

Os gatinhos na linha do tempo - unindo literatura e jogos na Educação Infantil

Karin Quast¹

Paula Tessare Piccolo²

Vera L. Batalha de Siqueira Renda³

Resumo:

Neste artigo, considerando a centralidade da ludicidade na infância, articulamos literatura infantil e jogos no âmbito da formação de leitores na Educação Infantil. Trazemos os resultados da pesquisa sobre a temática na base de dados SciELO, discutimos a importância da leitura, das interações sociais e dos jogos no desenvolvimento infantil. Devido à escassez de trabalhos nessa área, foi elaborada uma proposta didática em que unimos literatura e jogo, buscando tornar o trabalho com a literatura ainda mais lúdico e significativo para as crianças. Os objetivos foram trabalhar a interpretação da história, a compreensão da ordem dos eventos narrados e incentivar as crianças a recontarem a história com domínio da estrutura narrativa, sequenciação temporal e utilizando vocabulário próprio. A obra escolhida foi *O Sétimo Gato*, de Luis Fernando Verissimo (2017) e o jogo, a ser implementado como atividade pós leitura, foi adaptado do jogo de cartas *Timeline* (Henry, 2018). As atividades pós leitura envolvem: a dramatização de cenas; elaboração de desenhos pelas crianças para a visualização da sequência temporal dos eventos, criando, assim, uma linha do tempo; e o relato da história com base nas ilustrações criadas por elas. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento e papel dos jogos nesse processo, nos baseamos em Vigotski (2001, 2004, 2009). Destacamos a importância da socialização de pesquisas sobre a temática para professores do Ensino Infantil, já que pode ampliar o leque de possibilidades de trabalho lúdico e significativo com as crianças, o que resultará em prazer e encanto pelos textos literários.

Palavras-chave: Jogo pedagógico; intervenção; aprendizagem; avaliações externas.

Cats on the timeline – articulating literature and games in Childhood Education

Abstract:

In this article, considering the centrality of playfulness in childhood, we articulate children literature and games within the scope of readers' development in Early Childhood Education. We present the results of research on this topic using the SciELO database, discussing the importance of reading social interactions, and games in children's development. Due to the scarcity of work in this area, a didactic proposal was developed that combines literature and games, seeking to make the work with literature even more playful and meaningful for children. The objectives were to work on story interpretation, the understanding of the sequence of narrated events, and to encourage children to retell the story with mastery of the narrative structure, temporal sequencing, and using their own vocabulary. The chosen work was *O Sétimo Gato* (The Seventh Cat) by Luis Fernando Verissimo (2017), and the game, to be implemented as a post-reading activity, was adapted from the card game *Timeline* (Henry, 2018). Post-reading activities include: dramatization of scenes; creation of drawings by the children to visualize the chronological sequence of events, thus creating a timeline; and retelling of the story based on the illustrations they created. Regarding the teaching-learning process, development, and the role of games in this process, we rely on Vygotsky (2001; 2004; 2009). We highlight the importance of sharing research on this topic with Early Childhood Education teachers, as it can broaden the range of playful and meaningful activities to be carried out with children, resulting in joy and enchantment for literary texts.

Keywords: Pedagogical game; intervention; learning; external assessments.

¹ Professora no programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU).

² Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), graduanda em Letras pela Faculdade Batista de Minas Gerais (IPEMIG).

³ Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo; possui Especialização em Língua Portuguesa e graduação em Letras pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Atualmente é professora no programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU.

1. Considerações Iniciais

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Antonio Candido, 2017)

Este artigo tem como pano de fundo a formação leitora de aluno(a)s da Educação Infantil, sua inserção na cultura, bem como a literatura enquanto humanizadora e como parte da ampliação de suas experiências estéticas, assim como os jogos. Considerando que a literatura, conceituada de forma bem ampla, abrangendo qualquer tipo de criação poética, ficcional ou dramática, incluindo lendas e folclore, é uma manifestação universal do ser humano, Candido (2012) argumenta que, devido a não haver uma só pessoa que passe as 24 horas de seu dia sem se entregar, em nenhum momento, ao “universo fabulado”, a literatura se constitui como uma necessidade que precisa ser satisfeita. Dessa necessidade de satisfação, nasce, portanto, o “direito à literatura”.

Para Candido (2012), é preciso atender às “necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (2012, p.174). O autor argumenta que, da mesma forma que “não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” sendo a literatura, portanto, “fator indispensável de humanização” (p. 175). Daí a importância de se mediar leitura e formar leitores desde a mais tenra idade.

Portanto, para o autor, a literatura é um campo artístico cuja função é humanizar os indivíduos em sentido profundo, porque os faz viver. Arte é linguagem e, assim, constitui as diversas categorias artísticas: literatura, música, dança, pintura, cinema, dentre outras (e aqui incluímos os jogos). Coelho (2000) também destaca a literatura enquanto um fenômeno da linguagem, uma forma de arte (que possui um papel fundamental na formação integral dos indivíduos; na “formação de consciência de mundo das crianças”) e agente de transformação (p. 15).

Em relação à literatura infantil, Coelho (2000) afirma que é “antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização ...” (p. 27). A autora destaca o caráter lúdico, afetivo da literatura, que não apenas emociona o espírito, mas pode também modificar a consciência do leitor e propiciar o contato com “novos modos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar...” (p. 49). A literatura, que é também uma forma de inserção das crianças na cultura, provoca emoções e, ao mesmo tempo, instrui.

Já o jogo, de acordo com Renda (2002, p. 11), é “o elemento primordial da maneira pela qual a criança está no mundo. [...] O jogo é estratégia de aprendizagem na mente infantil, é busca de compreensão do universo adulto, tentativa de compreensão de si mesma, do outro e do mundo, enfim”. Considerando, pois, o jogo enquanto linguagem (e gênero multimodal/multissemiótico), fonte de lazer e forma de Arte (que, assim como a literatura, também pode divertir e instruir), pensamos aqui na articulação entre literatura e jogos, por intermédio da vivência de leitura de uma obra de literatura infantil, em sala de aula, em nossa proposta de formação de leitor na Educação Infantil.

É inegável a importância da leitura na sociedade e como forma de participação dos sujeitos nas mais diferentes esferas de atividade (Bakhtin, 2003) e, para que isso aconteça, é preciso inserir as crianças em eventos de letramento desde pequenas, como já apontou Terzi (1995) e como se pode depreender, por exemplo, do trabalho de Rego (1988), dentre outros.

Contudo, como muitos apontam, o domínio da leitura ainda não é garantido a todos, em nosso país. E esse é exatamente o problema que motivou a elaboração deste artigo: muitas crianças não estão sendo introduzidas na prática social de leitura, bem como aos jogos com regras. Esse é um dos motivos pelos quais defendemos que a literatura deveria ter um espaço privilegiado desde a Educação Infantil, sempre de forma lúdica, significativa, envolvente; de forma a desenvolver o encantamento; como uma experiência estética gratificante e prazerosa.

Dessa forma, tendo em vista nosso foco principal, ou seja, a articulação entre literatura e jogos na Educação Infantil, realizamos uma busca por trabalhos já realizados sobre a temática com crianças na faixa de 4 a 5 anos e 11 meses na base de dados SciELO, a partir do ano de 2000. Primeiramente, utilizamos as chaves “literatura” + “ensino infantil”, que retornou somente 2 artigos que, no entanto, não discutiam dados do trabalho com literatura em sala de aula. O artigo de Menotti, Domeniconi e Costa (2020) aborda a “Capacitação de professores da Educação infantil para o uso de estratégias bem-sucedidas de leitura compartilhada” e, embora traga detalhes sobre o trabalho com literatura em sala de aula, não traz o enfoque por nós buscado.

