

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE CAMPUS GARANHUNS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PRÁTICA DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

DANIELLA CAVALCANTE SILVA

GARANHUNS/PE

JULHO/2015

DANIELLA CAVALCANTE SILVA

**JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PRÁTICA DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

*Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Letras da Universidade de
Pernambuco – UPE -Campus
Garanhuns, como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Letras.*

***Linha de Pesquisa:** Alfabetização e
letramento.*

***Orientadora:** Prof.^a Dr.^a Rossana Ramos
Henz*

GARANHUNS/PE

JULHO / 2015

DANIELLA CAVALCANTE SILVA

**JOGOS PEDAGÓGICOS: UMA PRÁTICA DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Aprovado em ____ de _____ de 2015.

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rossana Ramos Henz,
Orientadora – UPE

Prof. Dr. Mário Medeiros da Silva
I Examinador - UPE

Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro
II Examinador – UNIVASF

À Dione Cavalcante Silva e Josemir Ferreira da Silva (In Memoriam).

Responsáveis pela minha existência.

A vocês: a minha vida, o meu amor, o meu melhor...

Agradecimentos

A Deus, por tudo! “Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas”!

À minha família, minha base, meu alicerce, meu porto seguro... Pequena em número, mas de um valor incalculável! Dione e Alexandre, obrigada por me suportarem! Sem vocês eu não teria chegado até aqui! Amo vocês no limite do meu entendimento!

A todos os amigos! Os de perto, que compartilharam comigo cada etapa, vibrando, torcendo e me fortalecendo nas horas difíceis. Os de longe, os virtuais, os colegas... Obrigada por cada palavra de incentivo, por cada mensagem, por cada abraço! Aqui não caberia citar nomes, pois o espaço seria insuficiente, porém, não haveria pessoa melhor para representá-los, e em nome dela, sintam-se todos contemplados: Ivana Cândido, obrigada por ser meu “Arão”, minha intercessora, minha irmã... Amo você!

A Eliane Trindade, um anjo em forma humana, um verdadeiro presente de Deus... Obrigada pelo apoio profissional, espiritual, emocional, psicológico e maternal. Sem você, não sei se teria sobrevivido!

Às colegas de trabalho: Sandra Cavalcanti e Celeste Sá Barreto. Vocês são as provas vivas de que “todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus” (Rm. 8:28). Muito obrigada por tudo! Minhas orações a Deus em favor de vocês é o que tenho de melhor para demonstrar minha eterna gratidão.

À minha querida orientadora, Prof. Dra. Rossana Ramos, pelo privilégio de compartilhar comigo a paixão pela alfabetização, dividindo sua experiência, sabedoria, maturidade e conhecimento. Serei sua fã, eternamente! Obrigada!

Aos demais professores do curso de Mestrado em Letras da Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns, os quais represento na pessoa do Prof. Dr. Benedito Bezerra, coordenador do curso e responsável por aproximar do interior o acesso a academia. Obrigada professor! O senhor marcou a minha história!

Aos colegas da primeira turma do Profletras. Obrigada por compartilharem comigo seus conhecimentos, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional. Em especial, as colegas Maria Aparecida Ferreira e Sílvia Moura, doces surpresas... preciosos presentes.... Levarei vocês no meu coração para sempre!

À colega Rosângela Santos, minha “gramática ambulante”! Obrigada por aceitar o desafio e me fazer companhia nas madrugadas! Sua contribuição foi valorosa!

Enfim, embora pertencendo ao mundo “das letras”, nesse momento, não as consigo encontrar, para descrever o tamanho da minha gratidão... *Simplesmente Obrigada!*

*“Nem olhos viram, nem ouvidos ouviram, nem jamais penetrou em coração humano o
que Deus tem preparado para aqueles que o amam.”*

(I Coríntios 2:9)

Resumo

Considerando que grande parte das crianças em idade escolar não são alfabetizadas adequadamente na idade certa, gerando um alto índice de alunos reprovados e com distorção idade/série desde os anos iniciais do ensino fundamental, esta pesquisa investigou a contribuição dos jogos pedagógicos que desenvolvem a consciência metalinguística para a melhoria do processo de alfabetização de crianças com defasagem de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, especificamente, foi necessário diagnosticar inicialmente crianças com defasagem na aquisição da leitura e da escrita, realizar dez encontros sistemáticos para a aplicação de jogos e atividades que contemplem os níveis da metalinguagem, e analisar, mediante um diagnóstico final, o impacto do trabalho realizado na aprendizagem das crianças participantes da intervenção. Assim, foi realizada uma pesquisa de campo junto a uma turma do terceiro ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal a fim de traçar um diagnóstico identificando crianças nessa situação para, a partir de então, propor atividades interventivas com o uso de jogos, buscando desenvolver atividades de metalinguagem como facilitadoras ao longo do processo de alfabetização. Como aporte para a classificação dos níveis de escrita das crianças a serem atendidas, usaram-se os estudos de Ferreira e Teberosky (1999) sobre a Psicogênese da Língua Escrita. A respeito da contribuição da Consciência Metalinguística durante o processo de alfabetização, utilizaram-se, entre outras fontes, as pesquisas de Moraes (2004; 2005; 2012), Barrera e Maluf (2003), Cielo (1998; 2002), Freitas (2004) e outros. Os escritos de Kishimoto (1993; 2011) respaldaram a investigação sobre a utilização dos jogos como recursos didáticos para a melhoria da aquisição da leitura e escrita. A análise dos dados deu-se mediante a descrição detalhada dos encontros realizados, sendo o corpus da pesquisa formado pelas escritas das crianças ao longo das atividades solicitadas, a partir da análise comparativa entre o diagnóstico inicial e final. Os resultados obtidos apontam para a eficácia do uso dos jogos pedagógicos para a melhoria do processo de alfabetização, uma vez que 100% dos estudantes participantes avançaram em seus níveis de escrita e 77,7% chegaram alfabetizados ao final da intervenção.

Palavras-chave: Alfabetização; Jogos; Metalinguagem; Leitura; Escrita.

Abstract

Whereas most children of school age are not adequately literate at the right age, generating a high number of students who failed and age / grade distortion from the early years of elementary school, this research sought to investigate the contribution of educational games that develop metalinguistic awareness to improve children's literacy process with learning delay in the acquisition of reading and writing. In this regard, specifically, it was necessary to initially diagnose children with delay in the acquisition of reading and writing, performing ten systematic meetings for the application of games and activities that address the levels of meta-language, and analyze, by a final diagnosis, the impact the work done on learning the participants of the intervention children. Thus, a field survey of a class of third year of elementary school in a public school in order to trace a diagnosis identifying children was carried out in this situation, from then propose interventional activities using games, searching develop meta activities as facilitators throughout the literacy process. As a contribution to the classification of children's writing levels to be met, he used the study Ferreiro and Teberosky (1999) on the Psychogenesis Language Writing. Regarding the metalinguistic contribution during the literacy process, were used, among other sources, Morais research (2004; 2005; 2012), Barrera and Maluf (2003), Cielo (1998, 2002), Freitas (2004) and others. The writings of Kishimoto (1993, 2011) have supported research on the use of games as educational resources to improve the reading and writing acquisition. Data analysis was given by the detailed description of the meetings held, and the research corpus formed by the writings of children along the requested activities, from the comparative analysis between the initial and final diagnosis. The results point to the effectiveness of using educational games to improve the literacy process, since 100% of participating students advanced in their levels of writing and 77.7% arrived literate by the end of the intervention.

Keywords: Literacy; Games; Metalanguage; Reading; Writing.

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Níveis de escrita 1	54
Tabela 2 – Níveis de escrita 2	57
Tabela 3 – Lista de jogos e atividades	83
Tabela 4 – Níveis de escrita 3	83
Tabela 5 – Diagnóstico inicial / final	84

Lista de Figuras

Figura 1 – Jogo: Bingo de letra inicial	59
Figura 2 – Jogo: Completar as palavras	62
Figura 3 – Jogo: Descobrindo a diferença.....	68
Figura 4 – Jogo: Troca letras	72
Figura 5 – Jogo: Palavra dentro de palavra	76
Figura 6 – Jogo: Mais uma.....	79

Sumário

Introdução	13
Capítulo 01 - A Alfabetização no Brasil	17
1.1. A busca pelos métodos de alfabetização	18
1.2. A Psicogênese da Língua Escrita	22
1.3. Alfabetização e Letramento	26
1.4. Cenário Atual	29
Capítulo 02 - A metalinguagem e o jogo no processo de alfabetização	31
2.1. Consciência Fonológica	33
2.2. Consciência Sintática	38
2.3. Consciência morfológica	40
2.4. A importância do jogo para o desenvolvimento infantil	42
2.5. Jogos livres x Jogos educativos	45
2.6. Jogos que favorecem a aquisição da linguagem	49
Capítulo 03 - Análise do Material	52
3.1. Processo Metodológico	52
3.2. Desenvolvimento da Pesquisa	53
3.2.1. 1º Momento - Diagnóstico Inicial	53
3.2.2. 2º Momento – Aplicação da Atividade: Escrever os nomes de comidas de uma festa de aniversário.	56
3.2.3. 3º Momento – Bingo de Letra Inicial	59
3.2.4. 4º Momento – Jogo: Completar as palavras com as letras que faltam.	62
3.2.5. 5º Momento – Jogo: Que fruta sou eu?	65
3.2.6. 6º Momento – Jogo: Descobrimo a diferença	68
3.2.7. 7º Momento – Jogo: Troca Letras	71
3.2.8. 8º Momento – Jogo: Palavra dentro de palavra.	75
3.2.9. 9º Momento – Jogo: Mais uma.	79
3.2.10. 10º Momento – Diagnóstico Final.	81
3.3 – Resultados	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	95

APÊNDICES

.....100

Introdução

Considerada como a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem, (FERREIRO, 2001, p.09), a alfabetização é um período de bastante relevância na vida da criança, uma vez que marca o início de sua escolarização, estruturando as bases para o desenvolvimento da sua aprendizagem, principalmente relacionado ao domínio da leitura e a aquisição da escrita.

No Brasil, os dados atuais evidenciam que em pleno século XXI, ainda é grande o número de crianças em idade escolar que não sabem ler e escrever, não sendo capazes de ao final de três anos de escolarização, realizar a leitura de um pequeno bilhete, o que faz com que o país ocupe as últimas posições no ranking mundial.

As políticas públicas de ensino, preocupadas com o atual cenário, vem ao longo dos últimos anos, lançando programas emergenciais que visam minimizar os resultados negativos, porém ainda é possível observar nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, as concepções tradicionais de ensino, pautadas em exercícios de memorização de padrões silábicos e textos cartilhados, sem significados reais para a criança, não proporcionando uma reflexão sobre a língua, e por consequência, não dando conta das habilidades globais necessárias ao longo do percurso da alfabetização.

Compreendendo que a criança já chega à escola, utilizando de forma eficiente a linguagem para se comunicar, é necessário refletir sobre o fato de que, mais importante do que memorizar os padrões silábicos que não garantem a compreensão acerca do sistema de escrita alfabético, está a capacidade de refletir sobre a linguagem em uso, manipulando-a de forma consciente, abordando os aspectos fonológicos, sintáticos e morfológicos das palavras, desenvolvendo assim, sua consciência metalinguística.

É importante considerar também, que o período da alfabetização confunde-se com a fase de desenvolvimento da criança, em que o brincar e o lúdico assumem um papel fundamental, conforme aponta Piaget ao declarar que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa” (1998). Nesse sentido, atividades mecânicas, cansativas e enfadonhas que em nada despertam o prazer da criança em aprender, devem ao longo desse período, dar

lugar a atividades estimulantes e prazerosas, despertando assim, maior interesse por parte dos estudantes.

