

LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: BRINCAR DE ESCOLINHA

PLAYFULNESS IN READING INSTRUCTIONS PROCESS AND PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION: SCHOOL PLAY

LO LÚDICO EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA: JUEGO DE ESCUELA

Jonathan Vieira-Silva¹

Resumo

Este artigo resulta de pesquisa bibliográfica sobre a função e a importância da ludicidade como estratégia didática para desenvolvimento do processo de alfabetização de crianças por meio do ato de brincar, ressaltando o uso do jogo *Brincar de escolinha* como ferramenta pedagógica e terapêutica na intervenção psicopedagógica. O tema é relevante por conta dos muitos aprendentes com dificuldades de aprendizagem, bem como da escassez de estudos sobre metodologias inovadoras e exclusivas para a psicopedagogia. Destacam-se, no *corpus* desta pesquisa, as contribuições do psicólogo e biólogo suíço Jean Piaget e sua classificação de jogo, assim como o aporte de estudos relevantes sobre ludicidade, alfabetização e consciência fonológica.

Palavras-chaves: ludicidade; alfabetização; brincar de escolinha; intervenção psicopedagógica; brincadeira.

Abstract

This article results from bibliographic research on the playfulness' function and importance as a didactic strategy for the development of the children literacy process through the act of playing, highlighting the use of the game *Brincar de escolinha* as a pedagogical and therapeutic tool in psychopedagogical intervention. The theme is relevant because of the many learners with learning difficulties, as well as the scarcity of studies on innovative methodologies exclusive to psychopedagogy. The contributions of the Swiss psychologist and biologist Jean Piaget and his classification of play stand out in the corpus of this research, as well as the contribution of relevant studies on playfulness, literacy, and phonological awareness.

Keywords: playfulness; reading instructions; playing school; psychopedagogical intervention; games.

Resumen

Este trabajo es resultado de investigación bibliográfica sobre la función e importancia de lo lúdico como estrategia didáctica para el desarrollo del proceso de alfabetización de niños por medio del acto de jugar, resaltándose el uso del juego “*jugar a la escuela*”, como herramienta pedagógica y terapéutica en la intervención psicopedagógica. El tema es relevante por la cantidad de niños con problemas de aprendizaje, así como por la escasez de estudios sobre metodologías innovadoras y exclusivas para la psicopedagogía. Se destacan, en el *corpus* de esta investigación, los aportes del psicólogo y biólogo suizo Jean Piaget y su clasificación del juego, así como el aporte de estudios relevantes sobre lo lúdico, alfabetización y conciencia fonológica.

Palabras-clave: lúdico; alfabetización; jugar a la escuela; intervención psicopedagógica; juegos.

1 Introdução

¹ Graduando em Psicopedagogia (Bacharelado) pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Graduando em Letras Português/Francês pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: jonathanvieira29@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7000-0626>

Na educação, observa-se a utilização de variados recursos e materiais didáticos que visam contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento do aprendente, como as brincadeiras nas primeiras fases da escolarização e no processo de alfabetização, essenciais para o desenvolvimento infantil, quando utilizadas corretamente.

A brincadeira é corriqueira e faz parte do cotidiano das crianças. É por intermédio dela que a criança aprende, exterioriza seus sentimentos e suas vontades. Assim, constitui a principal atividade correspondente as necessidades da fase infantil, de exploração do mundo ao seu redor. No ato de brincar, a criança cria um mundo imaginário e projeta sentimentos, reproduz ações do campo real, pois compreendemos a brincadeira como situação imaginária criada pelo contato com a realidade social.

Portanto, a brincadeira torna-se ferramenta significativa nas salas de aula. As projeções e reproduções do campo real no campo imaginário são alvo da atuação do profissional em psicopedagogia na função de terapeuta, a fim de diagnosticar e intervir de maneira mais significativa sobre os motivos da defasagem no processo de aprendizagem.