O outro artigo (Ribeiro; Souza, 2012) relata uma pesquisa que objetivou “caracterizar e analisar, do ponto de vista fonológico, o(s) letramento(s), os modos de circulação e uso de gêneros discursivos escritos por 69 escolares de duas classes de terceiro estágio de uma escola municipal de Educação infantil da cidade de São Paulo. A pesquisa oferece pistas para os gêneros discursivos que mais permeiam o universo infantil, a partir das práticas de letramento (Street, 1984) das quais esses alunos e suas famílias participam. Contudo, também não contempla nosso foco.

Já uma busca com os termos “literatura” + “educação infantil”, incluindo as seguintes áreas temáticas: Educação, Pesquisa, Língua, Linguística, resultou em 32 artigos.

Analisamos os títulos e resumos, verificando quais tinham como foco o trabalho com literatura, contos, narrativas ou histórias na Educação Infantil tendo, como resultado apenas o artigo de Bertolozzo e Rocha (2023) intitulado “A educação infantil entre contos e recontos: possibilidades discursivas (des)envolventes”. A pesquisa, apoiada na perspectiva histórico-cultural, “visa explorar práticas pedagógicas na Educação Infantil para revelar desafios e potencialidades do trabalho com literatura para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita”. O estudo revelou “a importância da recorrência de trabalho com um mesmo conto para que as crianças memorizem trechos, diálogos, partes que mais lhes interessam, dentre outras possibilidades; isso lhes dará suporte para a criação imaginativa” (p. 1).

Como se pode verificar, não encontramos qualquer artigo em que haja conexão entre literatura e jogos de qualquer natureza. Embora a busca tenha se restringido à plataforma SciELO, é inegável que é uma amostra representativa das pesquisas na área.

Na proposta didática aqui apresentada, articulamos diferentes formas de Arte, como literatura, teatro/dramatização, desenho, jogo. Unimos, assim, a linguagem verbal (escrita e oral), a dramatização e gestualidade e a linguagem visual, via ilustrações, ou seja, múltiplas linguagens e formas de expressão, evidenciando o trabalho com Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo, 2009).

A proposta não apenas confere um papel mais ativo às crianças em sua relação com o texto, mas também o de produtoras de narrativas (no caso, ao recontar a história sob seus próprios enfoques e não repetindo a história) e, de certa forma, de ilustradoras do livro lido e de jogos, ao elaborarem as imagens para o jogo de cartas proposto. Como aponta Silva (2003), a leitura sempre deve conduzir a algum tipo de produção. A partir da perspectiva bakhtiniana (2003), a compreensão (interpretação) da palavra do outro implica uma atitude responsiva ativa (valorativa) que, portanto, não se resume a respostas a perguntas pontuais sobre o conteúdo de uma obra.

Considerando os eixos apresentados acima, os aspectos destacados na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018) em relação à Educação Infantil (discutidos na Seção 3) – que, contudo, não explicita o que se compreende como literatura infantil, nem como o professor poderia trabalhar com os alunos no sentido de promover a fruição da leitura, o encontro e diálogo com textos, o encantamento do ato de ouvir/ler histórias –, o objetivo da proposta aqui apresentada foi articular esses aspectos de forma a contribuir para a formação leitora, o desenvolvimento da oralidade e argumentação e a apropriação dos elementos estruturantes da narrativa, com destaque à sequenciação temporal dos eventos por parte das crianças, com a utilização de mecânicas e regras inspiradas no jogo de cartas Timeline (Henry, 2018).

Pensando na faixa etária de 4-5 anos, escolhemos uma obra de acesso livre, via o projeto Leia com uma criança, que disponibilizou o livro online e gratuitamente. A obra selecionada é O Sétimo Gato, de Luis Fernando Verissimo (2016) e ilustrada por William Santiago.

Devido a ser breve, leve e divertida e conter uma temática atrativa (animais de estimação), a obra é de interesse das crianças nessa faixa etária. Além disso, permite sua dramatização de forma livre e espontânea pelas crianças. Para uma das atividades pós leitura, foi elaborada uma adaptação do jogo de cartas Timeline, que é um jogo com a regra de formação de linha do tempo para trabalhar, além da contação de história, a compreensão da ordem dos fatos narrados e o domínio da narrativa, de forma que as crianças se sintam seguras para recontá-la.

Trabalhar a leitura do livro via uma adaptação do jogo Timeline tornará leitura ainda mais lúdica, incluindo uma dinâmica de interpretação de papéis e, posteriormente, a confecção de desenhos das cenas e a organização dos fatos do enredo. A interconexão entre essas várias formas de arte propicia diferentes formas de participação na cultura e sua apropriação, bem como vivenciar papéis variados.

Cabe destacar, porém, que a proposta aqui apresentada, ao envolver a adaptação de um jogo, não se enquadra em gamificação. Gamificar, no campo da Educação, significa, de forma resumida, utilizar elementos de design de jogos para criar uma experiência de aprendizagem (cf. Quast, 2020; 2023). Contudo, não raramente, tem sido utilizada em sua forma mais rasa, segundo o modelo PBL (utilizando apenas pontos, medalhas e placar de líderes), deixando de lado elementos fundamentais como a narrativa, personagens, os desafios (ou obstáculos) para se alcançar o objetivo final (que não é meramente acumular pontos ou moedas). Jogar implica em agência por parte do jogador, uma vez que suas ações têm repercussões no desenrolar do jogo. Como aponta Brougère (1995), uma das características básicas do jogo é ação do jogador (a experiência do agir e a decisão). Isso também engloba escolhas significativas, planejamento, formulação de estratégias e, por vezes, escolha de rotas/percursos e até algum grau de personalização. Ou seja, em jogos complexos, desempenhamos um papel e agimos. Muitas das iniciativas chamadas de gamificação colocam foco demasiado na competição (pontuação), na ‘resposta correta’, na mera realização de atividades e/ou entrega de tarefas, exercícios. Porém, a forma de trabalho em sala de aula por vezes segue o modelo tradicional ou bancário (Freire, 2005), de forma oposta ao pensamento orientado pela lógica dos jogos. Em nossa proposta, as crianças são agentes e o trabalho com a leitura envolve interpretação (e não responder a questões pontuais sobre o texto), a vivência de uma experiência estética e diálogo com suas experiências pessoais.

De forma, pois, a apresentar a proposta didática, este texto está dividido em 5 seções, incluindo esta Apresentação, na qual trazemos o resultado de pesquisa realizada na plataforma SciELO, buscando por pesquisas com foco no trabalho com literatura infantil e jogos. Na segunda, brevemente discutimos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento; a zona de desenvolvimento proximal; a importância da Arte e dos jogos (ou da ludicidade em geral), da qualidade das interações, bem como das experiências vivenciadas pelas crianças no desenvolvimento humano.

Na terceira seção, abordamos como podemos articular literatura e jogos e trabalhar aspectos destacados na BNCC (Brasil, 2018) para a Educação Infantil, bem como a importância do trabalho com literatura e jogos. Por fim, na quarta seção, apresentamos o detalhamento da proposta didática “Os gatinhos na linha do tempo”, que é então seguida das Considerações Finais e as Referências.