Nesse cenário, compreendendo a necessidade de romper com os paradigmas tradicionalistas da alfabetização, evidenciando que é possível alfabetizar na perspectiva do letramento, de forma reflexiva e prazerosa, a pesquisa atual tem como objetivo geral, investigar a contribuição dos jogos pedagógicos que desenvolvem a consciência metalinguística para a melhoria do processo de alfabetização de crianças com defasagem de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita.

Para isso, especificamente, faz-se necessário diagnosticar inicialmente crianças com defasagem na aquisição da leitura e da escrita, realizar dez encontros sistemáticos para a aplicação de jogos e atividades que contemplem os níveis da metalinguagem, e analisar, mediante um diagnóstico final, o impacto do trabalho realizado na aprendizagem das crianças participantes da intervenção.

O presente trabalho está organizado em três capítulos, que contemplam os seguintes aspectos:

O primeiro, intitulado A Alfabetização no Brasil, descreve brevemente a história da alfabetização no país ao longo dos anos, indicando avanços e fragilidades, como também refletindo sobre o uso dos métodos, que durante muitos anos, pautou todas as discussões acerca do tema em questão.

O item também aborda as contribuições da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, que representou uma quebra de paradigmas proporcionando aos professores, uma nova reflexão em relação à forma como as crianças aprendem a ler e escrever, atrelada ao surgimento de uma nova perspectiva no campo da alfabetização, o letramento.

Por fim, reflete sobre o cenário atual no país, destacando os graves índices de analfabetismo e a necessidade urgente de um redirecionamento das ações na busca pela garantia do direito à alfabetização a todas as crianças pertencentes ao ensino fundamental na rede pública de ensino.

O segundo capítulo, com o título A Metalinguagem e o Jogo no Processo de Alfabetização, está organizado sob duas perspectivas. A primeira aborda a contribuição

da metalinguagem para o desenvolvimento da leitura e a aquisição da escrita, ressaltando seus diferentes níveis, como a consciência fonológica, sintática e morfológica, importantes aliadas ao processo de alfabetização.

Outro aspecto descrito neste item é a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, destacando a diferença entre os jogos livres e os jogos educativos, assim como refletindo sobre a relevância dos jogos que favorecem a aquisição da linguagem, destacando-os como importantes recursos didáticos ao longo da alfabetização.

O terceiro e último capítulo, refere-se à análise dos dados, compreendendo os aspectos metodológicos da pesquisa, a descrição detalhada das atividades realizadas e a reflexão sobre os resultados obtidos ao final do trabalho.

Ao longo da pesquisa, foram vivenciadas as seguintes etapas:

- Revisão bibliográfica da literatura referente à temática em questão;
- Solicitação de autorização junto à Secretaria Municipal de Educação para pesquisar/atuar em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino, escolhida por se tratar de uma turma com um número alto de alunos ainda não alfabetizados.
- Diagnóstico inicial do nível de escrita das crianças por meio da aplicação de um ditado de palavras, composto por cinco palavras relacionadas aos brinquedos que as crianças mais gostam;
- Análise dos testes aplicados, tomando como base a classificação dos níveis indicados pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), através da psicogênese da língua.
- Seleção de um grupo de dez crianças não alfabetizadas, mediante o resultado do teste diagnóstico, pertencentes às fases iniciais da escrita, níveis pré-silábicos e silábicos;
- Seleção e produção de jogos e atividades que favorecem a reflexão sobre a língua, contemplando os aspectos sonoros, morfológicos e sintáticos, que compreendem a metalinguagem, mediante os níveis de escrita das crianças selecionadas;

- Realização de dez encontros de intervenção para a aplicação sistemática dos jogos e das atividades produzidas, por meio do atendimento às crianças de forma individual, em duplas ou em pequenos grupos;
- Observação, análise e registro de informações nos momentos de aplicação dos jogos e atividades, a fim de perceber os mecanismos utilizados pelas crianças para a execução dos desafios propostos;
- Diagnóstico final do nível de escrita das crianças, com a repetição da mesma atividade realizada no diagnóstico inicial, a fim de verificar possíveis evoluções na aprendizagem no que tange a aquisição da escrita.
- Registro e análise dos resultados obtidos, através de fichas descritivas de acompanhamento por aluno.

Desse modo, esta pesquisa, com base sociointeracionista, justifica-se de forma científica e social, pois se faz necessário refletir sobre as estratégias utilizadas para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a garantia do direito à alfabetização a todos os estudantes da escola pública brasileira.

Capítulo 01 - A Alfabetização no Brasil

Considerada como “a atividade escolar mais antiga da humanidade, a alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita” (Cagliari, 1998, p.12), e após tantos séculos da sua criação, ainda se configura como o grande desafio da escola contemporânea.

Solucionar o problema do analfabetismo não é uma tarefa atual por parte do governo, pois desde a década de 20, já se configurava um índice alarmante de analfabetos, alcançando aproximadamente 80% da população adulta.

Na década de 40, no momento em que mediante a democratização do ensino há um acréscimo considerável na quantidade de estudantes frequentando as escolas, o número de alunos que eram capazes de obter aprovação na primeira série não atingia o índice de 50%, sendo promovidos apenas, aqueles que eram considerados como alfabetizados.

A esta altura, era necessário estabelecer um padrão, para que alguém fosse considerado alfabetizado, inclusive para fins estatísticos, assim a Unesco, em 1958, realiza a seguinte definição:

“É alfabetizada a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana. É analfabeta a pessoa que não é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana.” (SOARES, 2008, p.32)

Nesse sentido, os índices revelam que grande parte dos estudantes matriculados na primeira série, não era capaz de ler ou escrever pequenos textos relacionados ao seu cotidiano, apresentando assim, níveis aquém do esperado para a etapa de ensino.

Em 1.963, de cada mil estudantes que iniciaram a vida escolar na primeira série, 55,1% não conseguiram atingir o padrão mínimo de alfabetização, sendo, portanto,

considerados como inaptos para cursarem a segunda série, de acordo com as informações do Ministério da Educação.

Nos anos 70, com a criação do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, encabeçado pela Unesco, tinha-se como o objetivo, até o ano de 1.999, mediante a garantia da escolarização de todas as crianças, ao longo de no mínimo 8 anos de estudos, efetivar a alfabetização consolidando assim, a qualidade da educação vigente. Nesse período, dados obtidos pela Unesco em 1976, evidenciam que o número de adultos analfabetos no mundo perfazia aproximadamente 800 milhões, o que apontava claramente para o fracasso do sistema educacional, principalmente, tratando-se dos anos iniciais de escolarização.

Ainda nesse período, de acordo com a revisão feita pela Unesco para a definição do conceito de alfabetizado e analfabeto, em 1978, surge o termo “alfabetização funcional”, enfatizando o caráter pragmático da leitura e da escrita, considerando a necessidade dessas habilidades na vida cotidiana do ser humano.

Mediante os longos períodos de fracasso, a época expunha um cenário em que os educadores, a fim de solucionar o problema do analfabetismo, procuravam por melhores e mais eficazes métodos de ensino da leitura e da escrita, os quais perduraram durante décadas no centro das discussões acadêmicas, sob os quais discorreremos a seguir.

1.1. A busca pelos métodos de alfabetização

A história da alfabetização no Brasil se confunde durante décadas com a busca por melhores e mais eficientes métodos para ensinar a ler e escrever. A esse respeito, Mortatti (2006) afirma que “em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização”, os quais se configuraram durante muito tempo, como o centro das discussões para solucionar a problemática do analfabetismo no Brasil, representando o tema central das pesquisas científicas referentes à alfabetização por quatro décadas (1950 – 1980) chegando a atingir um terço da produção acadêmica. (Soares, 2008, p.86).

Leal e Galvão, discorrendo a esse respeito, ressaltam a importância de primordialmente entender a definição da palavra “método”, apontando para os seguintes significados:

“No sentido amplo, método é um caminho que conduz a um fim determinado. O método pode ser compreendido também como maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo. No campo científico, ele é entendido como um conjunto de procedimentos sistemáticos que visa ao desenvolvimento de uma ciência ou parte dela. No sentido aqui empregado, o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.” (2005, p. 17).

Assim, entendendo a definição da palavra método, compreende-se o seu valor, na tentativa de direcionar as ações durante o processo de alfabetização em busca de melhores resultados. Nesse sentido, destacaram-se no Brasil, três grandes grupos de métodos – os sintéticos, os analíticos e os analítico-sintéticos.

O método sintético, cujo processo era voltado para os elementos menores que a palavra, na correspondência entre o oral e o escrito – som e grafia, partindo dos elementos mais simples para os considerados mais complexos, ou seja, das letras, fonemas, sílabas até as palavras, frases e textos.

Nesse contexto, a memorização do nome das letras tornava-se pré-requisito para uma posterior leitura, caracterizando um processo de soletração, no qual as crianças precisavam falar os nomes das letras juntando-as nas sílabas e formando as palavras, como no exemplo (bê com a, ba, te com a, ta, bata). (Leal, Galvão, 2005, p.19).

Dentro desse cenário, também se destaca o ensino através da memorização dos padrões silábicos, iniciando com os mais simples – consoante/vogal, formando as palavras, as quais só poderiam ser solicitadas, após a memorização das sílabas trabalhadas. Atividades mecânicas de repetição e memorização das sílabas eram consideradas como as mais indicadas durante esse processo.

Em contraproposta ao método sintético, surge o método analítico, tendo Nicholas Adams, como um dos seus principais precursores, o qual, por sua vez preconizava que “a alfabetização ou o ensino da leitura deve partir do todo, para posteriormente passar para a decomposição”. (Feil, 1987, p. 30), partindo assim, das unidades maiores para as menores.

A leitura considerada como um ato global era proposta partindo das unidades significativas da língua – textos, frases e palavras, até a análise das unidades menores – sílabas e letras. Para Roazzi, Leal e Carvalho, “a explicação lógica do método analítico é que a criança não reconhece que as letras representam unidades de sons, de forma que o inteiro conjunto de letras é ensinado em sua totalidade como se representasse uma

palavra específica.” (1996, p.9). Nesse sentido, a criança é levada a aprender (memorizar) um conjunto de palavras, as quais vão lhe sendo apresentadas em diferentes combinações, ressaltando os sons específicos de cada letra.

Para justificar tal metodologia de ensino, Adams, séculos atrás, já afirmava que:

“Quando você quer fazer conhecer um objeto a uma criança, por exemplo, um vestido, passou pela vossa mente mostrar-lhe separadamente as mangas, a frente? Não, certamente. Pelo contrário, você mostra o vestido todo e diz: eis aqui um vestido. È também desta forma que as crianças aprendem a falar; por que não fazer o mesmo para ensinar a ler e escrever?” (Titone, 1963, p.102 apud Leal e Galvão, 2005, p.21).

Nessa perspectiva, o ensino era iniciado a partir de um conjunto de palavras, pertencentes a um campo significativo para as crianças, aumentando progressivamente a quantidade de palavras apresentadas, para só após certo período de memorização, levá-las a explorar suas peculiaridades (fonemas, sílabas e letras).

Já em relação aos métodos analítico-sintéticos, Roazzi, Leal e Carvalho (1996, p.14) afirmam que:

“Na prática, é necessário que sejam escolhidas algumas palavras, frases ou textos simples, cuja análise, comparação e síntese, praticadas simultaneamente desde o começo, devem fazer conhecer à criança, na sucessão desejada, os elementos da língua que lhe permitem aprender o mecanismo da leitura”.

Ou seja, partindo do conhecimento global para chegar a um nível analítico – sintético, configurado por meio da decomposição das palavras em sílabas e letras. Nesse método, destaca-se a palavração, em que a criança deve aprender primeiramente as palavras, seguido da separação silábica formando novas palavras.