Para alcançar os benefícios propostos pelo uso da brincadeira, a ludicidade passa a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem por utilizar jogos educativos que incorporam o brincar e o aprender de forma simultânea, espontânea e leve. Ressalta-se que a ludicidade vai além do processo de ensino-aprendizagem, amplia sua atuação mental e física sobre alunos (diretamente) e professores (indiretamente) que usam esse recurso.

O objetivo deste trabalho é atestar o uso do jogo Brincar de escolinha como atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem para crianças na fase de alfabetização, possibilitando, além de uma prática pedagógica, uma prática de intervenção psicopedagógica que abra possibilidades de estudos em diagnose psicopedagógica. Ademais, espera-se que este artigo contribua com futuras pesquisas relacionadas ao uso do lúdico como ferramenta pedagógica e psicopedagógica.

O artigo parte de uma pesquisa descritiva, bibliográfica, cujas fontes de dados primárias e secundárias foram livros e artigos publicados em periódicos (inter)nacionais para validação das informações expostas.

O trabalho está dividido em cinco seções. A primeira, introdutória, apresenta brevemente a temática do estudo, os objetivos, a problemática, a justificativa e a estruturação da pesquisa. A segunda seção define jogo segundo as contribuições do biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget. A terceira seção se destina à exposição da importância da ludicidade, de seus eixos, à criança e para o processo de alfabetização. Na quarta seção, destaca-se a relação entre consciência fonológica e alfabetização. A quinta seção descreve o jogo Brincar de escolinha

como ferramenta pedagógica e interventiva na psicopedagogia. A sexta seção apresenta a metodologia utilizada neste estudo. Por fim, a sexta seção conclui os principais aspectos da pesquisa.

2 Os jogos e suas classificações segundo Piaget (1976)

Na concepção de Piaget, o jogo é, em termos gerais, uma assimilação que se sobressai à acomodação, haja vista o ato da inteligência levar ao equilíbrio entre assimilação e acomodação, em esta última é prorrogada pela imitação, ou seja, o jogo é constituído quando a assimilação é produzida antes da acomodação.

Segundo Piaget (1976), os jogos se classificam em duas categorias: os *jogos de experimentação* e os *jogos de funções especiais*. Entre os primeiros estão os sensoriais, os intelectuais, os afetivos e os exercícios da vontade. A segunda categoria compreende os jogos de luta, de perseguição, de cortesia, sociais, familiares e de imitação. Piaget (1976, [n.p.]) ressalta que “essa maneira de agrupar os fatos é solidária da teoria de pré-exercício, ao ponto de toda e qualquer resistência à própria classificação corre o risco de revelar certos pontos fracos da teoria”.

Observa-se a complexidade envolvida na classificação de um jogo em uma única divisão. Queyrat (*apud* Piaget, 1976, [n.p.]) classifica os jogos em três categorias:

[...] os jogos de hereditariedade (lutas, perseguições etc.); os jogos de imitação, divididos por sua vez em jogos de sobrevivência social (jogos de arco, proveniente da cópia de uma arma hoje abandonada) e jogos de imitação direta; e, finalmente, os jogos de imaginação, tendo como subclasses as metamorfoses de objetos, as vivificações de brinquedos, as criações de brinquedos imaginários, as transformações de personagens em ato de histórias e contos.

Piaget (1976) deixa claro que à classificação de um jogo é indispensável uma análise das estruturas do jogo, de seu grau de complexidade mental, do jogo sensório-motor elementar ao jogo social superior. A classificação de Stern divide os jogos em duas categorias: os *individuais* e os *sociais*.

Na primeira, distingue diversas categorias por ordem de complexidade crescente: conquista do corpo (jogos motores com o próprio corpo como instrumento), conquista das coisas (jogos de destruição e jogos construtivos) e jogos de interpretação (metamorfose de pessoas e coisas). Os jogos sociais abrangem os jogos de imitação simples, os jogos de papéis (interpretação) complementares (professores e alunos etc.) e os jogos combativos. (PIAGET, 1976, [n.p.]).