2. Aprendizagem, desenvolvimento e jogos

É Falar de Educação-aprendizagem, especialmente no caso de crianças, implica pensar, segundo a perspectiva histórico-cultural, na relação entre aprendizagem e desenvolvimento e no papel das interações sociais e da mediação. Vigotski (2001) defende que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e que aquilo que é vivenciado nas relações sociais é internalizado, ou melhor, apropriado, uma vez que não há uma reprodução exata, no plano interno, daquilo que foi vivenciado no plano externo, mas sim uma conversão. Nesse processo, a linguagem forma o plano mental, transformando as funções psicológicas e originando o pensamento verbal que atuará então na própria autorregulação, ou seja, via linguagem a criança passa também a controlar seu próprio comportamento, primeiramente de forma externalizada, via a fala egocêntrica e, posteriormente, via fala interior (Vigotski, 2001) ou, em termos bakhtinianos, o discurso interior. É essa fala que aparece quando a criança (ou mesmo o adulto) enfrenta dificuldades ou algum problema e precisa formular estratégias, resoluções; ela serve para planejar, guiar e monitorar as atividades da criança.

Nesse sentido, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cujo foco é o desenvolvimento das funções cognitivas superiores (atenção voluntária, memória lógica, percepção, abstração, conscientização de processos, dentre outras), concebidas enquanto relações sociais internalizadas, é valiosa para este trabalho, dado que Vigotski (2001) destaca que jogar cria ZDPs. Cabe destacar, entretanto, que o autor não estava discutindo a apropriação do conhecimento em si, mas a maneira pela qual o processo educacional, via as interações com o(s) outro(s) e com os artefatos culturais vai propiciando o desenvolvimento humano e seus rumos. O que é importante pensar, portanto, é que, pela participação em práticas sociais/discursivas e como cada um as vivencia (e as significa), bem como pela apropriação daquilo que experienciamos, é que aprendemos, nos desenvolvemos, nos constituímos.

Enquanto professores, portanto, devemos estar atentos às formas de participação (e apropriação) que nosso trabalho propicia aos alunos, ou seja, às experiências vividas em sala de aula, que como destaca Smolka (2006, p. 107), são resultantes “daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos sentidos da situação vivida. Não existe experiência sem significação. [...] Falar de experiência é falar de corpo/sujeito afetado pelo outro/signo [...]”.

Dessa forma, as relações sociais, bem como nossas formas de participação e como as vivenciamos/significamos (quais significados/sentidos produzimos) têm papel fundante na constituição do ser humano. Sendo, pois, a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento (Vigotski, 2001), observando-se a ZDP, ou seja, o que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas sim em colaboração com o outro, Vigotski (2001) aponta que é no processo de tentativa de resolução de novos problemas que podemos vislumbrar o espectro de possibilidades futuras no desenvolvimento das funções psicológicas envolvidas no processo. Ou seja, ele fala do desenvolvimento mental, cognitivo e não da aprendizagem de conteúdo específico (cf. Quast, 2022).

Assinalamos ainda que Vigotski (2004) defende a posição ativa dos alunos (e não passiva, como uma esponja a ser impregnada com conhecimentos alheios) e destaca a importância da experiência pessoal, concreta dos alunos no processo de Educação-aprendizagem, bem como a aprendizagem significativa. O autor discute como toda aprendizagem se apoia no conhecimento já adquirido e dialoga com as experiências prévias, o conhecimento de mundo, os conceitos cotidianos dos alunos (construídos via experiências concretas no cotidiano, de forma não sistematizada).

O estudioso salienta, também, o papel do docente enquanto “o organizador do meio social educativo, regulador e o controlador de suas interações com o educando” (2004, p. 75). Nesse sentido, o professor não apenas seleciona os recursos pedagógicos e estabelece uma ‘rota’ para o processo, mas, nas interações, age ativamente despertando os “sentimentos intelectuais” como “a curiosidade, o interesse, o assombro etc.” (2004, p. 123) e também fazendo demonstrações, oferecendo ou pedindo explicações, propondo desafios, incitando a observação e investigação, questionando, trazendo justificativas etc.

Além disso, Vigotski (2004, 2009) destaca o papel do jogo no desenvolvimento, na criação de ZDPs, como fonte de vivências; tanto o jogo de representação de papéis, como o jogo de regras. O autor (2004, p. 155) ressalta ainda que “a fantasia abre novas portas para que nossas necessidades e aspirações adquiram vida”. Falando ainda do jogo de representação de papéis, ou seja, o jogo enquanto “fantasia em ação”, Vigotski comenta sobre o papel educativo da imaginação, “cujo sentido e missão é organizar o comportamento cotidiano da criança, de tal forma que ela possa se exercitar e desenvolver para o futuro”; é o “comportamento dirigido a formas que ainda não existiram em nossa experiência (2004, p. 155)”.

Mas como conceber o jogo? Ao discutir sobre jogo educativo, Brougère (1998) aborda sua conceituação. Devido à palavra jogo ser altamente polissêmica, de sua concepção sofrer transformações ao longo do tempo (e a depender do quadro sócio-cultural em que se insere e também das próprias representações do que é ser criança) e haver diferentes fenômenos denominados jogo, Brougère discute o termo enquanto fato social, enquanto interpretação do real; um termo que atende à uma necessidade de expressão e que, nesse caso, se origina na vida cotidiana. Em suma, o jogo pode ser uma “atividade lúdica”, também é estrutura (sistema de regras) e, pode ser também o “material de jogo”/objeto (o tabuleiro, as peças). Contudo, o jogo enquanto estrutura e “material de jogo” não se confundem, porque muitos jogos podem ser jogados sem o tabuleiro e as peças. No sentido de objeto, porém, o termo poderia ser confundido com brinquedo. Brougère (p. 15), contudo, traça uma distinção entre brincadeira e jogo: “O brinquedo supõe uma relação com a infância e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, isto é, a ausência de relação direta com um sistema de regras que organize sua utilização”. O brinquedo “evoca um aspecto da realidade” que se pode manipular de forma livre, ao contrário dos jogos enquanto material, que

implicam de maneira explícita um uso lúdico que assume frequentemente a forma de uma regra (jogos de sociedade) ou de uma restrição interna ao material (jogo de habilidade, jogo de construção) que constituem uma estrutura preexistente ao material. (Brougère, 1998, p. 15).

O jogo, por sua vez, “imita ou simula uma parte do real” (p. 18) ou, como vemos na atualidade, pode ser tomado como modelo, como acontece em algumas simulações. A única distinção entre ambos seriam as consequências na vida real.

Ao discorrer sobre os critérios para se pensar o que é jogo, Brougère, com base em Bruner (1983) afirma que a primeira característica do jogo é que é de “segundo grau”, pois “utiliza comportamentos provenientes de outras situações”. Já os outros critérios são: regra, decisão (de entrar no jogo e decisões ao longo do jogo), frivolidade (sem consequências no mundo real) e incerteza – sendo que os três últimos podem então transformar o jogo em “lugar de experiência” (p. 197). O autor aponta, assim, a tensão existente entre jogo (em que se busca o prazer, divertimento) e educação (onde impera o “domínio dos objetivos” e não se abre espaço para o aleatório e o incerto). Tal tensão pode ser resolvida quando se pensa na educação informal. Ou seja, é preciso tomar o cuidado para não se instrumentalizar demasiadamente o jogo; é necessário tentar manter a imprevisibilidade do resultado do jogo, não controlar demasiadamente o conteúdo e o direcionamento do jogo e as ações dos jogadores; é preciso buscar manter o caráter lúdico do jogo.