Confundindo-se com a história dos métodos, estão as cartilhas, recurso pedagógico utilizado exclusivamente para alfabetizar, fundamentado na concepção de que as crianças aprendem em direção gradativa, das unidades menores para as maiores, do mais simples para o mais complexo, seguindo o que Cagliari (1998, p.96) vai chamar de “princípio da progressão controlada”, formada, ainda segundo o autor, pelos “piores textos, elaborados por razões pedagógicas, para gerar as unidades das lições com os elementos já dominados” (1998, p.89).

Tais recursos, em sua maioria, enfatizavam inicialmente o movimento das letras, começando pelas vogais e encontros vocálicos, para posteriormente envolver as

consoantes, os encontros consonantais, as pequenas palavras formadas por famílias silábicas simples e só ao final de todo o processo de memorização e traçado das letras, contemplavam as frases que formavam as lições.

De um modo geral, as lições expostas nas cartilhas, não passavam de “um agrupamento de frases absolutas e declarativas”, conforme afirma Andaló (2000, p. 26), do tipo “O boi bebe”, “Ivo viu a uva”, ou “Fafá vê Fido / Fido é o cão de Fafá / Fido come farofa”. Essas composições evidenciam que não há unidade de sentido, como também não há preocupação com a coesão entre as ideias nem a continuidade da narrativa, o que desse modo, não pode ser considerado como um texto.

Nesse sentido, Ramos (2005, p.100) afirma que a leitura desses materiais é de uso exclusivo da escola, com o propósito de *fazer ler bem, no menor espaço de tempo possível*, desconsiderando o interesse da criança por este ou aquele texto.

Assim, apesar de seu uso perdurar durante décadas, as cartilhas como também os métodos acima expostos, como já mencionados anteriormente, configuraram objeto de pesquisa ao longo de muitos anos. Porém com o surgimento de duras críticas a partir da década de 80, começa-se então a questionar seus resultados, em virtude de uma mudança de paradigma no que se refere à alfabetização.

Embora haja divergências entre os métodos acima expostos, Roazzi, Leal e Carvalho, (1996, p. 19) salientam que há entre eles “uma certa predisposição a não considerar os conhecimentos informais que a criança desenvolve acerca da escrita”, desconsiderando suas hipóteses e as ideias a respeito da escrita, antes mesmo dela se alfabetizar.

Leal e Galvão (2005, p.25), também destacam que “não há, na maior parte dessas propostas, preocupação com a inserção dos alunos em eventos em que a escrita apareça de forma dinâmica, com textos lidos ou escritos para atender a diferentes finalidades”.

Corroborando a esse respeito, Feil (1987, p. 27), afirma que “a alfabetização, fundamentada nos métodos tradicionais, torna-se artificial e mecânica e muito distante de quem se pretende atingir, ou seja, a criança”.

Dados apresentados em um documento produzido pela Cepal-Unesco em 1982, evidenciam a alarmante situação educacional relacionado às primeiras séries: “Com efeito, uma em cada duas crianças repete o primeiro ano e, a cada ano, repetem em média 30% de todos os alunos do ensino básico” (1982, p. 44).

Para FERREIRO e TEBEROSKY, tais métodos “se apoiavam em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias da aprendizagem” (1999, p. 23), não representando, portanto, a solução para o fracasso do ensino. Tais pesquisadoras, rompendo com os paradigmas vigentes, propuseram uma nova teoria, sobre a qual nos deteremos no próximo tópico.

1.2. A Psicogênese da Língua Escrita

Partindo do pressuposto de que a escrita não é simplesmente “uma técnica de reprodução do traçado gráfico ou uma transcrição do oral” (1999, p.37), conforme apresentado nos exercícios cartilhados oriundos dos métodos de alfabetização, Emília Ferreiro e Ana Teberosky com o objetivo de estudar os processos de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, propõem-se a “identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, compreender a natureza das hipóteses infantis e descobrir o tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar” (1999, p.35), estabelecendo a partir de então, a Teoria da Psicogênese, responsável pela mudança de paradigma em relação aos estudos sobre alfabetização, conforme aponta Soares (2008, p. 89):

“A concepção psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, em aspectos fundamentais: a criança, de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram à aquisição da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento; os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização-, são negados por uma visão interacionista que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de aprendizagem da língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos tradicionais – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações, no processo de construção do conhecimento da língua escrita.”

Apesar de reconhecer que a presença de modelos é importante durante o desenvolvimento do conhecimento, as referidas autoras salientam que a escrita não é

uma cópia passiva, ao passo que, no momento em que uma criança começa a escrever, demonstra suas hipóteses em relação ao significado da representação gráfica, as quais não devem ser ignoradas pelo professor, muito pelo contrário, devem servir de orientação para que se perceba o que a criança já sabe e conseqüentemente, o que ela ainda precisa saber.

Nesse sentido, a Psicogênese da Língua Escrita trata do processo de construção do conhecimento no domínio da língua escrita, identificando a evolução e compreendendo a natureza das hipóteses das crianças. Ou seja, para as pesquisadoras, as crianças têm ideias, teorias e hipóteses que dia a dia são colocadas em confronto com a realidade. Elas não recebem passivamente as informações e práticas sociais, mas interpreta-as e transforma-as na busca pelo conhecimento.

Em sua obra, *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), Ferreiro e Teberosky postulam que a aquisição do conceito alfabético da escrita, na criança, acontece em cinco estágios conceituais ou cinco níveis, considerando que já existe escrita na criança a partir de suas primeiras tentativas, que se constituem de “traços ondulados contínuos (do tipo de uma série de *emes* em cursiva) ou uma série de pequenos círculos ou linhas verticais” (p. 191).

Esses níveis compreendem todo o processo de evolução da aprendizagem da criança no que se refere à aquisição da escrita. São eles:

Nível 1 – É marcado pela reprodução de traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica, tentando refletir as características do objeto e relacionando a quantidade de caracteres ao tamanho do objeto ou nome da pessoa a qual a palavra escrita está relacionada.

Nesse nível, “a correspondência se estabelece entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita” (p. 198), assim é comum que as crianças associem o tamanho das palavras com o tamanho dos objetos, nesse caso, por exemplo, a palavra “boi” seria escrita com mais caracteres do que a palavra “formiga”, seguindo a lógica de que um boi é literalmente maior do que uma formiga.

Em relação à leitura, nessa etapa as crianças a fazem de maneira global, ou seja, desconsideram a relação entre as partes e o todo, assim é possível que atribuam ainda à primeira letra, o significado completo da palavra lida.

Nível 2 – Nesse estágio, a escrita da criança vai evoluindo e seu registro gráfico vai sendo mais bem definido, se aproximando das letras. Sua hipótese é que, para que seja possível ler diferentes palavras atribuindo diferentes significados, é necessário que

haja uma diferença na escrita, porém ainda a relação quantidade/variedade de grafismos não está bem resolvida, sendo limitado ainda seu repertório.

Nesse momento, ela começa a considerar que a diferença entre uma palavra e outra pode ser representada apenas através das posições das letras, ou seja, basta trocar uma letra de lugar e conseqüentemente já terá uma nova palavra. Assim, por exemplo, para escrever a palavra *bola*, a criança pode registrar as letras “A P B O” e para transformar sua mesma escrita na palavra *bolo*, utilizar-se das mesmas letras em ordem diferente, como por exemplo, “O B A P”, e assim sucessivamente.

Nível 3 – É considerado pelas autoras como o período mais importante na evolução da escrita, chamado de *hipótese silábica*, pois configura - se no momento em que se observa um avanço significativo em relação aos níveis anteriores.

A esta altura, a criança começa a perceber que a escrita representa partes sonoras da fala, iniciando a atribuição de um valor sonoro a cada letra que constitui uma palavra. Para ela, cada letra corresponde a uma sílaba, ora com a correspondência sonora adequada, escrevendo, por exemplo, “O A” para representar a palavra *bola*; ora com a correspondência apenas quantitativa, ou seja, atribuindo letras aleatórias, nesse caso, ela poderia representar a mesma palavra por “P G”.

Esse momento também pode ser caracterizado por um conflito cognitivo que as crianças vivenciam em virtude da exigência da quantidade mínima de letras para escrever uma palavra, o que acontece com algumas crianças que não aceitam o fato de que existam palavras escritas com poucas letras, no mínimo três, na maioria das vezes.

A etapa atual salienta-se das demais, porque nesse momento, apesar de que ainda seja possível que as crianças utilizem escritas não convencionais, para FERREIRO e TEBEROSKY, elas já se tornam capazes de:

Superar a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (1999, p. 209)

Desse modo, durante tal período de aprendizagem, a criança avança de maneira significativa em seu processo de construção da escrita, embora, como as autoras fazem questão de ressaltar, é possível ainda que oscilem em suas grafias, porém “buscando

sempre as unidades menores que compõem a totalidade que se tenta representar por escrito”. (p. 214)

Nível 4- É um período marcado pela transição entre a *hipótese silábica para a alfabética*, em que a criança descobre que existe a necessidade de representar cada letra da palavra, indo além da sílaba.

Essa etapa caracteriza-se por importantes conflitos, ainda em consequência do iniciado na etapa anterior, pois a criança precisa romper com duas vertentes fortemente construídas até aqui, a de que “faz falta uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido, e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome” (p.217).

Desse modo, as crianças confrontam-se pela exigência da quantidade mínima de letras usadas para escrever uma palavra, porém mesmo que ainda alternem situações de representação, ora com as sílabas completas, ora com uma letra para cada sílaba.

Nível 5 – Momento em que o processo da escrita alfabética finalmente chega ao final da sua evolução, pois nesse nível, já existe por parte da criança a compreensão de que cada letra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba e o alfabetizando já é capaz de realizar uma análise sonora dos fonemas no momento da escrita, iniciando a partir de então, sua preocupação com as dificuldades específicas da ortografia.

Desde então, é comum que as crianças questionem sobre o uso de determinadas letras na escrita de algumas palavras, e promovam eventualmente a troca dessas letras, principalmente naquelas em que acontecem as regularidades contextuais, caracterizadas pelo uso de letras que podem variar de som, sem obedecer a uma regra pré - estabelecida.

As precursoras da Teoria da Psicogênese ainda ressaltam que as crianças avançam em ritmos diferentes de acordo com o conhecimento conceitual de onde partiram, progredindo paulatinamente, e que a escola, por sua vez, parece ignorar tal aspecto, ao trabalhar um programa único e utilizar a mesma metodologia de ensino para todas as crianças, como se estivessem exclusivamente voltados para aquelas que já percorreram um longo caminho antes de chegar à escola.

Nesse sentido, rompendo definitivamente com a concepção tradicional defendida pelos métodos de alfabetização e pelo uso das cartilhas que desconsideravam as singularidades durante o processo de construção da escrita, impondo atividades fixas e inflexíveis para todas as crianças, a Teoria da Psicogênese, quebra esse paradigma e aponta para uma nova perspectiva no que diz respeito ao ensino-aprendizagem ao longo

do processo de alfabetização das crianças, mostrando, conforme aponta Gontijo (2008, p.22) “que a compreensão da natureza linguística da escrita não é um processo mecânico, resultado de repetição e memorização das associações entre unidades da fala e letras e isso deve ser ensinado como um importante avanço”.

Satisfeita as discussões a respeito da teoria apresentada, no próximo item, trataremos da alfabetização sob uma nova perspectiva, o letramento, refletindo sobre suas contribuições para essa etapa de aprendizagem.