Embora Stern apresente divisões bem estruturadas, há lacunas em sua classificação devido à abundância de jogos individuais e sociais. Piaget (1976) apresenta a classificação de Charles Bühler, que divide os jogos infantis em cinco categorias: “I) Os jogos funcionais (ou sensório-motores). II) Os jogos de ficção ou de ilusão. III) Os jogos receptivos (ver imagens, ouvir histórias etc.). IV) Os jogos de construção. V) Os jogos coletivos” (PIAGET, 1976, [n.p.]).

Para englobar e destriçar esses estudos, Jean Piaget, em *A Formação do Símbolo na Criança*, classifica os jogos em três tipos: o exercício, o símbolo e a regra. Para Piaget (1976, [n.p.]):

Certos jogos não supõem nenhuma técnica particular: simples *exercícios*, põem em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as respectivas estruturas, tal como se apresentam no estado de adaptação atual. Logo, somente a função diferencia esses jogos, que exercitam tais estruturas, por assim dizer, em vazio, sem outra finalidade que não o próprio prazer do funcionamento.

O jogo de exercício, primeira forma apresentada por Piaget (1976, [n.p.]), é o “primeiro a aparecer e é o que caracteriza as fases II a V do desenvolvimento pré-verbal”. O autor acrescenta que, por serem os primeiros jogos a aparecerem, também são os menos estáveis, pois surgem a cada nova aquisição e desaparecem quando estão saturadas. Por característica, os jogos de exercício são essencialmente sensório-motores, envolvem as funções superiores, e todos os esquemas sensório-motores dão lugar a um exercício lúdico.

O jogo simbólico, segunda forma apresentada por Piaget (1976), decorre do símbolo como representação de um objeto ausente e de uma representação fictícia deste. O jogo simbólico é apresentado a crianças em seu segundo ano de desenvolvimento, produz sentimentos e habilidades de imitação de papéis, de resolução de conflitos. Piaget (1976, [n.p.]) esclarece que,

A maioria dos jogos simbólicos, salvo as construções de pura imaginação, ativa os movimentos e atos complexos. Eles são, pois, simultaneamente sensório-motores e simbólicos, mas chamamos-lhes simbólicos na medida em que ao simbolismo se integram os demais elementos.

Piaget (1976, [n.p.]) identifica que o simbolismo “principia com as condutas individuais que possibilitam a interiorização da imitação”, tanto de coisas como de pessoas. A partir de tal simbolismo a criança desempenhará papéis, interiorizará a imitação, como ao brincar de “casinha”, com os símbolos do papai e da mamãe, de “médico”, com os símbolos do médico e da médica, ou de “escolinha”, com os papéis do professor e do aluno.

É imprescindível apontar que o jogo simbólico é uma forma de autoexpressão por meio da assimilação do real. Quando uma criança brinca de “casinha”, representando os papéis do papai ou da mamãe, exteriorizará situações domésticas reais vividas por ela, assim como reproduzirá sua relação com o ambiente escolar, os professores e os colegas de sala de aula ao brincar de “escolinha” (PIAGET, 1976).

O jogo de regras, terceira forma descrita por Piaget (1976), considera a regra — regularidade imposta pelo grupo, de tal sorte que sua violação representa uma falta — como relações sociais e interindividuais, construindo, assim, senso de limites. Piaget (1976, p. 220) classifica os jogos de regras como

[...] de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), como competições dos indivíduos (sem o que a regra seja inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos.

Os jogos de regras se assemelham aos jogos simbólicos por apresentar “exercício sensório-motor como o jogo das bolas de gude ou imaginação simbólica, como nas adivinhações e charadas”, e diferenciam-se, pois, “apresentam a mais um elemento novo, a regra, tão diferente do símbolo quanto este pode ser do simples exercício e que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas”. Os jogos de regra manifestam-se por volta dos cinco anos. Quanto ao processo de involução do jogo de regras, Piaget (1976) destaca que são os únicos a escapar dessa lei e desenvolvem-se com a idade, perdurando no indivíduo adulto.