Lembremos com Brougère (p. 54-55) que antes do século XIX havia duas formas de conceber as relações entre jogo e educação: (1) como “recreação: relaxamento indispensável ao esforço em geral, contribuindo para a educação”, em que se estabelece uma oposição entre jogo (futilidade) e seriedade; (2) o jogo como “artifício pedagógico”, dando a exercícios o aspecto de jogo; o jogo atuando como “um meio, um suporte para seduzir a criança” àquilo que ela ainda não entende – ou para “enganar a criança para fazê-la trabalhar”, não se considerando o jogo como educativo em si mesmo.

Enfim, é importante salientar que, para Brougère (p. 189), o “jogo humano supõe contexto social e cultural [...] é o resultado de relações interindividuais, portanto, de cultura [...] pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar.”

Não podemos esquecer, porém, que o jogo também é considerado uma forma de arte, cujo acesso tem sido negado a muitas crianças, adolescentes, adultos, possuindo, pois, implicações para o próprio desenvolvimento integral dos indivíduos. De acordo com Borba e Goulart (2006, p. 50), o contato com a arte deveria estar presente no espaço escolar, possibilitando que tanto alunos quanto professores tivessem um encontro “com diferentes formas de expressão e compreensão da vida”. Essas formas estão também incorporadas nos jogos.

O ‘espaço lúdico’ permite, pois, que as crianças ampliem sua relação com o mundo ‘real’, desenvolvam a imaginação e a criatividade, a própria linguagem verbal (e, conseqüentemente, o pensamento verbal), e se apropriem da cultura, de conhecimentos, de formas de agir, pensar, valorar. Além disso, a depender da atividade lúdica escolhida, contribui para o desenvolvimento motor, das relações sociais, da capacidade de interpretação, dentre muitos outros aspectos.

Os jogos, incluindo os jogos de representação de papéis (ou o que chamamos de brincadeira de faz-de-conta), podem propiciar o “[...] desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, social, ético, moral, estético, identitário” (Quast 1, 2022, p. 55). Vigotski (2001, 2004, 2009) aponta os variados tipos de jogos como a principal fonte de desenvolvimento da criança, contanto que se observe seus interesses, motivações e desejos, que variam de acordo com as diferentes fases de seu desenvolvimento. Na proposta aqui apresentada, utilizamos dois tipos de jogos: jogo de representação de papéis e jogo com regras. O jogo com regras, ao impor determinados limites de conduta e apresentar um objetivo, desperta o interesse da criança que, ao submeter-se voluntariamente às regras do jogo, precisa (e sente satisfação em) “submeter-se a certas regras, orientando-se para um fim único e resolvendo conscientemente determinadas tarefas (Vigotski, 2004, p. 107)”.

Assim, jogar também pode propiciar o desenvolvimento da autorregulação, já que o jogador se submete voluntariamente às regras do jogo, tendo que controlar/regular seus impulsos e suas emoções, conforme já destacou Vigotski (2004). E, como bem aponta Rojas (2002, p. 6), “[...] o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo”.

Como se pode depreender, os jogos são um espaço natural e significativo também para o desenvolvimento (e não o treinamento, ou, por vezes, o adestramento, em uma perspectiva behaviorista skinneriana) das chamadas competências socioemocionais. Contudo, a formação de professores com jogos de tabuleiros modernos tem focado no Ensino fundamental e médio; as crianças pequenas não têm sido consideradas nesse campo – elas não têm sido introduzidas nessa prática social, justamente o que almejamos com este trabalho.

Neste trabalho, trazemos um jogo com regras, mais especificamente, um jogo inspirado em um jogo de tabuleiro moderno, ‘categoria’ de jogo que explicamos brevemente a seguir.

2.1. O jogo de tabuleiro moderno

2.2.

Os jogos de tabuleiro modernos (que incluem jogos de cartas, jogos de carta colecionáveis e de RPG-Role Playing Game de mesa) começam a ser desenvolvidos principalmente a partir de meados da década de 1990 na Europa, mais especificamente na Alemanha. Eles se diferenciam da geração de jogos anterior, que inclui títulos como Banco Imobiliário e Jogo da Vida, por exemplo, devido a uma série de características discutidas por Donovan (2017), Nicholson (2008) e Woods (2012), dentre as quais destacamos as seguintes:

- Curto tempo de duração (muitos jogos duram entre 15 a 60 minutos);
- Regras variadas, porém sem muitos detalhes, possibilitando que sejam rapidamente compreendidas;
- Não há eliminação de jogadores no decorrer da partida; todos os jogadores ficam ativos até o final;
- Os jogos possuem mecânicas variadas. Engelstein e Shalev (2022) elencam mais de 200 mecânicas de jogos de tabuleiro. As diferentes mecânicas então possibilitam uma variedade de ações no jogo e libertam o jogador do jugo da sorte ou azar, ou seja, o jogador não fica mais à mercê do resultado do rolar de dados. É preciso planejar, analisar, elaborar estratégias, observar atentamente as ações dos outros jogadores, assim afetando realmente o desenrolar do jogo;
- Não há conflito direto entre os jogadores;

- Há sempre a incerteza da vitória, pois pode haver reviravoltas até o final do jogo e, além disso, alguns jogos possuem mais de uma forma de vencer e só se saberá quem é o vencedor, quando todos os pontos forem somados;

- Há inúmeros temas no mercado e milhares de títulos de jogos, de forma a atingir as mais variadas faixas etárias e os mais diferentes interesses e/ou gostos.

Assim, a mecânica de colocação de peças do jogo de cartas Timeline, devido a ser um jogo com regras simples, podendo ser rapidamente apreendidas pelas crianças, revelou ser adequada ao trabalho com literatura e aos objetivos pedagógicos almejados, conforme destacado na Seção 4.

Outro fator que contribuiu para a escolha do jogo é que tem curto tempo de duração. Contudo, embora as regras originais do Timeline sejam no modo competitivo (ganha quem ficar sem cartas primeiro), em nossa adaptação, o jogo passa a ser exclusivamente cooperativo. Ou seja, ao final da colocação correta de todas as cartas na linha do tempo, todos ganham. Além disso, pode propiciar a colaboração entre as crianças, pois se uma delas precisar de ajuda, todos os demais podem ajudar.

3. Literatura e BNCC

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), traz, na etapa da Educação infantil, seus objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e destaca os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de 0 a 6 anos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. As brincadeiras e interações devem estruturar as práticas pedagógicas. Além de brincar e participar ativamente, é também previsto o direito de a criança expressar seus pensamentos, emoções, hipóteses, dúvidas, opiniões, entre outros. Considerando o direito ao brincar (e aqui incluímos o jogar), temos na BNCC:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018, p.36).

Destarte, a junção do jogar com o ler, cumpre os pontos levantados na BNCC e intenta estimular nos alunos a prática da leitura de forma voluntária e divertida. Nesse sentido, destacamos:

- (EIO3E001) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
- (EIO3E004) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
- (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

- (EIO3TSO3) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir música e sons.

- (EIO3EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

A BNCC contempla: Ênfase aos Direitos de Brincar e Participar, dentre os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Dentre os Campos de experiência destacados constam: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação. Este último ressalta o trabalho com a literatura no sentido de desenvolver a linguagem, possibilitando a participação da criança na cultura oral, ao mesmo tempo em que constitui sua subjetividade.