1.3. Alfabetização e Letramento

De acordo com o dicionário Aurélio, alfabetização significa “a ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura”. Nessa perspectiva, estaria diretamente ligada a aquisição do conhecimento da leitura e da escrita, ou seja, a capacidade de codificação e decodificação.

Para Soares (1985, p.20), a alfabetização além de ser um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, é também um “processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (1985, p.21). Para a autora, é necessário que além de estabelecer a relação entre os grafemas e os fonemas, as crianças precisam compreender essa relação, atribuindo significado ao que lê.

A esse respeito, Tfouni (2004, p. 14) esclarece que é possível entender a alfabetização de duas maneiras, “ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”. Assim, o processo de alfabetização, desenvolvido de forma individual, está intrinsecamente relacionado ao ensino formal e as atividades escolares.

Atrelada à alfabetização, no Brasil, em meados dos anos 80, porém mais intensamente na década de 90, surge o termo letramento, partindo do princípio de que não é mais suficiente apenas ler e escrever no sentido de codificar e decodificar sem saber fazer uso desses conhecimentos em situações sociais e reais de comunicação, representando o que Soares (2008, p.29) denomina de “mudança histórica nas práticas sociais”, justificada pelo fato de que, segundo a autora, “novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las”.

A esse respeito, Tfouni (2004, p.20), esclarece que o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” e Kato, indicada como sendo a responsável pelo cunho da palavra, conforme Kleiman (1995, p17), indica que:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-se um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como instrumento de comunicação. (1987, p.7)

Nessa perspectiva, advinda da língua inglesa, a palavra *literacy*, por sua vez originada do latim *litera*, que significa letra, com acréscimo do sufixo *cy*, indicando qualidade, condição ou estado, passa a ser vista como “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2009, p. 17).

Gontijo afirma que:

Para que um indivíduo ou grupo de indivíduos possa ser considerado letrado, não basta ser alfabetizado, mas é preciso estar em condições de fazer uso da leitura e da escrita na sociedade, ou seja, ter adquirido um estado que possibilite a sua inserção em práticas sociais de leitura e de escrita. (2008, p.30)

Assim, o significado do termo por si só já indica sua importância, demonstrando que o indivíduo letrado sofre uma mudança de condição em diversos aspectos, tais como: “sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos, econômicos” (Soares, 2009, p.18), uma vez que ao adquirir essa nova condição, o sujeito passa a interagir ativamente na sociedade.

Corroborando com esse viés, Kleiman (2008, p.18) indica que o letramento pode ser atualmente definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, não basta apenas ter o conhecimento da escrita, torna-se necessário saber utilizá-la de forma adequada em diferentes contextos.

Porém, é importante ressaltar que tal condição não se configura como consequência da alfabetização, ao passo que, mesmo um indivíduo não alfabetizado, ou seja, que não sabe ler e escrever é capaz de fazer uso dessas habilidades em situações sociais de comunicação. Para isso, como aponta Soares:

“Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um analfabeto, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva, (...), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.” (2009, p. 24)

O mesmo se dá com a criança, que embora ainda não tenha sido efetivamente alfabetizada, já consegue fazer uso do seu conhecimento nas práticas reais de comunicação, no momento em que faz de conta que lê ou que escreve, escuta histórias e as reproduz, tendo contato com diversos materiais escritos.

Corroborando a esse respeito, Tfouni (2004, p.38), afirma que “o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito”, o que também é assegurado por Kleiman ao exemplificar que:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (2008, p18)

Nesse sentido, entra em cena a importância de oportunizar a criança à possibilidade de ter contato com a escrita em diversas situações, para que ela perceba sua função social, que não se restringe apenas aos exercícios de codificação que a mesma é submetida na escola, cujo objetivo é exclusivamente ensinar a transcrever os códigos, desconsiderando a utilização real dessa escrita na sociedade.

Assim, expor a criança ao contato com rótulos, listas, bilhetes, avisos, anúncios, propagandas, cartas, receitas, cartazes, etc., podem configurar um proveitoso momento para levá-la a perceber como a escrita circula nas diferentes esferas sociais de comunicação, e conseqüentemente, a ensiná-las a fazer uso delas em suas práticas cotidianas, sendo essa responsabilidade da escola, considerada a “mais importante das agências de letramento”, como reitera Kleiman (2008, p.20).

Tais oportunidades é o que Soares (2009, p.58) chama de uma das “condições para o letramento”, que é oferecer aos aprendizes “a disponibilidade de material de leitura”, vasto e suficiente, ou seja, é preciso que haja uma oferta maior a materiais impressos, como livros, revistas, jornais, entre outros, o que por sua vez, pode acontecer em casa, antes mesmo de a criança iniciar a sua trajetória escolar.

Considerando a importância e as especificidades da alfabetização e do letramento, Soares (2009, p.47) ainda ressalta que ambos embora sejam diferentes, deveriam ser “inseparáveis”. Para a autora, “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”.

Dessa forma, o grande desafio da escola, passar a ser, além de ensinar as crianças a ler e escrever, ensiná-las a fazer uso dessas habilidades no cotidiano, apropriando-se da função social da leitura e escrita, para só a partir de então, minimizar o fracasso atual nessa etapa do ensino, conforme nos deteremos a seguir.

1.4. Cenário Atual

Em 1990, no Brasil e em vários países da América Latina, ainda sem grandes avanços no que tange a alfabetização, a Unesco declarou o Ano Internacional da Alfabetização. Marcado por inúmeras ações na tentativa de eliminar o fracasso dos estudantes minimizando os alarmantes índices de reprovação e evasão escolar já nos anos iniciais de escolarização, entre elas, o investimento do Banco Mundial na educação básica e a elaboração do documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Mesmo após anos, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – 2010, no Brasil, ainda há em média, 15% das nossas crianças que não aprendem a ler e escrever aos oito anos de idade. Na região Nordeste, esse índice atinge aproximadamente 23% das crianças em idade escolar que são consideradas analfabetas, e o parâmetro de desempenho é a leitura e a escrita de um bilhete simples.

Referente às turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental das escolas pertencentes às redes municipais, o Sistema de Avaliação de Pernambuco – SAEPE, em 2013, revelou que o percentual de estudantes por padrão de desempenho alcançou a média de 500,2, ocupando a posição intermediária entre o nível Elementar II em que “os estudantes são capazes de ler frases com estrutura sintática na ordem direta, compostas

por palavras que apresentam padrões silábicos diversos” (PERNAMBUCO, 2012, p. 25), e o Básico, *nível em que as crianças são consideradas alfabetizadas*, “pois são capazes de desenvolverem habilidades de leitura que lhes permitem não apenas localizar informações que se encontram na superfície textual, mas também realizar algumas inferências básicas, como reconhecer o assunto de um texto” (p. 31).

Tais resultados indicam de fato que, em pleno século XXI, ainda não se alcançou o nível básico de aprendizagem da leitura e da escrita apesar de que, já na década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) apresentavam, entre outros, como objetivos para o ensino de Língua Portuguesa no primeiro ciclo, a leitura de textos de gêneros variados adequados ao ano, realizando a combinação entre as estratégias de decifração com as de seleção, antecipação, inferência e verificação, como também a produção de textos escritos coesos e coerentes, levando em consideração o leitor, o objeto da mensagem e a intenção comunicativa.

Através desses dados, é possível perceber que, apesar de todo esforço, décadas depois, ainda é grave o problema do analfabetismo no Brasil, tanto que, recentemente, o governo federal determinou que até o ano de 2020 todas as crianças com até oito anos de idade sejam alfabetizadas nas escolas públicas de ensino fundamental. Para concretizar esta meta, criou-se o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa.

Dessa forma, é importante pensar que caminhos devem ser seguidos para garantir esse direito em idade adequada, para minimizar a distorção idade/série e os altos índices de retenção e abandono.

A esse respeito, Emília Ferreiro, destaca que “a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem continua sendo a alfabetização” (2011, p. 09), já para Cagliari (1998, p.34), “o Brasil precisa de uma modificação profunda na educação e, em especial, na alfabetização”, apontando que o caminho para a transformação dessa realidade está na formação do professor. Para ele “nada substitui a competência do professor e, enquanto nossas escolas continuarem a formar mal nossos professores, a alfabetização e o processo escolar como um todo continuará seriamente comprometido” (p. 34). Ferreiro (2011, p.17) ainda afirma que “as crianças são facilmente alfabetizáveis, foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas”.

Assim, cabe à escola, como a principal responsável por essa ação, oportunizar aos estudantes essa garantia, capacitando seus professores para que possam utilizar diferentes estratégias de ensino, voltadas à necessidade e à compreensão dos educandos, uma vez que, mediante uma alfabetização concreta, as crianças aprenderão a ler e

escrever de forma autônoma, e serão capazes de utilizar esse conhecimento em diferentes contextos sociais reais, tornando-se, assim, integrantes ativos em uma sociedade grafocêntrica.

Capítulo 02 - A metalinguagem e o jogo no processo de alfabetização

Considerando que a aprendizagem da escrita durante o processo de alfabetização é evolutiva, de acordo com a teoria de Ferreiro (1999) abordada no capítulo anterior, e por sua vez, necessita de intervenções sistemáticas para que as crianças avancem em suas hipóteses de escrita, faz-se então necessário um trabalho de reflexão sobre a língua, explorando as relações som/grafia das palavras, com o objetivo de possibilitar aos alunos a aquisição do sistema de representação da escrita, assegurando assim, a importância entre o fortalecimento dos laços entre a alfabetização e a metalinguagem.

Por metalinguagem, entende-se a capacidade humana de reflexão consciente sobre a linguagem (MORAIS e LEITE, 2005, p. 73). À medida que a criança inicia seu processo de construção da escrita, ela já é capaz de pensar sobre a língua, fazendo suas escolhas de forma consciente. É o que Cielo (1998) denomina “processo metalinguístico”, no qual a língua é tomada como objeto de análise em seus diferentes níveis, ou seja, a consciência dos sons, das estruturas sintáticas (a organização dos termos no sintagma), dos aspectos da semântica (o significado) e da pragmática (a adequação e o uso da linguagem em um determinado contexto).

A autora ainda ressalta que:

A habilidade linguística especial, designada como consciência linguística, permite refletir sobre a língua, tratá-la como objeto de análise e observação, focalizar a atenção nas suas formas, concentrar-se na expressão linguística, dissociando-a do conteúdo linguístico [...]. (CIELO, 2002, p. 07).

A partir disso, as atividades metalinguísticas, são manifestações explícitas de uma consciência funcional das regras de organização ou uso da linguagem, consistindo na habilidade do sujeito de monitorar intencionalmente e planejar os métodos próprios do processamento linguístico – compreensão e produção (GOMBERT, 1992 citado em PESSOA, 2011, p. 69).

Pesquisas evidenciam que o desenvolvimento dessas habilidades ocorre paralelamente à construção do conhecimento da escrita pelas crianças, pois é justamente durante este processo que ela pensa, reflete e questiona a língua, no momento em que precisa realizar escolhas sobre como escrever determinada palavra, que letra deve ser usada, como deve começar ou ainda quando realiza as devidas comparações sonoras.

Essas atividades conscientes e intencionais requerem instruções explícitas para a aprendizagem e abrangem vários aspectos da língua, “podendo ser atividades denominadas metafonológicas, metamorfológicas, metassintáticas, metalexicais, metassemânticas, metatextuais ou metapragmáticas” (PESSOA, 2011, p. 69).

Para isso, a construção dessas habilidades depende de estímulos externos que contribuem para a aprendizagem, além dos objetivos escolares, como a aprendizagem da leitura e da escrita, configurando-se, assim, como atividades necessárias para a criança aprender a ler e escrever.