3 Ludicidade e sua importância

A palavra “lúdico” deriva do latim *ludus*, que significa *brincar*, compreendida como expressão da evolução humana, manifestada por toda a sua existência. O lúdico é apresentado através dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, determinando, assim, os três eixos que definem a ludicidade, bem como incluem a conduta daqueles que jogam e que brincam. Para as crianças, o brincar não se resume a entretenimento, mas dedicação que, de corpo e alma, demonstra a seriedade dessas ações para elas (FORTUNA, 2000; RAU, 2011).

Na infância, compreende-se o ambiente em que se vive, além de socializar com outras crianças e adultos sem vínculos familiares. A criança começa a desenvolver competências emocionais, sociais, intelectuais e motoras. Para tanto, é indispensável que esteja vinculada a um espaço positivo para o seu desenvolvimento, o qual transmita qualidade, segurança e educação, de modo que desenvolva eficazmente tais competências.

O lúdico influencia positivamente o processo de aprendizagem, por transformar-lhe em fonte de prazer. Por meio da ludicidade, a criança descobre caminhos diferentes na busca por conhecimento, graças a liberdade emocional necessária à experimentação de novos meios (MARGON, 2013).

Em Lopes (2006), a ação de brincar é fundamental para o desenvolvimento da identidade da criança, de sua autonomia, porquanto a criança se comunica por gestos ou sons. Durante a execução da brincadeira, a criança desenvolve a atenção, a capacidade de imitação, a memorização e a imaginação. Também se observa que, no exercício da brincadeira, a criança aprimora suas habilidades de socialização através da interação e da experimentação de regras, de papéis sociais.

Reforçando ainda a ideia sobre a importância da ludicidade no processo de aprendizagem, Santos (2008, p. 27) afirma que:

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os precoces de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Kishimoto (1994, p. 4) define o jogo como uma “ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa um resultado final”. O jogo é caracterizado pela presença de uma regra, realizado em um tempo e um espaço. A autora (1994) destaca que um jogo só pode ser considerado como tal quando escolhido espontaneamente pela criança, do contrário, torna-se trabalho ou ensino.

Para Rau (2011, p. 30-31), “o jogo possibilita a aprendizagem do sujeito e o seu pleno desenvolvimento, já que conta com os conteúdos do cotidiano, como regras, as interações com objetos e o meio e a diversidade de linguagens envolvidas em sua prática”. Durante a brincadeira a criança aprende o que ninguém lhe ensinou, fortalece o autoconhecimento e a capacidade de socialização. Portanto, a brincadeira é o lúdico em ação desempenhada pela criança, é a concretização das regras do jogo (KISHIMOTO, 1994).

O brinquedo, por sua vez, pode ser considerado ferramenta para alcançar os objetivos da brincadeira, cuja manipulação insere a criança em um mundo de descobertas, da imaginação, das fantasias e dos sonhos. Kishimoto (1994, p. 108) afirma que “o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam a sua utilização”. A autora esclarece que os brinquedos podem representar certos tipos de realidades:

Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidade presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social (KISHIMOTO, 1994, p. 108-109).

À criança, o brinquedo cria uma situação do imaginário, o que diferencia o brincar da criança de outro tipo de atividade. Para Vygotsky (2003, [n.p.]), o brinquedo:

Cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

A brincadeira é apontada por Kishimoto (1994) como atividade espontânea da criança, realizada de forma grupal ou individual. Rau (2011, p. 50) esclarece que a brincadeira “constrói uma ponte entre a fantasia e a realidade, o que a leva a lidar com complexas dificuldades psicológicas, como vivências de papéis e situações não bem compreendidas e aceitas em seu universo infantil”. Tais imitações podem provir do seu cotidiano, possibilitando, assim, a expressão de sentimentos com os componentes de seu meio (familiar, escolar e social).

Kishimoto (2008) classifica as brincadeiras em quatro tipos: a) educativas, que abordam a integração das áreas de desenvolvimento e aprendizagem; b) tradicionais, nas quais as manifestações livres e espontâneas são perpetuadas, com objetivo de estimular diferentes relações sociais e o prazer por brincar; c) faz de conta, que tem como condicionante a presença do imaginário; e d) construção, em que é marcante a manipulação dos desenvolvimentos afetivo e intelectual, bem como a presença de brincadeiras simbólicas.