Destacamos, ainda, que no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, dentre as aprendizagens listadas, temos:

- Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.
- Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.
- Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (Brasil, 2018, p. 55).

Assim, almejando, dentre outros aspectos, mobilizar os aspectos elencados acima em relação à BNCC e também à literatura, foi elaborada a proposta didática que detalhamos a seguir, cujos objetivos específicos são também elencados.

4. Proposta didática “Os gatinhos na linha do tempo”

A literatura é tida por Coelho (2000, p. 15) como “o verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte”, e que “tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de transformação [...]”. E a autora atribui aos livros “a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens”.

Dentre os sete pressupostos relacionados ao trabalho com literatura infantil elencados por Coelho (2000, p. 17-18), chamamos a atenção para o seguinte:

Compreensão da leitura como um diálogo entre leitor e texto, atividade fundamental que estimula o ser em sua globalidade (emoções, intelecto, imaginário, etc.), e pode leva-lo da informação imediata (através da “história”, “situação” ou “conflito” ...) à formação interior, a curto, médio ou longo prazo (pela fruição das emoções e gradativa conscientização dos valores ou desvalores que se defrontam no convívio social). (grifos da autora)

Góes (1991) propõe a definição de literatura infantil: “é linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhes são próprias”. E quanto à leitura? A leitura, segundo Soares (1998), a ilustre pesquisadora, engloba muito além da habilidade de decodificação, mas também:

[...] a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto; de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual; de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário; de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (Soares, 1998, p. 69).

Baseando-nos nas tantas habilidades acima propostas, estabelecemos os objetivos desta proposta didática.

OBJETIVOS:

- Facilitar a compreensão dos fatos do livro, pelos alunos, com organização de cenas da narrativa e construção coletiva de um jogo de cartas;
- Trabalhar conceitos de tempo, contagem, ordenação, narrativa, escuta de histórias, descrições;
- Desenvolver o gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo;
- Desenvolver a estratégia de fazer inferências; ler/interpretar imagens;
- Propiciar o desenvolvimento da estrutura narrativa com foco na linha temporal dos eventos, aspecto que as crianças nessa faixa etária ainda estão desenvolvendo;
- Fomentar a cooperação e colaboração.

A proposta foi elaborada tomando como base a obra *O Sétimo Gato*, de Luis Fernando Verissimo (2017) e tendo em mente cinco aulas, que serão descritas a seguir. O livro havia sido disponibilizado no Projeto Leia com uma Criança. Iniciativas como essa, do ITAÚ SOCIAL, primeiramente enviando livros infantis, pelo correio, para quem os solicitasse e, depois, por acesso a plataformas, agregam valores à formação de leitores na infância.

O uso da Internet amplia sobremaneira as oportunidades para os leitores. Nas redes sociais, a criança tem os sentidos aguçados pelas diversas linguagens – mais um encanto atrativo para ela.

O objetivo de aprendizagem nessa proposta é conduzir as crianças na compreensão dos fatos da obra e na organização das cenas da narrativa, construindo, coletivamente, um jogo de cartas para praticar a linha do tempo dos acontecimentos. Não iremos aqui focar no detalhamento do processo da leitura da história em si devido às limitações de espaço e porque a prática já foi bastante discutida em inúmeras publicações. Dentre as três fases de trabalho com um texto (pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura), nos concentraremos na terceira, incluindo o enfoque ao jogo.

Assim, após a leitura da história, a proposta envolve dramatização de cenas, elaboração de desenhos pelas crianças para a visualização da sequência temporal dos eventos, criando, assim, uma linha do tempo, para depois jogarem a sua adaptação do jogo Timeline, recontando a história com base nas ilustrações criadas por eles.

O objetivo com o jogo é propiciar que a produção decorrente da atividade de ouvir a história também seja lúdica e significativa, e não um mero exercício. Conforme destaca Vigotski (2004), a Educação deve partir do que a criança conhece; o aluno não pode ser colocado em uma posição passiva, bem como não se deve menosprezar sua experiência pessoal. Assim, a participação durante a leitura da história, na dramatização e no jogo, coloca as crianças em uma posição mais ativa e também enquanto produtoras; todo o processo é realmente vivenciado como uma experiência que, portanto, é de natureza cognitivo-afetiva. Vigotski (2004. p. 76) nos lembra que: “O saber que não passa pela experiência pessoal não é saber”.

Os materiais necessários para a condução da proposta são os seguintes:

- Livro O Sétimo Gato, seja na sua versão física, ou online, com recursos de imagens, texto escrito e sons.⁴
- Folhas sulfite e material para desenho: lápis, lápis de cor, giz de cera, borracha etc., para a confecção das cartas do jogo.
- Cartolinas para colar os desenhos escolhidos e formar as cartas do jogo.
- Conhecimento de regras e de como jogar o jogo comercial Timeline, para bem adaptá-lo à proposta.⁵ Os dados informativos sobre o jogo encontram-se no rodapé desta página.

⁴ O livro em formato digital não consta mais no site do Itaú Cultural, mas estava disponível no Instagram (até o ano passado) e na página do Itaú no Facebook.

⁵ Ver <https://ludopedia.com.br/jogo/timeline-classic/videos/159943> sobre como jogar o jogo,

A seguir, descrevemos os passos da proposta didática, pontuando que a cada nova etapa e/ou tarefa a ser realizada pelos alunos, a professora as explicará detalhadamente e verificará o entendimento, antes de avançar. Isso será feito ao longo de todas as atividades.

Sobre a obra: O Sétimo Gato tem uma narrativa bem leve sobre um menino que ganha um gato atrás do outro, até chegar no sétimo gato. Cada gato tem sua personalidade e fala uma língua diferente (tem seu jeito específico de miar). Apenas o último gato sabe miar com um “miau”, de nossa língua portuguesa. Como será que eles se entendem?”, é a questão lançada. Na versão digital, além das imagens, é também possível ouvir os diferentes miados dos gatinhos. Esses recursos devem servir de ponto de apoio para essa leitura e a leitura de revisão, da segunda aula.

Sobre o jogo: A versão clássica do jogo contém 55 cartas cujo foco são invenções. Um lado da carta contém apenas a imagem e nome de uma invenção, e o outro lado inclui também o ano de sua criação.

Figura 1 – Timeline



Fonte: <https://www.mundogalapagos.com.br/jogo-de-cartas-timeline-classic/produto/TML103>. Acesso em: 23 jul. 2024.

De forma bem resumida, cada jogador recebe 4 cartas viradas para baixo (com as datas escondidas) e as coloca à sua frente. O restante das cartas é colocado em uma pilha no centro da mesa. Uma carta é então retirada e colocada no centro.

para se familiarizar com as regras e mecânicas do jogo (mesmo sem tê-lo jogado) e compreender como fazer a adaptação do jogo, usando as cartas que as crianças criarão.

Os jogadores, cada um em seu turno, escolhe uma de suas cartas e a coloca na posição que entende ser a correta na linha do tempo que está se formando durante a partida. Após colocar a carta, ela é virada, para verificar se o jogador acertou. Caso não tenha acertado, compra uma carta do monte e aguarda a sua vez de jogar novamente. O jogo consiste, portanto, em colocar as cartas em sua ordem cronológica. Por exemplo, olhando a Figura abaixo, na qual já existem algumas cartas na mesa, você tem a carta “a primeira formulação da teoria da evolução”. Onde colocá-la? Isso ocorreu antes da invenção do ferro de passar roupa ou depois? Ou ocorreu antes da criação do champanhe? E assim, cada jogador vai inserindo suas cartas na ordem cronológica. Segundo as regras originais do jogo, vence aquele que primeiro conseguir colocar todas as suas cartas corretamente na linha do tempo.