De um modo geral, nas atividades de fala, essa habilidade parece não existir, uma vez que se fala com tanta naturalidade que, de alguma forma, as palavras tornam-se espontâneas e mecânicas, a não ser em situações específicas nas quais é preciso pensar no que vai ser dito, quando, cautelosamente, as palavras adequadas são escolhidas.

Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) ressaltam que “desde que começa a falar, a usar a linguagem para interagir com o outro, o falante já é capaz de refletir sobre ela” (p. 42). Essas práticas configuram-se como atividades de análise linguística, ou seja, reflexão sobre a língua, que podem se classificar em epilinguísticas e metalinguísticas, ambas são atividades de natureza reflexiva, porém se diferenciam nos seus fins. De acordo com os PCNs (1997):

Nas atividades epilinguísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. [...] Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos (BRASIL, 1997, p. 38).

Assim, em situações de comunicação oral, a exemplo de um diálogo, em que um dos interlocutores questiona o que o outro quis dizer ao usar determinada palavra, estamos diante de uma atividade epilinguística, ou seja, refletindo sobre a língua em uso. Já na escrita, em situações em que se necessita pensar para escolher as palavras adequadas mediante o propósito comunicativo, temos uma atividade metalinguística, e isto revela uma capacidade humana extraordinária, como ressalta Morais (2012, p. 83),

“usar a linguagem para pensar ou se referir à própria linguagem é uma evidência de que nós, humanos, desenvolvemos um amplo leque de capacidades ou habilidades de reflexão metalinguística”, como por exemplo, atividades comuns propostas em salas de alfabetização, em que as crianças são direcionadas a identificar o som inicial ou final das sílabas, identificar palavras que iniciam ou terminam com a mesma sílaba, perceber palavras contidas dentro de outras palavras etc.

Assim, inúmeros estudos apontam para a importância da metalinguagem durante a alfabetização das crianças, podendo se configurar como um recurso facilitador para a aprendizagem, considerando, portanto, o que aponta Alves (2012, p.30) que “o falante pode fazer uso de diversas habilidades metalinguísticas, ou seja, de reflexão e manipulação consciente da língua, em seus diferentes níveis”, entre os quais destacamos a consciência fonológica, sintática e morfológica, que nos deteremos a seguir, considerando como importantes aliadas para o processo de aquisição da escrita e da leitura.

2.1. Consciência Fonológica

É notório que ao longo da alfabetização, as crianças são desafiadas durante todo o tempo a pensar sobre a língua, como esta se constitui, como se estrutura, como se formam as sílabas e as palavras. Reflexão que até pouco tempo, ainda enquanto apenas falantes da língua, não eram estimulados a fazer, já que, para elas, a representação da palavra se dava apenas mediante a relação com o objeto.

Diante desse contexto, pesquisadores defendem a contribuição das habilidades metafonológicas, não como condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética, mas como uma condição necessária (MORAIS e LEITE, 2005, p. 81). Para estes autores, a fim de que se possam alcançar as hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas da escrita, preconizadas por Ferreiro e Teberosky (1999), os aprendizes precisarão pensar na sequência de partes sonoras das palavras e não apenas em seus significados.

Em se tratando da consciência fonológica, as pesquisas apontam para uma série de diferenças entre os estudiosos da área. Para alguns, ela seria o resultado da alfabetização, enquanto que para outros, a causa determinante do sucesso da aprendizagem da escrita, garantindo uma alfabetização proveitosa; e há ainda os que

atribuem à consciência fonológica o papel de facilitadora da aprendizagem da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que, promove um avanço significativo no processo de alfabetização.

Dentre as variadas concepções, a mais aceita atualmente é a que compreende a consciência fonológica como uma “constelação de habilidades” com níveis de complexidade variados (FREITAS, 2004). Assim como afirma Moraes (2012, p. 84), “é um grande conjunto ou uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”. Para Freitas (2003, p.156), a consciência fonológica corresponde à capacidade de “o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras”. Assim, a manipulação e reflexão sobre as palavras configuram-se como a base para adquirir essa “consciência”.

A manipulação, nesse caso, se dá no sentido de que a língua pode ser segmentada em variadas formas: frases em palavras, palavras em sílabas, sílabas em fonemas etc. Alves (2012, p.31) acredita que tal manipulação implica em diferentes níveis de consciência fonológica, os quais surgem em diferentes fases da aprendizagem da língua, envolvendo a capacidade do falante de desenvolver atividades como as de apagar, adicionar ou substituir sons, segmentar palavras em unidades menores, etc. Ou seja, ainda para o autor, como “um entendimento deliberado acerca dos diversos modos como a língua oral pode ser dividida em componentes menores e, então, manipulada.” (2012, p.31)

Tais níveis de consciência fonológica, indicados por Alves (2012, p. 32), apontam que, em consequência da “gama de habilidades” que compõem o desenvolvimento dessa consciência, eles “revelam-se em momentos específicos da maturação da criança”, ocorrendo “em um *continuum* de complexidade, indo desde uma sensibilidade às rimas de palavras, (...) até a menor unidade de som capaz de mudar o significado, o fonema” (p.33). O autor ressalta que, embora haja divergências a respeito do número exato de níveis, a maioria dos pesquisadores reconhece e caracteriza os seguintes:

- Consciência no nível da sílaba – Considerado como o nível mais básico da consciência fonológica, por ser inclusive precedente a alfabetização. Nesse nível os pequenos já são capazes de separar as palavras em sílabas através de atividades em que conseguem bater palmas acompanhando o

número de sílabas das palavras, como também formando novas palavras com sílabas iniciais ou finais quando solicitadas, ou seja, atividades importantes e frequentes desde o começo da educação infantil.

- Consciência no nível intrassilábico - Nesse nível, a consciência pode ser relacionada a dois aspectos: a rima, no qual as crianças são capazes de identificar palavras formadas por sílabas finais iguais; e a aliteração, que diz respeito a palavras que possuem o mesmo ataque.

Nesse período, as habilidades desenvolvidas pelos aprendizes dizem respeito à capacidade de “apontar aliterações e sílabas que rimam” (Alves, 2012, p.36). Por isso, a importância do trabalho com textos poéticos, como quadrinhas, parlendas, etc., por se configurar como um excelente recurso para o desenvolvimento dessas habilidades.

- Consciência no nível dos fonemas - Considerado como o nível mais complexo da consciência fonológica, está intimamente relacionado à alfabetização, uma vez que nesse nível as crianças já devem ser capazes de “reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua” (p. 39), que são os fonemas.

Nessa fase, atividades de segmentação e identificação de palavras que possuem os mesmos sons finais, como também a formação de novas palavras derivadas através da omissão de sons contidos em outras palavras, são algumas das habilidades necessárias para as crianças quando atingem esse nível de consciência.

Assim, é de extrema necessidade o conhecimento desses níveis pelos professores alfabetizadores à medida que possam perceber em quais níveis seus alunos se encontram, bem como, possam planejar atividades adequadas para que os mesmos avancem em suas aprendizagens, de acordo com o que Alves (2012, p.40) postula:

“A caracterização da consciência fonológica é de grande importância para *alfabetizadores*, professores de segunda língua e fonoaudiólogos, pelo fato de fornecer subsídios teóricos que possibilitam um aperfeiçoamento da prática pedagógica ou clínica desses profissionais.” (grifo meu)

Cardoso-Martins (1991, citado em MORAIS e LEITE, 2005, p.73) corroborando com a questão da manipulação, acredita que o conhecimento metafonológico é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos, permitindo a identificação de rimas, de palavras que começam e terminam com os mesmos sons e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras, sendo essas, etapas importantes para um aprendiz em processo de alfabetização.

Já em relação à reflexão, o próprio termo utilizado para designar “consciência” remete à ideia de que o indivíduo possui a capacidade de reflexão fonológica, termo utilizado por alguns autores, analisando a maneira como os sons atuam na língua, “falando do seu próprio código, expondo suas descobertas e inferências a respeito de como os sons se combinam, quais as combinações possíveis e as que não podem ocorrer” (ALVES, 2012, p. 31).

Tal reflexão está presente em variadas concepções, uma vez que a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras (MORAIS, 1996).

Desta feita, é importante salientar que a manipulação e a reflexão são habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento da consciência fonológica, consideradas por Alves (2012, p.32), como “palavras-chave” nesse processo.

Morais (2012, p.91) ressalta que tem defendido há mais de vinte anos que “o desenvolvimento de habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente, para uma criança atingir uma hipótese alfabética [...]” (grifo nosso). Isso vem de encontro aos defensores do método fônico, que acreditam que certas habilidades de consciência fonêmica se constituem como pré-requisito para alfabetização, a exemplo de atividades de pronúncia de fonemas isolados e leitura de falsos textos, adiando o contato das crianças com textos do mundo real e transformando o aluno, segundo o referido autor, num “repetidor/memorizador de lições”, impedindo-o de se apropriar da linguagem que realmente se usa ao escrever e, como consequência, que “se alfabetize letrando” (MORAIS e LEITE, 2005, p. 81).

Fundamentada nas pesquisas de Carraher e Rego (1984), cujos estudos comprovam que existe, de fato, uma estreita relação entre a aquisição da consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita, Cardoso-Martins (1991, p. 46) afirma

que “tanto é possível que a consciência fonológica determine o progresso na aprendizagem da leitura, como é possível que a aprendizagem da leitura determine o desenvolvimento da consciência fonológica”, concluindo que o fracasso desta relação não implica, necessariamente, na incapacidade de ler e escrever, é o que Spinillo (2013, p.138) vai chamar de “influência mútua” entre a alfabetização e consciência fonológica.

Ainda assegurando essa mutualidade, a autora chama atenção para o fato de que a contribuição da consciência fonológica não se restringe apenas à escrita, mas também se apresenta como uma importante aliada ao desenvolvimento da leitura, uma vez que para ela, pesquisas apontam que:

“para progredir na leitura, sobretudo na decodificação que é a base para a compreensão leitora posterior, o aprendiz precisa alcançar certo nível de consciência fonológica; contudo, a aquisição da leitura é capaz de gerar níveis mais elaborados de consciência fonológica que, por sua vez, beneficiam a leitura”. (2013, p.138)

Na mesma perspectiva, Correia (2010, p.01) defende que o domínio do conhecimento linguístico-reflexivo deve estar aliado ao desenvolvimento da consciência fonológica, levando em consideração a sensibilidade ao som que as crianças possuem. Segundo ela, “se estimularmos na criança a consciência de que os sons são unidades passíveis de serem identificados, segmentados e manipulados, a aprendizagem da lecto-escrita não se revela necessariamente frustrante”.

O uso de textos curtos como poemas, parlendas, trava-línguas, cantigas de roda são extremamente úteis para essa reflexão. Para Araújo (2011):

Os aspectos sonoros e gráficos das poesias e dos textos da tradição oral terão também grande valia na alfabetização em si. A percepção e produção de rimas, a “observação” da emissão sonora de certas sílabas em algumas parlendas e fórmulas de escolha, em que as palavras são naturalmente escondidas, ou a ênfase nos fonemas, nos trava-línguas, são situações em que está em jogo a consciência metalinguística, metafonológica, relacionada à alfabetização (p. 20, grifo da autora).

As atividades de contagem e separação das sílabas e dos fonemas, identificação e produção de palavras maiores e menores, produção de novas palavras a partir da sílaba inicial, identificação de rimas e aliterações, como também jogos com fichas de palavras de semelhança sonora como dominós, jogo da memória, entre outros, “podem ajudar os alunos que estejam nas hipóteses iniciais de escrita a perceber que nem sempre é no significado que repousam nossas reflexões, e que as palavras – e não apenas os objetos

– podem ser manipuláveis” (LEAL; ALBUQUERQUE e LEITE, 2005, p. 120), além de se constituírem excelentes estratégias que, de forma dinâmica e prazerosa, motivam os educandos a pensar sobre a língua, e assim avançar em suas hipóteses de escrita.