Durante o processo de aprendizagem a criança, na função de aprendiz, precisa perceber a relação entre o que aprende e seu cotidiano. Compreende-se, nesse processo, o raciocínio da criança, sua imaginação, e seu relacionamento entre ideias, coisas e acontecimentos.

Rau (2011, p. 31) afirma que a prática pedagógica proporciona alegria aos alunos no processo de aprendizagem, e que “o lúdico deve ser levado a sério na escola, proporcionando-se o aprender por meio do jogo e, logo, o aprender brincando”. Portanto, as atividades pedagógicas de aprendizagem podem utilizar a ludicidade como ferramenta ou meio para se alcançar o objetivo, como afirma a autora (2011, p. 31):

Nessa perspectiva, utilizando-se em sala de aula, o jogo torna-se então um meio para a realização dos objetivos educacionais, e ao educando, ao praticá-lo nesse contexto, deve ser garantida a ação livre, iniciada e mantida unicamente pelo prazer de jogar é atrelada aos objetivos educacionais sistematizados pelo educador.

O jogo educativo é compreendido a partir da estruturação de suas funções: a lúdica e a educativa. Na primeira, o jogo é manifestação de divertimento, proporciona prazer, pois resulta de escolha voluntária e se expressa livremente. Na função educativa, o propósito do jogo é desenvolver conhecimento, e o brincar ocorre de forma direcionada. Portanto, o jogo educativo é um ponto de equilíbrio entre essas duas funções (KISHIMOTO, 2008).

No processo de incorporação dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras à prática pedagógica, as atividades de ensino-aprendizagem se desenvolvem de variadas formas e os resultados são mais evidentes. Nesse processo, o lúdico se destaca como prática pedagógica, pois adquire importância em sala de aula ao contribuir com a formação de crianças e adolescentes diante de suas necessidades.

Por meio das práticas lúdicas, a criança sente satisfação com a descoberta de um novo caminho interessante no processo de aprendizagem. O lúdico possibilita o desempenho das práticas educacionais de forma consistente e significativa quanto ao alcance da aprendizagem. É por meio das atividades lúdicas que a criança desperta o desejo do saber, a vontade de participação e a alegria pelas conquistas.

Para Kishimoto (1994), durante a execução da atividade lúdica a criança percebe uma sistematização na proposta da atividade apresentada e, conseqüentemente, interessa-se e se concentra, de modo que assimile os conteúdos propostos mais fácil e naturalmente.

O jogo, por sua vez, como recurso pedagógico, é muito significativo para instrumentalizar o desenvolvimento da linguagem e do imaginário. Para Kishimoto (2008, p. 37), o jogo:

No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre, que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos.

Diversos autores reforçam a utilização da metodologia lúdica como prática pedagógica para alfabetização de crianças. Para esses autores, o uso das brincadeiras infantis possibilita o desenvolvimento integral da criança, em um processo no qual o professor é peça-chave. Neste período essencial da vida escolar de um aprendente, todos os olhares voltam-se à busca de

estratégias para promover a aprendizagem. Diante de tal necessidade, a ludicidade proporciona uma alfabetização significativa na prática educacional ao incorporar conhecimentos através das características do conhecimento de mundo. Assim, o lúdico promove bom rendimento escolar, a fala, o pensamento e o sentimento (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007).

São resultados da aplicação da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem: a facilidade no processo de aprendizagem, que ocorre mais espontânea e naturalmente; a socialização, a comunicação e a construção de conhecimentos; o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança; a colaboração para melhorar a saúde mental; a preparação para um estado interior fértil; e a estimulação da criatividade e da crítica.

4 Perspectiva da Consciência Fonológica para a Alfabetização

Correio (2016), referenciando as contribuições da psicolinguista e psicopedagoga Clarissa Golbert, afirma que o processo de aquisição da lecto-escritura está associado a uma tríada de habilidades neurológicas, a saber: a discriminação fonética, ou fonemática, a conceituação e a memória. Entende-se como discriminação fonética a capacidade do aprendente de fazer comparações grafêmicas e fonêmicas, identificando se são iguais ou diferentes.