Passo 1: Pré-leitura (Aula 1)

Nesta fase, de forma a propiciar o engajamento das crianças com o livro, recomenda-se mostrar a capa do livro, perguntar às crianças qual elas acham que seria o título do livro, com base na leitura da imagem e recursos gráficos, verificando quais sentidos são produzidos; perguntar se imaginam sobre o que será a história, trabalhando o levantamento de hipóteses que serão ou não confirmadas ao longo da leitura (Solé, 1998). A depender da história, pode-se realizar perguntas como, ‘quem, onde, quando, por que’ (antes e ao longo da leitura). Pode-se discutir o tema com os alunos, buscar apreender qual seu conhecimento prévio em relação ao tema (ativação do conhecimento prévio), seu vocabulário ou até crenças ou aspectos culturais mais específicos, a depender da obra.

É a fase de preparação para a leitura da história, iniciando a imersão na temática e despertando a curiosidade em relação à narrativa. Nesse momento, é importante estabelecer regras, pois as crianças dessa faixa etária geralmente gostam muito de se expressar e pode haver alvoroço. Assim, pode-se escolher um ‘objeto da fala’⁶ e mencionar que só quem o segura é que pode falar naquele momento e que ele pode ser passado de mão em mão.

⁶ O ‘objeto de fala’ deriva do ‘bastão da fala’, desenvolvido pelos povos ancestrais norte-americanos, que representava o poder da fala e assegurava ao orador a liberdade de se expressar sem ser interrompido.

No caso específico desta obra, a professora também pode perguntar às crianças se elas têm algum bichinho de estimação, o seu nome, como o bichinho se comunica com ela, quais sons o bichinho faz, como ela faz para entendê-lo, se há sons diferentes, se todos fazem os mesmos sons ou, se não tiverem bichinhos, como acham que os bichinhos se comunicam conosco e como podemos aprender a entendê-los e nos comunicarmos com eles. Também é possível perguntar se os bichinhos são todos iguais ou se têm jeitinhos de ser (personalidades) diferentes. Gatos, por exemplo, têm personalidades diferentes uns dos outros, mesmo sendo irmãos e criados juntos, da mesma forma que os seres humanos. Precisamos respeitar os seus jeitinhos de ser, se expressar, suas diferentes formas de brincar, de que gostam e de que não gostam, quando querem ficar quietinhos ou sozinhos, quando e quais locais do corpo gostam de carinho etc.; também precisamos interpretar as suas formas de comunicar se estão com fome, sede, dor, calor ou frio, ou algum outro tipo de desconforto. Nesse processo, as crianças vão desenvolvendo também a oralidade, argumentação, o pensamento, empatia, a capacidade de ouvir o outro, respeito, autorregulação.

Passo 2: Leitura da história (Aula 1)

De forma bem resumida, a leitura da história começa, pois, pelo encantamento, iniciando com a exploração da capa do livro, com os alunos realizando a leitura das imagens e sendo conduzidos a expressarem suas inferências, suas hipóteses em relação ao seu conteúdo/tema, personagens, local, época – tudo mediante perguntas que o docente irá fazendo. Desta forma, o professor não está somente preparando os alunos para a leitura do texto, mas também despertando a curiosidade que está relacionada à investigação do entorno, pela criança e, como afirma Vigotski (2004), isso irá ‘convocar’ outras funções cognitivas como a atenção e a memória, por exemplo. Vigotski (2004, p.110), retomando Froebel⁷ comenta que “a atividade espontânea, movida pelo interesse, é o princípio reitor da educação”.

Em seguida, a professora realiza a leitura em voz alta da obra para a classe, com auxílio da projeção das imagens disponibilizadas pelo site e explorando a sonoridade (tons de voz) e a gestualidade. Além disso, é importante levar as crianças a participarem da leitura, colocando perguntas sobre o que elas acham que está acontecendo e/ou por que, o que acham que acontecerá em seguida, ou até sobre os sentimentos dos personagens.

⁷ FROEBEL, W.A. Die Menschenerziehung [A educação do homem], 1826.

Assim, não apenas as crianças, estimuladas pela professora, levantam hipóteses e as confirmam (ou não) ao longo da leitura, mas novas possibilidades vão sendo construídas em conjunto, sem que sentidos sejam impostos pela professora, ao mesmo tempo em que a curiosidade (e, conseqüentemente, a atenção e motivação) se mantêm. Desta forma, há a construção conjunta de uma teia de significados possíveis enquanto as crianças dialogam com a obra, em sua atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2003).

Passo 3: Reconto da história e interpretação dos papéis (Aula 2)

A segunda aula tem dois passos: recontar a história e interpretar papéis. Em círculo, a professora lê novamente a história, e, em seguida, a reconta, com o apoio das ilustrações do livro e das crianças, que serão convidadas a participar.

No mesmo círculo, a história será relida, mas com grandes pausas entre as cenas/ilustrações de cada página, permitindo que as crianças, orientadas pela docente, remontem (encenem) as cenas, no centro do círculo. Os comandos e orientações vão sendo dados pela professora em voz alta e clara. Nem todas as crianças participarão de todas as cenas. E nenhuma precisa ser a única a interpretar o papel da personagem principal. O importante é usar o jogo teatral para trabalhar a compreensão dos fatos, reconstruindo as cenas, na sequência em que elas se apresentam no livro. Uma vez que tiverem encenado toda a história, a professora deve mediar uma nova rodada do jogo de interpretação de papéis, dessa vez, apoiando-se no livro e suas ilustrações, apenas para checar a sequência dos acontecimentos, pois, o centro da atividade está na interpretação e memorização das cenas.

Cabe aqui um parêntese para trazer um comentário de Smolka (2009, p.98), acerca da brincadeira de faz-de-conta, ou o jogo de representação de papeis, pois o corpo, no palco, “condensa a vivência das mais diversas imagens; incorpora propriedades de objetos, movimentos, pessoas. O corpo é um lugar de exercício e realização das ações imaginadas. A imaginação [...] realiza-se no corpo em cena”.

Passo 4: Listagem dos eventos da história; fase 1 da elaboração de ilustrações pelas crianças e atribuição das ilustrações das diferentes cenas (Aula 3)

A terceira aula é subdividida em três outros passos: (1) listagem dos eventos na lousa, via imagens em giz colorido para representar os diferentes gatos e outras imagens ou símbolos acordados entre a professora e as crianças; (2) elaboração, pelas crianças, da primeira ilustração de uma cena do livro.

É interessante que essa cena não seja nem a primeira, nem a última da sequência, de modo a, na atividade em que será utilizada, possibilite a inserção de novas cenas/cartas tanto antes quanto depois dessa cena escolhida; (3) atribuição da ilustração das diferentes cenas às crianças (cada aluno ou pares, trios, será responsável pela ilustração de uma cena).

A professora realiza nova leitura da história, com apoio das ilustrações do livro. Agora listará/desenhará, na lousa, cena por cena do livro, auxiliada pelas crianças (que poderão participar em grupo, ou uma por vez). Após a finalização da listagem, teremos a sequência das cenas da história, do começo ao fim, formando uma linha do tempo. É interessante que essa linha do tempo seja novamente colocada na lousa na Aula 4.