Portanto, como reitera Spinillo (2013, p.142) é imprescindível que os professores alfabetizadores, ofereçam aos estudantes atividades de natureza metalinguística, procurando “promover situações didáticas que explicitem para as crianças as relações som-grafia, fazendo com que a linguagem se torne objeto de reflexão e análise”.

Tais atividades, para Freitas (2004), podem envolver jogos e brincadeiras - que configuram a proposta interventiva dessa pesquisa - relacionando a escrita com a oralidade, direcionando as crianças a refletirem sobre o sistema alfabético e fonológico da língua, facilitando o “desenvolvimento de habilidades metafonológicas e por consequência, auxiliando o desenvolvimento da escrita”.

Spinillo ainda ressalta que “nenhuma prática alfabetizadora atual deveria desconsiderar essas questões, passando a considerar de forma mais ampla as relações entre a consciência metalinguística e alfabetização” (2013, p.151).

Assim, diante de todas essas considerações teóricas, é possível entender que, embora não sendo a única estratégia para alfabetizar e nem ser determinante na eficácia da alfabetização, a consciência fonológica configura-se como uma relevante aliada dos professores alfabetizadores, uma excelente ferramenta no apoio às crianças em processo de aquisição da linguagem escrita. Para isso, faz-se necessário que tais profissionais tenham em mente suas contribuições, estabelecendo objetivos didáticos mediante atividades planejadas para esse fim, proporcionando uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita aos alfabetizandos.

Uma vez percebida a contribuição da consciência fonológica para o desenvolvimento da linguagem pelas crianças, trataremos no próximo tópico, sobre a consciência sintática e sua contribuição para esse desenvolvimento.

2.2. Consciência Sintática

Pesquisas recentes apontam que não é apenas a consciência fonológica a única facilitadora no processo de alfabetização, uma vez que, para a construção das

habilidades de leitura e escrita, apenas a sensibilidade sonora não seria suficiente, pois não se trata apenas de um processo de codificação e decodificação.

Conforme Rego (1993, p.79):

Uma hipótese que vem ganhando cada vez mais suporte empírico é a de que crianças que são mais sensíveis à organização sintático-semântica das sentenças não só compreendem melhor a língua escrita como também usam melhor o contexto verbal para ler palavras cuja escrita não lhes é familiar.

Nesse cenário, surge a contribuição da consciência sintática para alfabetização. Por consciência sintática, entende-se a habilidade de refletir sobre a estrutura sintática da língua (CAPOVILLA, 2004, p.40). Esta autora ressalta que, para Gombert (2003), a partir dos seis anos de idade, as crianças já demonstram as primeiras evidências dessa habilidade, à medida que são capazes de corrigir frases, do tipo “a menino está brincando”.

Em outra visão, pode-se compreender a consciência sintática como uma reflexão da língua e o controle deliberado de sua aplicação (Gombert, 1992, citado em Correa, 2005), implicando uma reflexão intencional e consciente acerca da organização das palavras para produção e compreensão de frases, ocupando-se da formação das palavras e suas flexões, funções e relações.

Para Barrera e Maluf (2003), o termo refere-se à habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças. As referidas autoras ainda salientam que, por intermédio de pesquisas, Tunmer e colaboradores (1987, citados em REGO, 1995) supõem que, quando as crianças apresentam seu conhecimento fonológico e ortográfico insuficientes, recorrem às suas habilidades sintáticas, mediante o contexto, recorrendo, por sua vez, a pistas sintáticas, para tornarem-se capazes de compreender o seu significado, ideia corroborada por Rego (1995, p. 51), quando afirma que “as crianças que desenvolvem certo tipo de consciência da estrutura sintática de sua língua usam melhor as pistas sintático-semânticas, tanto para reconhecer palavras no texto como para monitorar a sua compreensão”.

Para exemplificar melhor, a autora apresenta um caso em que mesmo a criança não dominando a regra ortográfica, em que a letra “s” entre duas vogais tem o som de “z”, seria capaz de realizar a leitura da palavra “mesa” sem grande dificuldade, desde que esta aparecesse dentro de um contexto, o que não aconteceria, se a mesma criança tivesse que ler a palavra isolada, sem informações sobre seu significado. E a autora assinala: “Na medida em que a criança consegue usar o contexto eficientemente na leitura para solucionar os seus problemas pendentes de decodificação, ela terminaria por

abstrair a regra ortográfica, automatizando o seu conhecimento da ortografia” (Rego, 1995, p. 53).

Capovilla (2004) aponta ainda para estudos realizados por Bowey (1986), referente à importância das pistas gramaticais para a compreensão de frases e textos. Por meio de atividades como julgar frases corretas ou incorretas, corrigir frases com incorreções gramaticais, completar palavras em frases, replicar erros e categorizar palavras, as crianças são levadas a pensar sobre a estrutura sintática das palavras e das frases, proporcionando uma aprendizagem efetiva da língua portuguesa (REGO e BUARQUE, 1997).

Em estudos realizados por Rego (1991) com crianças inglesas foi possível verificar que o desenvolvimento de habilidades sintáticas influencia tanto na compreensão quanto na decodificação da leitura, e também no uso do contexto na leitura de palavras, as quais não eram capazes de ler quando estas apareciam isoladas.

Finalizando, é importante lembrar que os estudos apontam para uma relação recíproca entre a linguagem escrita e a consciência sintática, semelhantemente ao que ocorre entre a escrita e a consciência fonológica, salientando que “os comportamentos epissintáticos em idade pré-escolar predispõem ao sucesso na aprendizagem da leitura, o que, por sua vez, promove maior desenvolvimento da reflexão sobre a sintaxe” (CAPOVILLA, 2004, p. 40).

Diante do exposto, entende-se a relevante contribuição da consciência sintática no processo de alfabetização, porém percebe-se que se faz necessário um maior aprofundamento acerca do tema em estudo, a fim de oferecer mais subsídios didáticos para o trabalho dos professores alfabetizadores.

A seguir, veremos também o aporte da consciência morfológica para o desenvolvimento da linguagem em crianças em fase de alfabetização.

2.3. Consciência morfológica

Além das contribuições da consciência fonológica e sintática para o processo de alfabetização das crianças, conforme vimos anteriormente, pesquisas recentes demonstram que “um novo corpo de evidência vem se formando, apontando para o papel facilitador da consciência morfológica na aquisição da leitura e escrita” (MOTA, 2009, p. 224).

Considerando que nem todas as palavras possuem a correspondência letra/som para a escrita de algumas, faz-se necessário recorrer a regras contextuais de origem metamorfológica. A estudiosa acima apresenta os estudos de Nunes e Bryant (2006) que demonstram que refletir sobre os morfemas que compõem as palavras ajudam as crianças a compreender a ortografia da língua.

Para Barrera e Maluf (2003), a consciência morfológica é:

A habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica, ou seja, que possuem um significado independente do contexto (tais como os substantivos, adjetivos, verbos), quanto aquelas com função sintático-relacional, que adquirem significado apenas no interior de sentenças [conjunções, preposições, artigos] (p. 493).

Mota e Lima (2008) também apresentam o pensamento de Carlisle (1995) que entende por consciência morfológica a habilidade de refletir sobre os morfemas, menores unidades linguísticas que têm significado próprio, tornando-se uma ajuda para a alfabetização, uma vez que a ortografia de muitas palavras depende da morfologia, a exemplo da escrita de palavras com ortografia ambígua como “açucareiro”, em que o conhecimento da sua palavra de origem, como também do seu significado, poderá resultar numa grafia correta, mesmo pelas crianças em fase inicial da escrita, como indicam as pesquisas realizadas estas autoras, que também corroboram a concepção de que as crianças que se saem bem na escrita são as que melhor processam os aspectos morfológicos da língua.

Para alguns pesquisadores, há uma estreita relação de interdependência entre a consciência fonológica e a morfológica, conforme apontam Mota e Lima (2008, p. 313): “[...] a realização das tarefas de consciência morfológica pode ser afetada pelo conhecimento fonológico da língua. É possível que a relação encontrada entre consciência morfológica e escrita seja decorrente da consciência fonológica”.

Para uns, a exemplo de Fowler e Liberman (1995), citados pelas autoras, a contribuição da consciência morfológica para a leitura advém do conhecimento fonológico, enquanto outros, como Deacon e Kirby (2004), atestam o contrário, e defendem que tal contribuição se dá independentemente da consciência fonológica.

Porém, de um modo geral, é consenso entre os pesquisadores da temática em foco, mediante os indícios observados, que, de uma maneira ou de outra, a consciência morfológica também se configura como um instrumento facilitador para a aquisição da leitura e da escrita por crianças na fase da alfabetização, revelando-se um excelente

campo de pesquisa, a fim de contribuir para a prática pedagógica dos educadores que se dedicam a esta fase, tão importante na vida dos pequenos, que é a alfabetização.

Assim, consoante às pesquisas realizadas em torno da contribuição da metalinguagem para o processo de alfabetização, é pertinente considerar que, seja diante do aspecto sonoro, sintático ou morfológico, o desenvolvimento das habilidades da metalinguagem apresentam-se como importantes estratégias didáticas durante o percurso da alfabetização, não devendo, porém, ser consideradas como únicas e determinantes no processo de aprendizagem, e sim como mais um dos recursos facilitadores, dos quais os alfabetizadores devem se apropriar, inclusive, teoricamente, a fim de proporcionar aos educandos uma alfabetização plena, oferecendo-lhes os subsídios necessários para a contínua construção de seus conhecimentos relacionados à linguagem.

Dessa forma, considerando que a importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, nas três dimensões aqui indicadas, ainda se configura como um campo desconhecido à prática dos professores, e que por se tratar de crianças em fase de alfabetização, nível em que atividades lúdicas e prazerosas contribuem para despertar o prazer em aprender; optou-se pelo jogo como principal recurso didático para o ensino dessas habilidades, por acreditar que, fazendo parte do universo infantil, possibilitam aos professores uma maior mobilização dos aprendizes e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa.

2.4. A importância do jogo para o desenvolvimento infantil

Quando se fala em jogo, pode-se relacioná-lo a inúmeros significados, desde as brincadeiras infantis como amarelinha, adivinhações, futebol etc., às metáforas aplicadas ao termo (jogos políticos, econômicos, de poder etc.) e até aos jogos de regras ou raciocínio como xadrez, baralho, dominó, entre outros. É possível também referir-se a situações imaginárias, brincadeiras de faz de conta, jogos que dependem de regras internas e/ou externas e até o uso de determinados brinquedos que em contextos específicos podem ser considerados como jogos.

Kishimoto (2011) representa bem essa variação do termo quando ressalta que “uma mesma conduta pode ser um jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído” (p. 17), exemplificando que, em uma determinada situação,

uma criança indígena pode brincar usando um arco e flecha, enquanto em outro contexto, o arco e flecha são apenas instrumentos necessários à subsistência da tribo. Assim, levando em consideração a multiplicidade de conceitos, justifica-se a dificuldade em definir o termo jogo, uma vez que ele é culturalmente determinado.

A referida autora aponta ainda para pesquisas desenvolvidas na Université Paris-Nord, por meio dos estudos de Brougère (1981; 1993) e Jacques Henriot (1983; 1989), que apresentam como o jogo pode ser visto: “o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social”; neste caso, a compreensão de jogo está intrinsecamente atrelada à linguagem de cada contexto social, construindo um conceito conforme seus valores, modos de vida e aos usos cotidianos que cada sociedade os atribui. “Um sistema de regras”; por intermédio de uma estrutura sequencial específica em cada modalidade, o que indica, portanto, que as regras a serem seguidas em um jogo de xadrez são diferentes das necessárias a um jogo de baralho ou de damas, relacionadas ao mesmo tempo com a ludicidade presente no ato de jogar. E ainda como “um objeto”, à medida que determinados jogos materializam-se em objetos concretos, tais como: tabuleiros, peças, dados, entre outros, confeccionados a partir de materiais diversos (KISHIMOTO, 2011, p. 18).