Em Golbert (1988), afirma-se que a discriminação fonética auxilia nas tarefas de memorização e de significação das novas informações linguísticas. Em contrapartida, uma falha nessa discriminação fonemática, provavelmente, impediria o aprendente de reter informações recém-adquiridas na memória de curto prazo, as quais, conseqüentemente, não se fixariam na memória de longo prazo.

Consciência fonológica é descrita como capacidade de segmentação, isto é, de segmentar frases em palavras, e palavras em unidades menores, os grafemas e os fonemas, possibilitando identificação do som das sílabas. Para Moraes (2012), a consciência fonológica é mais ampla do que a discriminação fonética, pois a consciência fonológica recorre à comparação do tamanho das palavras, à separação silábica, ao isolamento silábico e grafêmico, às aliterações, à identificação de rimas, etc. Em contrapartida, a discriminação fonética utiliza, comumente, a comparação fonêmica.

A aquisição da consciência fonológica implica sua sistematização desde a educação infantil, por meio de recursos lúdicos do cotidiano dos aprendentes para facilitar a relação entre escrita e fala. São exemplos desses recursos as brincadeiras com rimas, aliterações e segmentações de palavras, trava-línguas, parlendas, brincadeiras cantadas, acompanhadas, ou não, de transcrição (CORREIO, 2016).

5 Intervenções Psicopedagógicas no jogo *Brincar de escolinha*

No processo de alfabetização, o aprendente se move entre a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (1984, p. 97) define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”. Nesta zona, o aprendente aperfeiçoa as habilidades potenciais em reais consolidadas, tem autonomia para executar tarefas, mas auxiliado por alguém com experiência. À Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) Vygotsky (1984) define como a capacidade do aprendente de realizar uma tarefa de forma autônoma sem necessitar do auxílio de alguém experiente.

O psicopedagogo, na figura do terapeuta, atuará sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para auxiliar o aprendente durante o processo de alfabetização, antepondo-se ao desenvolvimento da criança, intervindo em sua ZDP. Quando pressuposta como ação de brincar por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, a ludicidade se torna recurso psicopedagógico no processo de ensino-aprendizagem, haja vista o ato de brincar fazer parte da vida do ser humano.

No jogo *Brincar de escolinha*, submete-se o aprendente a diversos métodos de intervenção psicopedagógica, propostos por Visca (1985), entre os quais destacaremos: intervenção por informação; intervenção por informação com redundância; intervenção por mostra; intervenção por assimilação; e intervenção por desempenho de papéis. O objetivo de tais métodos é melhorar a capacidade de memorização, de desenvolvimento da consciência fonológica, assim como ampliar a capacidade de conceituação.

Quando a criança pega o giz ou o pincel atômico para escrever no quadro uma palavra, por exemplo, “boca”, o psicopedagogo/terapeuta pode recorrer à intervenção por informação para auxiliar o aprendente com esclarecimentos sobre a letra e/ou a sílaba correta, perguntando que sílaba formam as letras “B + O”, ao que o aprendente deve responder “BO”; o mesmo procedimento ocorreria em relação à sílaba “BA”. A intervenção por informação pretende orientar o aprendente a procurar resposta, em vez de lhe dar uma.

Também é possível intervir pela informação com redundância, ao mostrar para o aprendente a formação da sílaba “BO” pela junção das letras “B” e “O”. Além disso, pode-se informar o aprendente sobre família silábica para induzi-lo a extrair a informação necessária à escrita da palavra proposta: “Vamos lembrar a família do B? BA, BE, BI, BO, BU, BÃO”; ou “Vamos lembrar a família do C? CA, CO, CU, CÃO”. A partir disso, o trabalho

psicopedagógico se amplia: compreende também a identificação de famílias silábicas, como, por exemplo, as do B e do C; identificação de vogais: A e O; identificação de consoantes: B e C; quantificação de sílabas: sílabas BO e CA; quantificação de letras: letras B, O, C, A, etc.