Em preparação para o próximo passo, que é a confecção das cartas do jogo tomando por base a linha temporal dos eventos da história, a professora deve escolher uma das cenas listadas na lousa, retomar com as crianças o que nela ocorre, e pedir que elas desenhem (em uma folha sulfite) aquele momento/cena. Todas desenharão a mesma cena. Após terminarem, a professora compartilha os desenhos com a sala, pedindo ao/à autor(a) da ilustração que explique cada elemento ali representado. Essa fase é uma modelagem para que entendam como devem fazer as outras imagens: os elementos que devem incluir, o tamanho das figuras desenhadas na folha, etc. Assim, é importante que a professora aponte as características positivas dos desenhos.

Em seguida, a professora atribuirá cada uma das cenas listadas a uma criança para que a desenhe (ou a uma dupla ou trios, conforme a divisão se faça necessária – se mais de um aluno precisar desenhar a mesma cena, a repetição não será um problema). Após os desenhos serem finalizados, a professora os compartilha com a sala, pedindo a(o) autor(a) da ilustração que explique a cena e à qual dos eventos listados/desenhados na lousa ela corresponde.

Passo 5: o jogo da linha do tempo – Recontar a história com apoio exclusivamente nas ilustrações criadas pelas crianças (Aula 4)

Nessa aula, a professora retoma a listagem realizada na aula anterior, com a sequência das cenas/eventos da história, do começo ao fim, formando a linha do tempo. Em seguida, as crianças irão ouvir novamente a história, desta vez com apoio exclusivamente nas ilustrações criadas por elas. Isso requer que a professora já deixe as folhas na sequência correta. Se julgar que pode ajudar no manuseio, convém colar as folhas em um pedaço de cartolina para que fiquem mais resistentes ao manuseio. Cada imagem deve ser colada de forma separada da outra, como se fossem grandes cartas de um jogo.

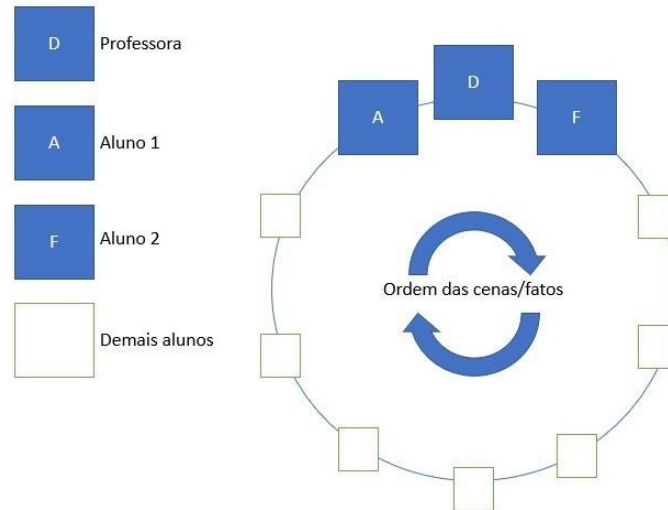
Com as crianças em círculo, colocar os desenhos empilhados, no centro, com as imagens viradas para baixo. Convidá-las a participar de um jogo de cartas e incentivá-las a relacionar a pilha de desenhos com a pilha de cartas do jogo e pedir que imaginem, agora, que as folhas com os desenhos acabam de se transformar em cartas gigantes de um jogo de cartas que irão aprender a jogar.

O objetivo é que as crianças peguem, cada uma, na sua vez, uma carta e se dirijam a um novo lugar no círculo (conforme a cena sorteada), formando uma linha do tempo no sentido horário (vide Figura 2). Com todos em círculo, a professora separará uma das ilustrações da Aula 3, de preferência aquela cena para a qual todos os alunos desenharam suas versões, e embaralhará as demais folhas. Feito isso, essa pilha de desenhos deve ficar virada para baixo, dentro do círculo.

A carta que a professora selecionou anteriormente ficará em seu colo (com o desenho virado para os demais), no centro do círculo, e servirá de primeira referência para a criação da linha do tempo. A professora chamará dois alunos para ajudarem na exemplificação do jogo. O primeiro aluno pega a carta de cima do monte, vê qual é imagem/cena e, em seguida, mostra para os colegas. Agora, esse aluno deve dizer se a cena que ele pegou acontece antes ou depois da cena que está com a professora. No caso de ser uma cena posterior, ele vai se sentar ao lado esquerdo da professora, no círculo. Se for anterior, do lado direito. A linha do tempo se formará no sentido horário, com as cartas no colo das crianças que mudarão de lugar, transformando o círculo, antes aleatório, na sequência da linha do tempo.

O segundo aluno pega uma carta, vê qual é a cena desenhada, mostra-a aos demais e se encaminha para seu lugar no círculo, que poderá ser (1) à direita da professora, caso a cena dele seja anterior; (2) à esquerda do aluno 1, caso tenha pegado uma cena posterior à do colega e à da professora; (3) entre a professora e o aluno 1, se a cena ocorrer entre as duas primeiras. Agora, as crianças vão entendendo melhor o jogo, e à medida em que vão jogando, vão precisando menos da ajuda da professora.

Figura 2 – Exemplificação da adaptação do jogo Timeline com as crianças



Fonte: AUTORA 2

O procedimento se repete. Uma criança por vez, compra uma carta/desenho e se dirige ao seu novo lugar no círculo, respeitando a posição da cena em relação às demais já expostas (vide Figura 3). Cenas repetidas são colocadas lado a lado, sem interferir na sequência.

O/ A próximo jogador(a) compra uma carta de cena e decide sua nova posição no círculo: antes de todas as cenas, depois de todas elas, ou entre duas das cenas em exibição, formando, sempre a linha do tempo dos fatos, tal qual eles se apresentam no livro, e em sentido horário.

Cada vez que houver uma cena fora de ordem, a classe indica o local correto daquela carta e o/a aluno(a) se reposiciona no círculo. Cenas repetidas são colocadas lado a lado; isso não prejudicará a sequência.

Quando todas as cartas forem compradas, e todos tiverem se dirigido ao local no círculo correspondente à cena que possuem, a professora inicia a contação da história no formato que os alunos fizeram, respeitando a sequência que se formou no círculo.

Passo 6: Reforço da atividade (Aula 5)

Na quinta aula, temos o reforço da atividade da aula 4, em que os desenhos das crianças tomaram a função de cartas do jogo e o círculo se transformou em uma demonstração da linha do tempo.

As crianças podem repetir a atividade, agora, mediadas da seguinte forma: elas formarão fila e se sentarão no chão na posição correspondente à que ocupavam na fila. A professora indicará onde ficará a linha do tempo da história, explicando que se inicia na esquerda e vai para a direita.

É recomendado colocar cartaz indicando início e fim e colocá-los no chão, alinhados com a fileira que as crianças estão formando.

Os desenhos utilizados na aula anterior serão reembaralhados e empilhados logo à frente das crianças. A professora compra uma carta e coloca no centro. Uma criança, por vez, compra uma carta e a posiciona na linha do tempo. Lembrando que as cartas de cenas não sairão na sequência exata, por isso, sempre é possível colocar nova carta entre duas já posicionadas, basta reorganizar a linha do tempo. Explicar esse procedimento aos alunos, antecipadamente, é necessário. Assim se procede até que terminem as cartas. Cartas colocadas no lugar errado são reposicionadas com ajuda da turma. Cenas repetidas são colocadas uma em cima da outra, ocupando o lugar de uma só carta. O último passo da quinta aula é pedir para que algumas crianças se voluntariem para caminhar lentamente ao lado das cartas alinhadas no chão e recontem (e encenem) a história, conforme acompanham as cartas das cenas. Também se pode chamar de um em um os alunos, que recontarão uma parte da história, relativa à imagem que lhe competirá.