Já Fromberg (1987, citado em LEAL; ALBUQUERQUE e LEITE, 2005, p. 112) indica que o jogo infantil representa a realidade e as atitudes humanas, uma vez que:

“possibilita a ação no mundo (mesmo que de modo imaginário); favorece o estabelecimento de relações e processos de significações; incorpora motivos e interesses da própria criança; tem caráter voluntário; está sujeito a regras e tem alto grau de espontaneidade na ação”.

Nessa perspectiva, entende-se o jogo como uma atividade importante ao crescimento da criança, abrangendo várias áreas do seu desenvolvimento, tais como a social, emocional, motora, cognitiva, etc., uma vez que, como reitera Lopes (2011, p.34), “enquanto a criança está simplesmente brincando, incorpora valores, conceitos e conteúdos”.

Leontiev (1988) destaca os diferentes tipos de jogo, classificando-os em dois grupos principais, o primeiro, os *jogos de enredo*, também conhecidos como jogo de faz de conta, jogo imaginativo e jogo simbólico, os quais as crianças representam em situações e vivenciam histórias. A esse respeito, Bomtempo (2011) afirma que “a ênfase é dada à ‘simulação’ ou faz de conta, cuja importância é ressaltada por pesquisas que

mostram sua eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança” (p. 58).

Nesse sentido, as crianças interpretam os papéis sociais dos adultos, representando a realidade que os cercam, configurando assim, num cenário em que é possível identificar brincadeiras, como por exemplo, de escolinha, em que as crianças representam a função da professora e dos alunos de uma turma, estabelecendo suas próprias regras sociais de conduta baseadas em sua realidade. Também podem desempenhar funções de “médicos”, “cantores”, “policiais” e etc., conforme argumenta Dias (2011), indicando que:

O conhecimento deixa de ser preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do mesmo pensamento, uma vez que é possível imaginá-lo, representá-lo com o gesto no ar, no papel, nos materiais, com sons, com palavras (p. 57).

Além de sua importância para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, os jogos de faz de conta, também exercem “um papel crucial no desenvolvimento do letramento”, conforme aponta Rojo (1998, p. 123). Para ela, “é no fazer de conta que lê” e no “fazer de conta que escreve” - eles próprios práticas interacionais orais - que o objeto e as práticas escritas são recortadas e ganham (ou não) sentido (s) para a criança.” Nesse sentido, é importante considerar essa etapa, consciente de sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem.

O segundo tipo de jogo indicado por Leontiev (1988), são *os jogos de regras*, em que o imaginário dá lugar ao atendimento das regras que norteiam o jogo, as quais passam a ser o centro das atenções dos jogadores. Para o referido autor, “dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido” (p.139). Nesse contexto, Leal, Albuquerque e Leite (2005) exemplificam indicando que, num jogo de xadrez, os participantes não se preocupam em desempenhar o papel de rainha ou rei, e sim, voltam-se para as regras, mesmo sendo orientadas por uma situação imaginária.

Ainda nessa concepção, Moura (2011) afirma:

O jogo promove o desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque os sujeitos, ao jogar, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para apreender o futuro (p. 88).

Assim, uma vez que a ênfase recai sobre as regras, existe nos aprendizes um maior desenvolvimento das atitudes de caráter moral e social, por meio do seu compartilhamento e mediante os acordos construídos pelos jogadores, sendo relevante também a aprendizagem comportamental em relação a determinados valores e limites, necessários para a melhor interação entre a criança e seus pares, sendo extremamente úteis, à medida que, “quando são trabalhadas as emoções deles decorrentes, faz com que a criança internalize conceitos e possa lidar com seus sentimentos dentro de um contexto grupal, o que a prepara para a vida em sociedade”. (LOPES, 2011, p.45).

Sendo por um lado, o cumprimento às regras, uma aprendizagem básica e extremamente necessária à criança em processo de desenvolvimento, por outro lado, apresentasse como uma difícil missão por parte dos pais, responsáveis e professores, que nem sempre são capazes de estabelecê-las de forma adequada, não alcançando por vezes, o objetivo pretendido.

A esse respeito, contrariando um pensamento comum, Chateau (1987, p.66), adverte que “a criança ama a regra: na regra ela encontra o instrumento mais seguro de sua afirmação; pela regra, ela manifesta a permanência de seu ser, da sua vontade, de sua autonomia”. Indicando portanto, a necessidade que os pequenos têm de serem direcionados e orientados para, posteriormente, se sentirem seguros o suficiente para lidar com seus próprios desafios.

Lopes (2011, p.38), salienta ainda que:

Os jogos competitivos e com regras levam a criança a aprender conceitos básicos da vida, sendo obrigadas a se enquadrarem determinadas regras para realizar algo, aprendendo a respeitar para ser respeitado, e a situação lúdica é transposta para as outras situações da vida.

Desta feita, os jogos, quando bem direcionados, se configuram como um aliado na formação psicossocial da criança, ao passo que, de forma prazerosa e criativa, é capaz de transmitir ensinamentos indispensáveis para a formação do cidadão, independente do seu objetivo final, ou seja, se utilizado apenas como divertimento ou para fins educativos, como discorreremos a seguir.

2.5. Jogos livres x Jogos educativos

Pesquisas referentes às características do jogo apontam para duas vertentes: a sua natureza livre e a sua função educativa. Por um lado, pesquisadores a exemplo de Huizinga, (1951, citado em KISHIMOTO 2011, p. 28) trata o jogo como uma atividade que deve ser voluntária, afirmando que, “se imposta, deixa de ser jogo”, o que Caillois (1958 citado em KISHIMOTO 2011, p. 28), por sua vez assegura, ao apontar para a sua natureza improdutiva, ressaltando que “o que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe”, e que não há por parte da criança nenhuma preocupação com “a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física”, durante o jogo.

Kishimoto ressalta também as pesquisas realizadas por Christie (1991), a respeito dos critérios para identificação do jogo, destacando entre eles, “a prioridade do processo de brincar” e afirma que:

Enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber esta designação quando o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes, desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades (CHRISTIE, 1991 citada em KISHIMOTO, 2011, p. 29).

Collares (2008, p.05), ainda chama atenção para o fato de que é através de momentos livres de jogos e brincadeiras, que as crianças podem além de escolher seus próprios parceiros, terem a oportunidade de aprender a resolver seus conflitos, uma vez que “as dificuldades de ceder, de trocar, de renunciar ou mesmo de perder, característica do pensamento egocêntrico, vão dando lugar à negociação”, mesmo que isso não se dê de forma pacífica e tranquila, e sim como a referida autora ainda conclui: “de forma sofrida”.

Por outro lado, de encontro a essa concepção, Kishimoto (2011) justifica o uso dos jogos para fins educativos, destacando que, em contrapartida “aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente” (p. 32), os professores precisavam dar uma forma lúdica aos conteúdos e, nesse cenário, o jogo infantil torna-se adequado a aprendizagem dos conteúdos escolares, desde o Renascimento, momento em que educadores e filósofos como Quintiliano, Erasmo, Rabelais e Basedow já expressavam tal preocupação. A pesquisadora atenta ainda que “o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil”. (p.40).

Para Claparède (1956, p. 435), todos os jogos são, por sua própria essência, educativos, assim chamados porque proporcionam um desenvolvimento sistemático de espírito ou certos conhecimentos positivos. Já Decroly (1978, citado em KISHIMOTO, 1993, p. 113), atenta para o objetivo do jogo educativo de favorecer a iniciação a certos conhecimentos, permitindo repetições frequentes relacionadas à retenção e às capacidades intelectuais da criança.

Nessa concepção, o jogo seria um elemento facilitador para a construção da aprendizagem, não se caracterizando como o fim principal e sim como um dos caminhos a serem percorridos na busca por esse objetivo. Mrech (2011, p. 142) ainda salienta que “brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber potencial. Este saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno”.

Collares (2008) trata da questão dos jogos educativos, sob duas perspectivas:

“uma a partir da intenção docente em investigar o modo como o aluno pensa e estrutura seu pensar em relação às questões em jogo no conceito abordado; outra na intenção de fixar os conteúdos programáticos ou dinamizar a abordagem dos mesmos” (p.07).

Para ela, a diferença está no objetivo do professor, em uma, o foco está no entendimento relacionado ao processo de construção do conhecimento pelos alunos, enquanto que na outra, o objetivo é obter resultados satisfatórios em relação aos conteúdos ensinados; a diferença, segundo a referida autora, “é de natureza epistemológica”. (op. cit., p.08)

Dessa forma, o jogo se apresenta como um importante recurso didático no processo de ensino-aprendizagem, assumindo assim a dimensão educativa, porém é importante salientar que a mediação do professor influenciará diretamente no alcance dessa aprendizagem, como reitera Kishimoto (2011):

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos (p.42).

Assim sendo, o papel do professor é fundamental, ao passo que, a partir do jogo, faz-se necessário sistematizar o conhecimento, planejar as atividades que, atreladas ao

jogo, servirão como facilitadoras à aprendizagem dos alunos, salientando que também é essencial adequar os jogos aos seus diferentes níveis. A esse respeito, Leal, Albuquerque e Leite (2005) ressaltam que:

É papel do professor calcular o quanto de aprendizagem determinado jogo pode promover para determinado aluno. Ou seja, o diagnóstico sobre o que sabe o aluno acerca do que se deseja ensinar é fundamental para que se programem os jogos que serão disponibilizados (p. 118).

Importante também seria que o professor fosse capaz de aliar o mesmo jogo aos diferentes níveis de aprendizagem das crianças, propondo com base no mesmo material, situações de ensino diferentes, através de atividades diversificadas que correspondam às etapas de desenvolvimento dos estudantes e ofereçam as intervenções necessárias para a evolução da aprendizagem.

Outro aspecto relevante que deve ser levado em consideração pelo professor é o equilíbrio que deve haver entre as funções educativas e lúdicas do jogo. Kishimoto (2003, p. 19), enfatiza essa questão e adverte que as consequências desse desequilíbrio se dão em virtude da falta de ensino, quando a ênfase está na função lúdica ou na eliminação do hedonismo, ou quando o foco concentra-se apenas no ensino. Tal situação reitera ainda mais a importante função do professor, enquanto mediador da relação existente entre os aprendizes e os jogos educativos, e sujeito responsável por romper com o paradigma que Moura (2008, p.15) alerta, ao afirmar que “a escola sempre separou o “tempo de jogar” do “tempo de estudar””, ressaltando que para as crianças, ambos podem acontecer de maneira intrinsecamente ligada, ao passo que elas podem efetivamente, aprender brincando.

Diante das pesquisas, observa-se que não há uma referência à importância do jogo educativo em detrimento do jogo livre, sendo coerente compreender que ambos possuem relevância em diferentes contextos, atendendo a diferentes necessidades, principalmente, relacionadas ao desenvolvimento da criança, seja físico, motor, afetivo, social ou cognitivo, dentre os quais enfatizaremos em seguida, os que proporcionam uma maior reflexão sobre o sistema de escrita, favorecendo a alfabetização das crianças.

2.6. Jogos que favorecem a aquisição da linguagem

Uma vez comprovada a contribuição dos jogos ao desenvolvimento da criança nas diversas esferas, entre elas, a educativa; por que não aliar esse poderoso recurso pedagógico ao processo de alfabetização, no que concerne a compreensão do sistema de escrita alfabético bem como sua aquisição?

