qualquer dúvida sobre a atividade e a sua participação, como você receberá cópia deste termo, poderá, a qualquer momento entrar em contato com a professora responsável.

São Carlos, _____ de _____ de 2017

Rosimeire Maria Orlando
Professora responsável

Talita Silva Perussi Bertão
Mestrada em Educação Especial

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na atividade e concordo em participar. Eu li as informações contidas no termo de consentimento livre e esclarecido e quero participar das atividades propostas. Eu fui informado que a participação é voluntária, que não será remunerada ou envolverá qualquer outro privilégio. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para participação a qualquer momento sem nenhuma consequência para sua educação presente ou futura, e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. Estou ciente de que não há gastos previstos. Também fui informado que uma vez encerrada a atividade não prevê coletas futuras, porém dou meu consentimento para que pesquisadores possam entrar em contato comigo no futuro se necessitarem de dados complementares, bem como que esses dados sirvam para fins didáticos e científicos.

São Carlos, ___/___/___

Assinatura do participante

ANEXO D: Parecer de aprovação do Comitê de Ética

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: USO DE JOGOS DE TABULEIRO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Pesquisador: Talita Silva Perussi Bertão

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64352917.7.0000.5504

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.958.584

Apresentação do Projeto:

Vivemos em um mundo orientado pela escrita e, tendo em vista que esta não se desenvolve em linha reta, mas sim através de um movimento de idas e vindas dentro da construção desse conhecimento, podemos compreender que o brincar lúdico auxilia a criança a desenvolver competências, sua capacidade de aprendizagem, bem como a superar os seus limites. Ora, dessa forma podemos caracterizar o brincar lúdico como um fator

protetivo a situações de vulnerabilidade social, como no caso das dificuldades de aprendizagem. Esse trabalho tem como objetivo observar e

analisar o uso de jogos de tabuleiro na alfabetização de crianças/adolescentes com dificuldade de aprendizado, em situação de vulnerabilidade

social, matriculadas no ensino regular, tendo como objetivos específicos construir e confeccionar jogos de tabuleiro que serão utilizados a partir de

interesses dos participantes e verificar participação dos sujeitos nas intervenções. Trata-se de um estudo qualitativo do tipo pesquisa-ação, na qual a

pesquisadora proporcionará mediações relacionadas ao uso dos jogos de tabuleiro para o ensino dos conteúdos de leitura e escrita. Esta pesquisa

contará com a participação de 60 crianças/adolescentes com dificuldades de aprendizagem de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.260.554

uma Instituição não governamental que atende crianças/adolescentes em situação de vulnerabilidade. Os dados coletados serão registrados e analisados por meio da utilização de entrevistas e observação, que serão descritas pela pesquisadora conforme os objetivos estabelecidos. Como resultados espera-se constatar se os jogos de tabuleiro contribuem para o processo de alfabetização de crianças/adolescentes com dificuldade de aprendizagem em situação de vulnerabilidade. **Palavras-Chave:** Educação Especial, jogos de tabuleiro, dificuldade de aprendizagem, vulnerabilidade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A presente pesquisa tem como objetivo principal observar e analisar o uso de jogos de tabuleiro na alfabetização de crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizado, em situação de vulnerabilidade social, matriculadas no ensino regular.

Objetivo Secundário:

Objetivo específico: construir e confeccionar jogos de tabuleiro que serão utilizados a partir de interesses das crianças e adolescentes participantes e verificar participação da criança ao jogar e participar das Intervenções

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Durante a pesquisa a criança poderá apresentar frustração e cansaço quando exposta as intervenções propostas, que serão solucionados por meio de conversas entre a criança e a pesquisadora. Caso os pesquisadores notarem esses riscos em seguidos dias de trabalho, a coleta de dados será suspensa e será realizada uma reunião entre todos (pais, diretor da organização e pesquisadores) para decidirmos os próximos caminhos na intervenção ou o seu encerramento da pesquisa. O(a) Senhor(a) também poderá retirar seu consentimento.