Passo 7: discussão com base no tema

Ao final, a professora pode discutir com as crianças sobre respeito ao próximo e às diferenças, diversidade cultural e racial, liberdade de escolhas. Pode também perguntar se conhecem outras crianças ou pessoas que falam outras línguas e como se comunicam com elas.

Encerra-se assim, a proposta didática em que articulamos a leitura e posterior reconto de uma história, a criação de ilustrações pelas crianças, a encenação/dramatização de cenas e o jogo de cartas, em que as crianças dialogam com o texto (no sentido bakhtiniano) se tornando respondentes produtoras.

A seguir, tecemos algumas considerações sobre a proposta

6. Considerações finais

A pesquisa na SciELO mostrou que, embora tão próximos, literatura e jogo não têm sido aproximados e articulados na formação do leitor mirim. Verifica-se, ainda, que muitas crianças no Brasil não são introduzidas na prática social de leitura, nem na atividade de jogar jogos com regras, sendo ambas as atividades importantes para o desenvolvimento integral do ser humano e para o seu bem-estar. Além disso, conforme já mencionado, a formação de professores para o uso de jogos de tabuleiro modernos na Educação não tem contemplado a Educação Infantil.

Pensando, portanto, na formação leitora na Educação Infantil, de forma ainda mais lúdica, ativa, participativa, criadora, foi elaborada a proposta didática aqui delineada, em que diferentes formas de Arte se entrelaçam: literatura, teatro/dramatização, ilustrações/desenhos, jogo.

A proposta com o jogo também engloba variados aspectos da BNCC, conforme destacado no texto, com especial destaque para o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Destacamos, ainda, a contribuição deste trabalho no sentido de ilustrar que a literatura infantil pode ser trabalhada com crianças na Educação Infantil, considerando que a BNCC não oferece diretrizes de como o professor poderia realizar esse trabalho.

Em relação aos objetivos pedagógicos da proposta com o jogo, uma análise do mesmo evidencia que esses podem ser alcançados, pois a organização das cenas das narrativas, sua encenação/dramatização, a construção coletiva do jogo de cartas facilita a compreensão dos fatos narrados na obra literária, além de propiciar o estímulo à imaginação, à criatividade, bem como a ampliação do conhecimento de mundo. A proposta, ao trabalhar com as múltiplas linguagens também fomenta o desenvolvimento da realização de inferências, leitura/interpretação de imagens e os Multiletramentos. De forma mais específica, a proposta trabalha conceitos de tempo, contagem, ordenação, narrativa, escuta atenta de histórias, a realização de descrições e oportuniza o desenvolvimento da oralidade e da estrutura narrativa com foco na linha temporal dos eventos, algo que crianças nessa faixa etária ainda estão desenvolvendo. As atividades propostas também incentivam a cooperação e colaboração entre os alunos. A proposta com o jogo, portanto, pode criar ZDPs, conforme Vigotski (2001; 2004) já apontou.

A proposta também vai ao encontro do que Bertolozo e Rocha (2023) argumentam sobre “a importância da recorrência de trabalho com um mesmo conto”, conforme já comentamos, corroborando o que Vigotski (2009) já salientava em relação à imaginação (discutido na Seção 3). E, não menos importante, as relações dialógicas vivenciadas ao longo das atividades vão sendo internalizadas (Vigotski, 2001), contribuindo para o desenvolvimento do pensamento.

A proposta focaliza o contexto social - escola, resulta de relações professora-alunos, alunos-alunos, professora-livro-alunos, alunos-suas vivências, alunos-seus desenhos e alunos-desenhos-alunos na montagem sequencial da história lida, relida, recontada e, finalmente, montada.

Conforme podemos depreender, criança, ludismo, literatura infantil e desenho são rimas ricas e produtivas. A mente infantil habita o imaginário diversificado; brincar e jogar são atividades prazerosas repetidas ao infinito, sem cansaço. Interligar leitura literária, jogo teatral, jogo de regras e desenhos faz com que o encantamento pelos livros seja estimulado desde a infância.

Se a obra literária é apresentada ao leitor de tenra idade, ainda mais mediante atividades lúdicas, então a mente aberta, mágica da criança se volta para o prazer da leitura, da criatividade e do faz-de-conta.

Abre-se para ela o mundo da arte, uma vez que “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (Vigotski, 2004, p. 67).

É premente que a cidadã e o cidadão, aquele que, criança, jovem, adulto, gradativamente, aprenda a interpretar textos, torne-se um leitor crítico, a ler nas entrelinhas de tantos discursos perversos e mal intencionados que disseminam desinformação de maneira disfarçada. A leitura literária amplia o horizonte de saberes da criança, a encaminha para o conhecimento de si, do outro e do mundo. É formadora de pessoas sensíveis ao outro, à sociedade e a si mesmas, em suas necessidades, sonhos, projetos e vivências...

7. Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTOLOZO, C. R. F.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. A educação infantil entre contos e recontos: possibilidades discursivas (des)envolventes. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 23, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-23-22> . Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CÂNDIDO, A. A literatura e formação do homem. In: Candido, A. **Textos de Intervenção**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002. p. 77-92.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DONOVAN, Tristan. **It's all a game: the History of Board Games from Monopoly to Settlers of Catan**. New York: Thomas Dunne Books, 2017.

ENGELSTEIN, Geoffrey.; SHALEV, Isaac. **Building Blocks of Tabletop Game Design: an encyclopedia of mechanisms**. Boca Raton, Florida: Taylor & Francis, 2019.

ENOTTI, A. R. S.; DOMENICONI, C.; COSTA, A. R. A. da. Capacitação de professores do ensino infantil para o uso de estratégias bem-sucedidas de leitura compartilhada. **CoDAS**, v. 32, n. 1, p. 1-7, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018294>. Acesso em: 24 mar. 2024.

NICHOLSON, S. Modern board games: It's not a Monopoly any more. **Library Technology Reports**, v. 44, no. 3. 2008. Disponível em: <https://scottnicholson.com/pubs/modernboardgames.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023.

REGO, L. L. B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. (Org.). **A concepção de escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988. AUTOR 3, 2002.

RIBEIRO, N.; SOUZA, L. A. de P. Efeitos do(s) letramento(s) na constituição social do sujeito: considerações fonoaudiológicas. **Revista CEFAC**, v. 14, n. 5, p. 808-815, 24 set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000064>. Acesso em: 24 mar. 2024.

ROJAS, J. **O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem**: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. SILVA, E. T. da. **Unidade de Leitura** - Trilogia Pedagógica (Col. Linguagens e Sociedade). 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. V.1.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2(5), p. 99-118, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2368/50_dossie_smolka_alb.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

SOARES, M. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 61-125.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Londres: Cambridge University Press, 1984.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org). **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 91-118.

VERISSIMO, L. F. **O sétimo gato**. Editora: Kidsbook Itaú.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009. Trad. Zoia Prestes. Versão comentada por SMOLKA, A.L.B.

WOODS, S. **Eurogames**: the design, culture and play of modern European board games. North Carolina: McFarland & Company, 2012.