No trabalho de intervenção psicopedagógica é possível que o aprendiz apresente bloqueios ao tentar identificar um fonema. Neste caso, é possível utilizar a intervenção por mostra, no qual o psicopedagogo/terapeuta intervém por meio de uma prancha, apresentada ao aprendiz, que contém figura correspondente ao som da letra ou da sílaba proposta, de modo que o aluno rememore, mentalmente, a letra ou a sílaba da palavra. A intervenção por mostra provoca uma reação bioquímica marcada pelas relações sinápticas através do estímulo de um neurônio para outro, pelo axônio, possibilitando, assim, uma nova relação entre o grafema e o fonema (GUARESI, 2010).

Na intervenção por assinalamento, o psicopedagogo/terapeuta indica (assinala) algo do discurso do aprendiz. Quando o aprendiz escreve no quadro a palavra “boca”, com ou sem intervenção por informação, ele formou uma palavra. Para reforçar a tarefa proposta, pode-se pedir ao aprendiz para representar, através de desenhos, a palavra que formou e leu. Ao identificar que o desenho corresponde à palavra escrita e lida, o psicopedagogo/terapeuta pode utilizar o assinalamento para demonstrar o sucesso alcançado pelo aprendiz: “Você juntou o B com o O e formou BO; juntou o C com o A e formou CA; assim, você formou a palavra BOCA. Você conseguiu desenhar uma boca porque sabia que a palavra que você escreveu era boca. Sendo assim, você conseguiu ler a palavra BOCA”.

O jogo *Brincar de escolinha* é classificado como simbólico, por permitir que o aprendiz assuma um papel diferente do seu para assimilar o real como meio de autoexpressão. É possível, portanto, que o psicopedagogo/terapeuta utilize a intervenção por desempenho de papéis, na qual o aprendiz mostrará representações e ideias de situações que não consegue expressar verbalmente, levando o avaliador a elaborar hipóteses.

No jogo *Brincar de escolinha*, o aprendiz pode se expressar positivamente ou negativamente através da dramatização, tornando real uma situação em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Isto posto, na intervenção por desempenho de papel, observa-se a relutância ou o interesse aguçado do aprendiz em relação à escrita de palavras na brincadeira “aula de português”, assim como é possível observar a relutância ou a aptidão para cálculos matemáticos na brincadeira “aula de matemática”. Surgem também características de altas habilidades e de dificuldades de aprendizagem, bem gosto por competências artísticas em troca da escrita, etc.

É exequível, e torna-se necessário, ter certo cuidado na avaliação, de modo que o aprendiz represente situações que ocorram no âmbito escolar ou extraescolar, cujo comportamento diante do quadro, a disposição das bonecas (como simbolismo dos alunos), a entonação da voz frente aos alunos simbólicos e seu comportamento em relação a eles (acolhedor, repreensor, corretor, etc.) serão analisados pelo psicopedagogo/terapeuta. Na intervenção por desempenho de papéis é possível retomar uma situação vivida pelo aprendiz, observar o presente, bem como antecipar uma situação, o que torna essa intervenção plausível no processo de diagnóstico psicopedagógico para observar a relação do aprendiz com o ensino-aprendizagem e propor-lhe estratégias de intervenção psicopedagógica.

6 Metodologia

Para Gil (2009), a classificação de uma pesquisa se faz mediante análise de critérios, com base em seus objetivos gerais. Há três categorias de pesquisa: exploratória, descritiva e explicativa.

Gil (2009, p. 42) define a pesquisa descritiva como a que “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Portanto, o presente estudo representa uma pesquisa descritiva, pois, baseado no objetivo central de enfatizar o uso da ludicidade no processo de alfabetização e na intervenção psicopedagógica, buscou proporcionar uma visão positiva sobre o assunto exposto.

Quanto ao objeto de estudo, esta é uma pesquisa bibliográfica, descrita por Vergara (2016, p. 75) como “[...] o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. Para tal, consultaram-se livros e artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais para validação das informações.