Poderá ocorrer ainda constrangimentos nos pais e professores aos responderem a entrevista, entretanto caso isso ocorra a pesquisadora poderá conversar com os pais e/ou ainda interromper a pesquisa.

Benefícios:

Essa pesquisa trará ganhos acadêmicos em relação a utilização dos jogos de tabuleiro para ensino

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-0683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.920.504

e aprendizagem de crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem. É importante ressaltar que a identidade dos participantes será mantida em sigilo respeitando assim os aspectos éticos deste estudo

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que objetiva coleta de dados para construção de um jogo de tabuleiro, que como mediador auxilie na aprendizagem de crianças e adolescentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão presentes todos os Termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Aprovação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há nenhuma pendência ou inadequação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_850566.pdf	11/02/2017 19:57:39		Aceito
Outros	tale_adolescentes.pdf	11/02/2017 19:56:58	Talita Silva Perussi Bertão	Aceito
Outros	TALE_s.pdf	11/02/2017 19:55:08	Talita Silva Perussi Bertão	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Talita.pdf	17/01/2017 21:22:00	Talita Silva Perussi Bertão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Talita.pdf	04/01/2017 11:24:23	Talita Silva Perussi Bertão	Aceito
Outros	Roteiro_observacao.pdf	04/01/2017 11:23:10	Talita Silva Perussi Bertão	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_professores.pdf	04/01/2017 11:21:59	Talita Silva Perussi Bertão	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	04/01/2017 11:21:03	Talita Silva Perussi Bertão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_pal.pdf	04/01/2017 11:15:24	Talita Silva Perussi Bertão	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.585-005

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.959.534

Ausência	TCLE_pal.pdf	04/01/2017 11:15:24	Taila Silva Perussi Bertão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.pdf	04/01/2017 11:14:45	Taila Silva Perussi Bertão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/01/2017 11:14:14	Taila Silva Perussi Bertão	Aceito
Outros	Carta_aceite_Ong.pdf	04/01/2017 11:11:53	Taila Silva Perussi Bertão	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 10 de Março de 2017

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-005

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (18)3351-9883

E-mail: cepumaros@ufscar.br

ANEXO E: Instrumento IAR

**INSTRUMENTO DE
AVALIAÇÃO DO
REPERTÓRIO
BÁSICO PARA A
ALFABETIZAÇÃO**

IAR

CADERNO DE RESPOSTAS

Escola _____
Aluno _____ Data _____
Classe _____ Aplicador _____

Sérgio Antonio da Silva Leite

 **EDICON**

I Esquema corporal

AVALIAÇÃO:

- 1) Pintar a cabeça de amarelo;
- 2) Pintar os braços de vermelho;
- 3) Pintar as pernas de verde;



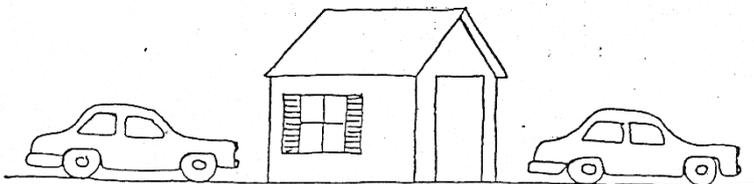
- 4) Desenhar os olhos;
- 5) Desenhar o nariz;
- 6) Desenhar a boca;



1) Pintar a árvore que está à direita:



2) Pintar o carro que está à esquerda:



3) Pintar de amarelo o que a menina tem na mão direita:

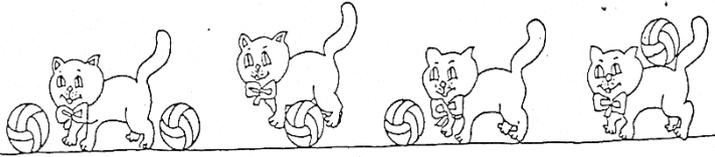
4) Pintar de vermelho o que a menina tem na mão esquerda:



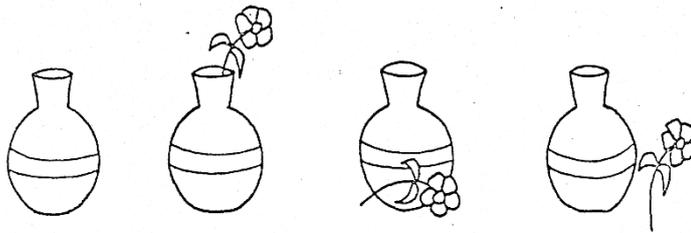
III Posição

AVALIAÇÃO:

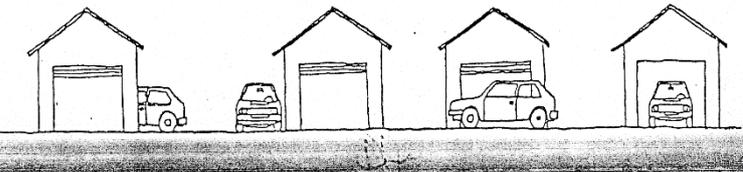
- 1) Pintar de vermelho a bola que está embaixo do gato:
- 2) Pintar de verde a bola que está em cima do gato:



- 3) Pintar de vermelho a flor que está dentro do vaso:
- 4) Pintar de amarelo a flor que está ao lado do vaso:



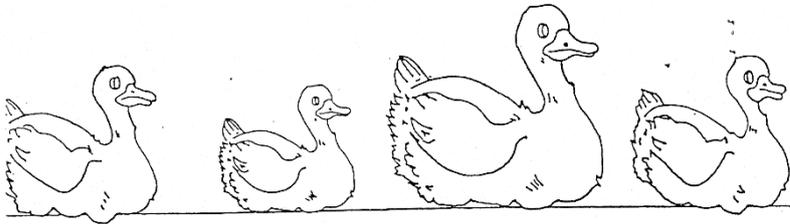
- 5) Pintar de verde o carro que está em frente da garagem:
- 6) Pintar de amarelo o carro que está atrás da garagem:



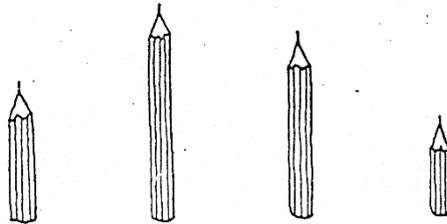
VI Tamanho

AVALIAÇÃO:

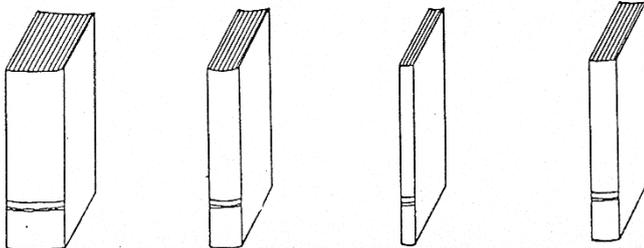
- 1) Marcar com X o pato menor:
- 2) Pintar o pato maior:



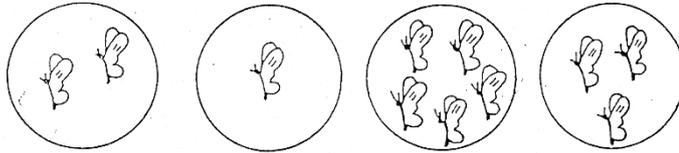
- 3) Marcar com X o lápis grande:
- 4) Fazer uma bola no lápis pequeno:



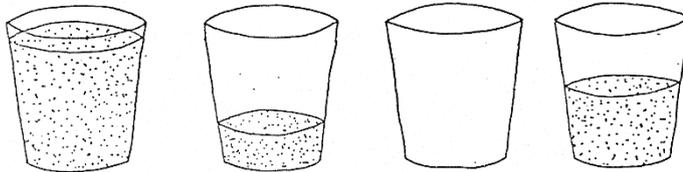
- 5) Pintar o livro mais grosso:
- 6) Marcar com um X o livro mais fino:



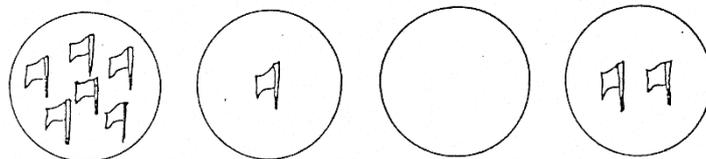
- 1) Marcar com um X a bola onde tem mais borboletas:
- 2) Pintar a bola onde tem menos borboletas



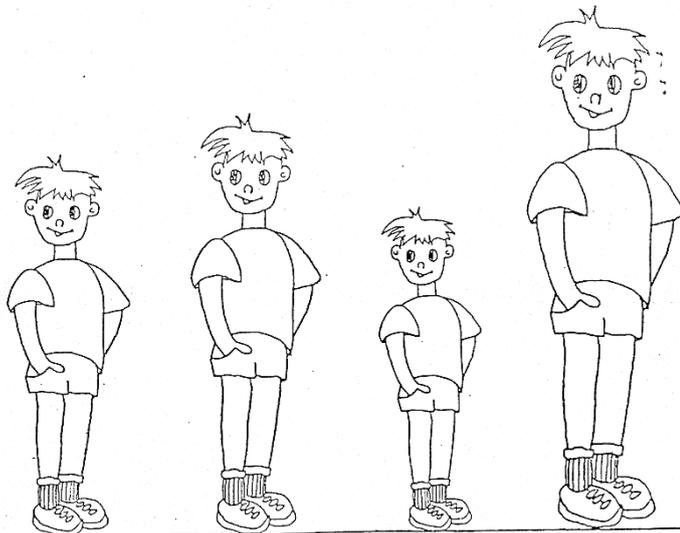
- 3) Marcar com um X o copo mais cheio:
- 4) Pintar o copo vazio:



- 5) Marcar com um X a bola com muitas bandeiras:
- 6) Pintar a bola com nenhuma bandeira:



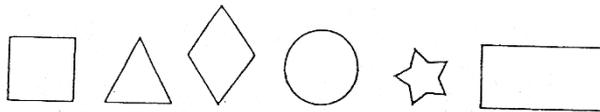
- 7) Marcar com um X o menino mais alto.
8) Pintar o menino mais baixo:



VIII Forma

AVALIAÇÃO:

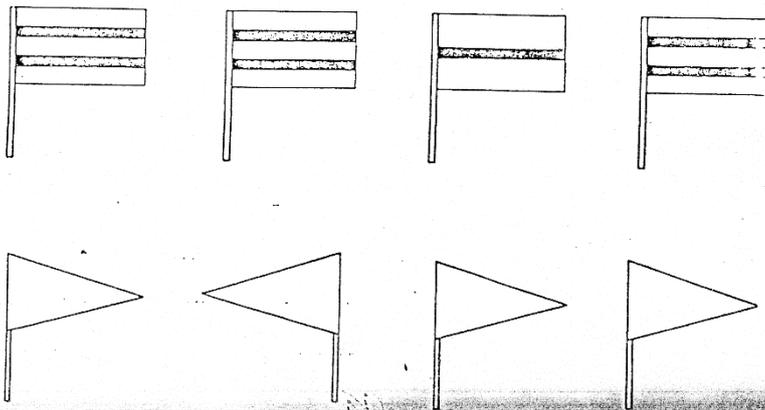
- 1) Marcar com X o círculo:
- 2) Fazer uma bola em volta do retângulo:
- 3) Pintar de vermelho o quadrado:
- 4) Pintar de verde o triângulo:



IX Discriminação visual

AVALIAÇÃO:

- 1) Marcar com um X o desenho diferente:



2) Fazer uma bola em volta da palavra diferente:

fogo figo fogo fogo

3) Ligar as palavras iguais:

EXEMPLO

lico pato
pato lico

gato dado
pato sapo
dado gato
sapo pato

4) Fazer uma bola em volta das sílabas iguais ao modelo:

EXEMPLO

VA NA TA VA DA

ME

NE EM EN ME

be

de be eb pe

5) Fazer uma bola em volta da palavra igual ao modelo:

}

bola	bolo	bola	bolo	boa
------	------	------	------	-----

panela	janela	canela	garrafa	panela
--------	--------	--------	---------	--------

6) Fazer uma bola em volta das letras iguais ao modelo:

EXEMPLO

R	R	O	S	A	F	U	R	O	C	A	R	T	A	C	A	R	E	T	A
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

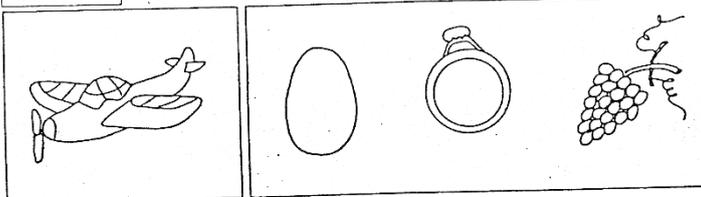
}

b	cubo	bode	diabo	boa
---	------	------	-------	-----

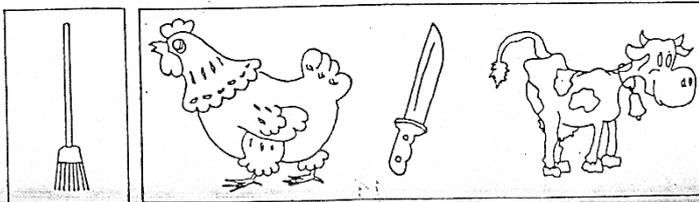
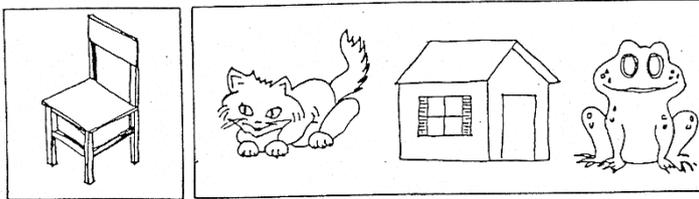
m	mate	cama	nome	bom
---	------	------	------	-----

1) Faça uma bola em volta da figura que começa com o mesmo som do modelo:

EXEMPLO

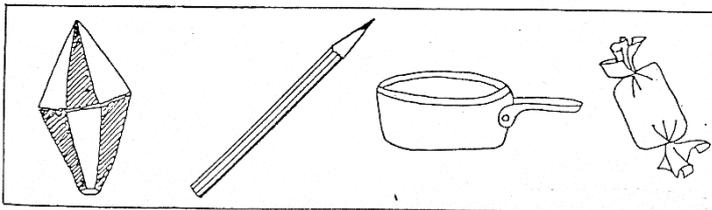
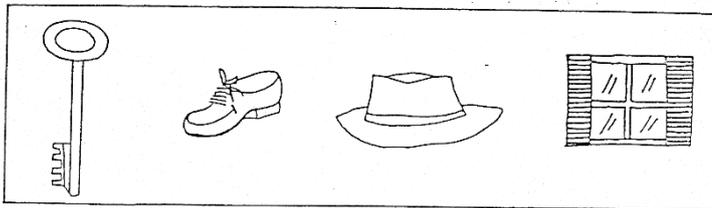
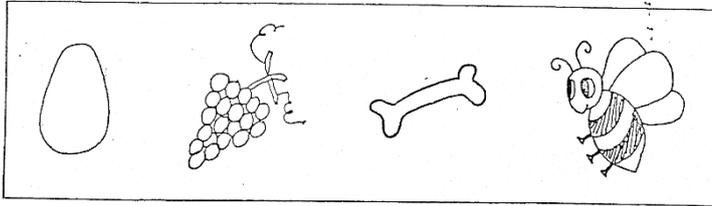


(MODELO)



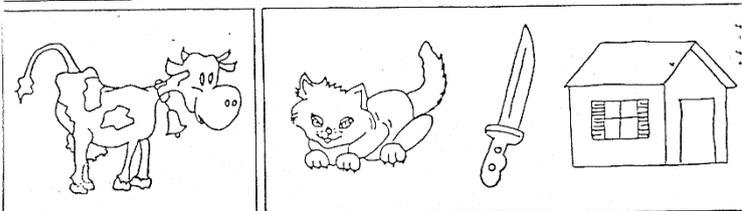
2) Faça uma bola nas figuras que começam com o mesmo som:

EXEMPLO

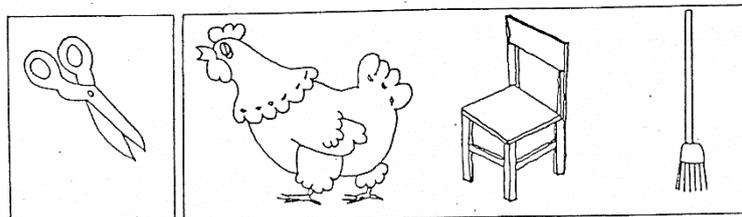
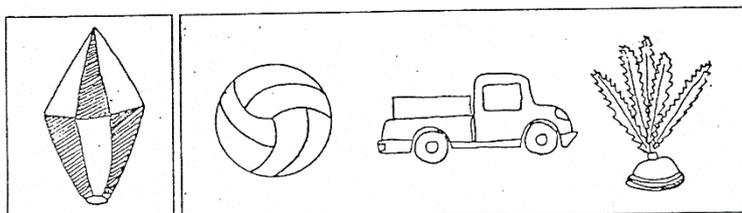


Faça uma bola em volta da figura que termina com o mesmo som do modelo:

EXEMPLO

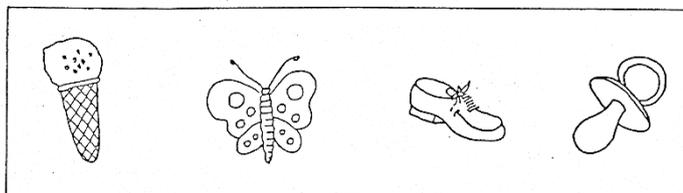
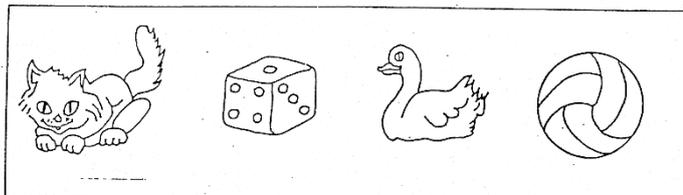


(MODELO)



4) Faça uma bola em volta das figuras que terminam com o mesmo som:

EXEMPLO



XI Verbalização da palavra

AVALIAÇÃO:

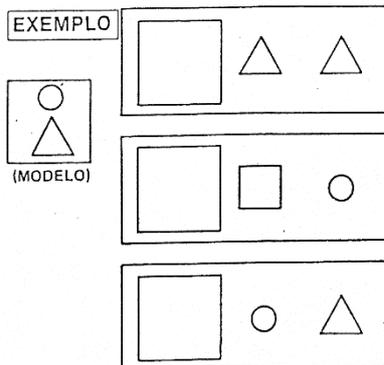
1) Repetir as palavras:

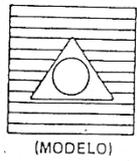
- | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| - casa - gato - cabide | - carro - caro |
| - faca - vaca | - sapato - xarope - zará |
| - cutuca - caduca | - carta - porta |
| - lâ - irmã | - escola - biscoito |
| - janela - chave - chinelo - gilete | - sol - canal - soldado |
| - cama - cana | - campo - tinta |
| - fita - vida | - folha - linha |
| - problema - planta - flor | - queijo - guerra |
| - pão - bom | - prato - briga - livro - trator |

XII Análise - Síntese

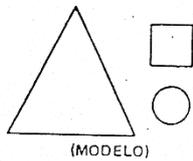
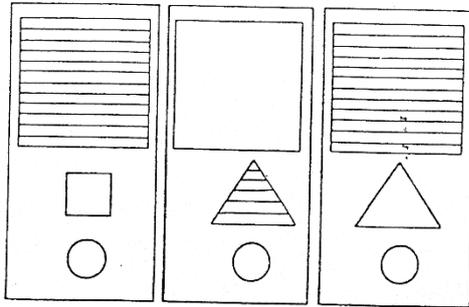
AVALIAÇÃO:

1) Marcar com um X o conjunto que contém todas as partes do modelo:

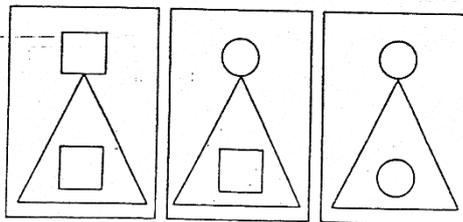




(MODELO)



(MODELO)



2) Marcar com X o conjunto que corresponde ao modelo:

ba

p a

d a

b a

q a

3, Marcar com X o conjunto que corresponde ao modelo:

MALUCO

LE
MA TA

LA
MU TA

LU
MA CO

LO
MA CA

4) Marcar com X o conjunto que corresponde ao modelo:

pe
ta te

tapado

tapete

topete

tacape

5) Complete o que falta de acordo com o modelo:

galo

caneta

ga

ca ta

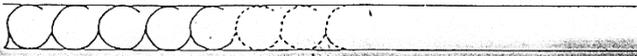
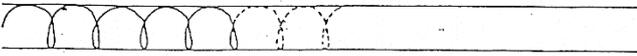
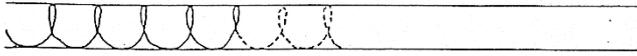
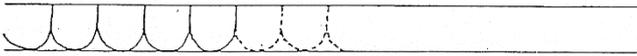
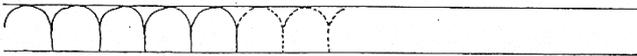
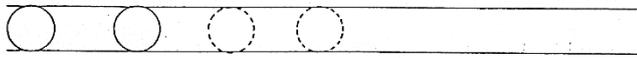
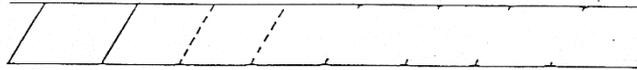
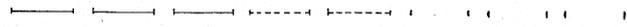
6) Pronunciar as palavras dividindo-as em sílabas (aplicação individual):

GATO	BALA	DEDO	FACA
CANETA	BONECA	PANELA	MACACO

XIII Coordenação Motora Fina

AValiação:

Cobrir e completar a lápis os movimentos abaixo:



APÊNDICES

APÊNDICE 1: Roteiro transcrito de entrevista (educadora de linguagem)

CARACTERIZAÇÃO

Educadora de linguagem;

Pergunta	Resposta
Formação:	<i>Letras</i>
Tempo de atuação:	<i>10 anos</i>
Tempo na ong:	<i>1 ano</i>

Objetivo da disciplina de linguagem:

ROTINA DIÁRIA DE AULA

Questões	Criança	Respostas
A criança faz todas as atividades?		
A criança apresenta dificuldade na execução/ desempenho da atividade?		
A criança gosta de executar as tarefas acadêmicas durante a disciplina?		

SOCIABILIDADE DA CRIANÇA EM SALA

Questões	Crianças	Respostas
Como é a relação das crianças com as outras crianças?		
Como a criança reage em ambientes e situações novas?		

APÊNDICE 2: Roteiro de observação diagnóstica

OBJETIVOS: interesse e jogo	
ATIVIDADES DO DIA:	
Sobre didática de ensino, utilizada: Roda de conversa	
Sobre didática de ensino, utilizada: Exposição de um mapa e roda de conversa	
Sobre didática de ensino, utilizada: Construção Conjunta do jogo	

APÊNDICE 3: Roteiro de sondagem de interesse

Levantamento de interesse através de toda de conversa			
Tarefas	Ações da pesquisadora	Ações das crianças	Recursos utilizados
Levantamento de interesse através de toda de conversa			

APÊNDICE 4: Roteiro de observação / Avaliação processual durante o jogo

Seção:				
	Sempre	Às vezes	Nunca	Observações
Segurança nas atividades				
Discussões com o grupo				
Seguimento as regras do jogo				
Facilidade no desempenho das tarefas				
Engajamento				