Quanto aos dados, o estudo utilizou informações de origem primária e secundária. Para Prodanov e De Freitas (2013), dados primários são informações em “primeira mão”, não encontrados em nenhum outro documento, a exemplo dos artigos publicados em periódicos, das monografias e dos relatórios técnicos. Os dados de origem secundária são os disponíveis e acessíveis, achados mediante pesquisa bibliográfica. São dados de “segunda mão”.

7 Considerações Finais

O ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento social, emocional, familiar, e cultural das crianças. Através da brincadeira, de jogos e brinquedos, a criança começa a ter atitudes e decisões frente a um problema, vivencia o conhecimento de mundo pelo contato de pessoas fora do vínculo familiar. Durante a brincadeira, a criança desenvolve capacidades como a criatividade, a concentração, o raciocínio lógico e a motricidade.

Além disso, o brincar estimula o desenvolvimento cognitivo assim como agrega força ao desenvolvimento da linguagem e da coordenação motora, de modo tal que o lúdico é considerado ferramenta vital para estimulação infantil. Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, o lúdico é relevante para o desenvolvimento da criança por despertar interesse pela aprendizagem.

Em vista dos benefícios do lúdico como recurso pedagógico em sala de aula, o objetivo deste trabalho é assinalar tais vantagens por meio do uso do jogo *Brincar de escolinha*. De baixo custo, o jogo requer apenas um quadro-negro, ou quadro-branco, um marcador compatível ou giz, e pode contribuir significativamente com o processo de alfabetização de crianças.

Além disso, abordou-se a utilização do *Brincar de escolinha* como recurso de intervenção terapêutica para profissionais da psicopedagogia, haja vista as diversas possibilidades de trabalho, como em relação à consciência fonológica, à escrita silábica e à composição de palavras. Fica evidente o valor do jogo em questão para aprendizagem da formação de palavras, estudo das famílias silábicas, etc.

Através do *Brincar de escolinha*, o psicopedagogo/terapeuta pode ensinar sobre construção de palavras com intervenções específicas para auxiliar o processo de correção da produção do aprendente. As propostas de intervenções citadas neste trabalho são apenas teóricas, porquanto a experimentação não foi o objetivo desta pesquisa. Sendo assim, o trabalho posiciona-se favorável ao engajamento de outros pesquisadores para experimentação prática do jogo *Brincar de escolinha*.

Por fim, abordou-se nesta pesquisa, conforme as contribuições do psicólogo e biólogo Jean Piaget, o uso do jogo *Brincar de escolinha* para diagnóstico, haja vista que, através das brincadeiras no campo da imaginação, as crianças projetarem e exteriorizarem situações do campo real.

Várias questões ainda precisam ser discutidas, investigadas e respondidas em posteriores pesquisas sobre como o jogo *Brincar de escolinha* pode contribuir no diagnóstico psicopedagógico e de que forma o aprendente projeta ações durante a execução do jogo. Espera-

se que a elaboração desse artigo e dos vindouros contribua para criação de métodos inovadores e de exclusividade para o uso diagnóstico e terapêutico da psicopedagogia.

Referências

CORREIO, Julia Timm Rathke. A Intervenção Psicopedagógica no Processo de Alfabetização e Letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 245-259, 2016. DOI <https://doi.org/10.47249/rba.2016.v1.154>

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (orgs.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Cadernos de Educação Básica; v. 6).

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLBERT, Clarissa Seligman. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização**: teoria – avaliação – reflexões. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GUARESI, Ronei. Os processos de dissimetriação e de reciclagem neuronal sob o viés da aprendizagem implícita: métodos de alfabetização em foco. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 57-70, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 209-223, 2008.

LOPES, Vanessa Gomes, **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba: FAEL, 2006.

MARGON, Dayany Corti. Ludicidade: O Valor da Música, Brinquedos e Brincadeiras no Processo de Alfabetização na Educação Infantil. **Castelo Branco Científica**. a. II, n. 3, p. 1-21, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, imagem e representação. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1976.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011. (Dimensões da Educação; v. 20).

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI, Marilaine; JORDÃO, Ana Paula Martinez. A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. **Psicologia**. [S.l.], 2007.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.