Lopes (2011, p.33), nos exorta que “os educadores se ocuparam durante muitos anos com os métodos de ensino, e só hoje a preocupação está sendo descobrir como a criança aprende”, constatando que se não houver tal entendimento, possivelmente todos os métodos utilizados serão fracassados, o que em virtude da situação geral da alfabetização no Brasil, já tem acontecido. Nesse sentido, é importante considerar que através da ludicidade, da interação, do desafio, entre outros, a criança pode ser direcionada para situações específicas de ensino da língua através dos jogos.

A esse respeito, Bizzotto, Aroeira e Porto (2010) afirmam que, além de os jogos serem boas oportunidades de interação social, ainda são importantes porque “exercitam a memória, desenvolvem o conhecimento lógico-matemático e criam, ainda, situações concretas da necessidade de leitura e escrita” (p. 127). Entendendo tal contribuição ao processo de ensino e aprendizagem das crianças, é indispensável atrelá-la ao período da alfabetização, fase em que os aprendizes estão desenvolvendo suas hipóteses acerca da escrita e da leitura.

Partindo do pressuposto da importância de unir o lúdico ao ensino, nesse período há uma vasta possibilidade de desenvolver essa exploração, uma vez que brincadeiras envolvendo músicas, poemas, quadrinhas, cantigas de rodas, adivinhações, adedonha, jogo da forca, entre outras, estão presentes no cotidiano dos pequenos, possibilitando que, ao brincarem, desenvolvam a interação com a linguagem. Por meio desses jogos e brincadeiras que já fazem parte da realidade das crianças, o professor pode realizar as adequações e direcioná-los mediante seus objetivos de ensino.

O Manual Didático de Jogos de Alfabetização, publicado pelo MEC, aponta que os chamados jogos de linguagem “permitem introduzir, na sala de aula, um espaço de prazer e de ampliação das capacidades humanas de lidar com a linguagem, numa dimensão estética, gráfica e sonora” (BRASIL, 2009, p. 15). Nesse sentido, o contato das crianças, desde o início de sua escolarização, com jogos que oportunizem o contato com as letras, a formação de sílabas, a reflexão da consciência fonológica, entre outros, decerto favorecerá o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, a aprendizagem da escrita e da leitura. Morais (2004) ressalta que pesquisas realizadas no Brasil e no exterior indicam a importância de as escolas promoverem, ainda nos últimos

anos da educação infantil, jogos que conduzam à reflexão sobre palavras, rimas e sílabas semelhantes.

No que tange especificamente a jogos com palavras, Vever (1991, p. 27 citado em BRASIL, 2009, p. 15) argumenta que tal materialidade:

[...] torna os signos palpáveis: nos damos conta de que as palavras não são feitas apenas de fonemas e grafemas, mas de sons e de letras, e que estes sons e estas letras dialogam de uma palavra a outra, em correspondências tão polifônicas que os sentidos acabam sempre misturando-se e embaralhando-se. [...] Brincar com as palavras torna-se, então, jogar com a substância da expressão: sons, letras, sílabas, rimas [...] e com os acidentes de forma e de sentido que esta manipulação encerra.

Jogos como caça-palavras, jogos da memória e jogos de trilha podem servir como excelente instrumento de aprendizagem da leitura de palavras, enquanto jogos como cruzadinhas, adedonha e jogo da forca podem ser utilizados para desenvolver as habilidades de escrita. Ambos promovem uma reflexão sobre a linguagem, uma vez que as crianças serão desafiadas a pensar sobre ela, realizando escolhas e avançando em suas hipóteses.

É importante lembrar, como mostram Bizzotto, Aroeira e Porto (2010, p. 127) que “cabe ao professor selecionar ou criar tipos de jogos, sejam eles coletivos, de pequenos grupos, ou pares, individuais, de mesa, de pátio, tais como: bingo, dominó, boliche, baralhos, quebra-cabeças, loto de palavras”.

No intuito de oferecer aos professores alfabetizadores subsídios para o processo de alfabetização, Leal, Albuquerque e Leite (2005), ao atentar para os princípios do sistema de escrita alfabético, apresentam jogos que contemplam análise fonológica, estabelecendo a relação entre os sinais gráficos e a pauta sonora, jogos de reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, acreditando que as crianças precisam perceber que os fonemas correspondem às unidades gráficas, e que os jogos ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas, unindo as atividades de leitura e escrita de palavras.

As referidas autoras ainda reforçam que aproveitar-se da “disposição que os alunos têm para brincar com as palavras é uma estratégia que não podemos perder de vista, se quisermos um ensino desafiador, lúdico e construtivo” (p. 129). E salientam ainda que:

Através dos jogos ajudamos os alunos não apenas a entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido, como também a

aprender a lidar com regras e a participar em atividades grupais. Enfim, conduzimos bons momentos para que os alunos aprendam brincando [ou, se quisermos pensar desse modo, brinquem aprendendo] (p. 131).

Assim, rompendo com o paradigma do ensino da leitura e da escrita pelos tradicionais exercícios de treino ortográfico ou de textos cartilhados, como preconizavam os métodos de alfabetização; concluímos que é preciso oferecer aos alfabetizandos oportunidades para que, de forma reflexiva e interativa, atuem como sujeitos da linguagem, seja mediante aspectos sonoros, morfológicos ou sintáticos, percebendo as palavras como “objetos” com as quais podem brincar e aprender, reconhecendo, portanto, a contribuição da metalinguagem aliada à utilização dos jogos durante o processo de alfabetização.

Capítulo 03 - Análise do Material

3.1. Processo Metodológico

A partir de uma perspectiva empírica, a pesquisa desenvolvida pode ser classificada como uma pesquisa-ação, uma vez que o objetivo principal é o de modificar uma realidade, ao passo que será realizada uma intervenção com um grupo de crianças, utilizando os jogos como recurso didático, a fim de favorecer, de forma plena, a aquisição da linguagem escrita.

A natureza da pesquisa é de abordagem qualitativa, posto que se trata da análise dos microprocessos referentes a ampliação da consciência metalinguística nas crianças em fase de alfabetização. Tal abordagem justifica-se como significativa uma vez que “coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido da trama da peça” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Quanto às técnicas, foram utilizadas a observação e a documentação, pois, ao longo da intervenção, foram detectados os avanços apresentados pelas crianças, como também documentadas todas as suas produções escritas para as devidas análises. Os instrumentos utilizados se configuraram em jogos e atividades pedagógicas propostas ao longo da pesquisa.

O contexto empírico se deu numa turma de terceiro ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal, numa turma formada por 23 alunos, escolhida para a aplicação da pesquisa, por se tratar de uma sala com um número significativo de alunos não alfabetizados e fora da faixa etária. O corpus da pesquisa é formado por um grupo de dez estudantes, selecionados a partir de um diagnóstico inicial que objetivou identificar os níveis de escrita das crianças. Os alunos selecionados, sendo 08 do sexo masculino e 02 do sexo feminino, pertencem à faixa etária de 8 a 11 anos e são oriundos de um estrato de baixa situação econômica e social.

A análise do material se constituiu a partir das seguintes etapas, sendo o ponto de partida para uma pesquisa na área de alfabetização e letramento, diagnosticar os níveis de escrita dos alunos da turma, para posteriormente, selecionar os sujeitos contemplados na intervenção, com base na Teoria da Psicogênese da Língua (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999).

A etapa inicial, o levantamento do diagnóstico da aprendizagem das crianças, deu-se mediante a aplicação de um teste de escrita de palavras, a fim de se verificar os níveis de escrita das crianças da turma selecionada. Após a aplicação do teste, foram

selecionados dez alunos, que apresentaram níveis mais baixos no desenvolvimento da escrita, para fazerem parte do grupo de intervenção.

Uma vez selecionados os alunos que apresentaram necessidade de intervenção, foram realizados dez momentos de aplicação de jogos e atividades, voltados para os níveis de escrita das crianças a fim de facilitar a evolução na compreensão do sistema de escrita.

Os resultados obtidos ao longo de cada aplicação, bem como o impacto final da intervenção serão descritos e analisados detalhadamente a seguir.

3.2. Desenvolvimento da Pesquisa

3.2.1. 1º Momento - Diagnóstico Inicial

Para a realização do diagnóstico inicial, foi solicitado que todos os alunos da turma escrevessem uma lista de palavras pertencentes ao seu cotidiano, ao passo que a investigadora ditava oralmente, sendo elas: BOLA, BICICLETA, CARRO, BONECA, PIÃO. As palavras foram escolhidas por, além de fazer parte do campo semântico dos brinquedos conhecidos pelas crianças, serem compostas por regularidades diretas, contextuais e morfológicas da ortografia, e apresentarem números diferentes de sílabas, oferecendo possibilidades para uma análise mais ampla do nível de escrita das crianças.

Após o momento de aplicação do diagnóstico, foi possível constatar que, dos 23 alunos presentes, 06 encontravam-se no nível 02 da escrita - pré-silábico, utilizando letras de forma aleatória para representar as palavras; a grande maioria demonstrava um conhecimento restrito apenas a algumas letras do alfabeto, comumente pertencentes a seus respectivos nomes, não estabelecendo nenhuma relação entre o som e a grafia das palavras. Nesse nível, foi possível identificar, escritas como: (UIALA) para a palavra BICICLETA, (OIR) para CARRO, (DO) para BONECA, entre outros; demonstrando assim, que a capacidade de relacionar os sons as grafias, ainda não havia sido desenvolvida, sendo, portanto, essas crianças, principais alvos da nossa ação interventiva ao longo da pesquisa.

Apresentando um nível um pouco mais avançado na compreensão do sistema de escrita, identificou-se 04 alunos no nível 03, momento em que as crianças já apresentam uma hipótese silábica, atribuindo uma letra para cada sílaba, ora com valor sonoro adequado, ora atendendo apenas aos aspectos quantitativos, ou seja, representando cada sílaba com uma letra aleatória. Escritas como (BA) para representar a palavra BOLA, (AO) para CARRO, (IENI) para BICICLETA, (OEA) para BONECA, (IO) para PIÃO; são exemplos de representação que as crianças nesse nível foram capazes de escrever.

Tais hipóteses apontam para a relevância de um trabalho bem direcionado para esse nível, uma vez que ele é considerado pelas autoras, Ferreiro e Teberosky (1999), preconizadoras da teoria em uso, como o mais importante no processo de evolução da escrita, pois nesse momento, as crianças apresentam conflitos cognitivos importantes que, mediante a intervenção adequada, as farão avançar em suas hipóteses e evoluírem ao nível desejado da compreensão do sistema.

Parte dos estudantes avaliados demonstrou já serem capazes de representar, na maioria das vezes, cada fonema das palavras com uma letra, enquadrando-se no nível 04 da Psicogênese, considerado como um estágio de transição entre os níveis 03 e 05. Assim, dez alunos conseguiram escrever as palavras solicitadas, de maneira quase convencional, com exceção da palavra BOLA, que todos escreveram corretamente, as outras palavras receberam representações diversas, tais como: (BISILETA – BISITITA – BICITO – BIRITE – BILILATA – BISIKEDA) para BICICLETA, (BOECA – BONEQA – BANICA – BONACA) para BONECA, (CARO – CALO – CAKO – KARO) representando a palavra CARRO, e (PINÃO – TIÃO – PIÃO- PIPÃO- PINÃO) para PIÃO.

Nesse nível, é possível perceber através da maioria das palavras, que as crianças já sabem que precisam representar cada fonema da palavra, porém nem sempre sabem quais as letras corretas que devem ser utilizadas, sendo necessária, uma maior reflexão no momento da escrita, estabelecendo a relação entre o som e a grafia, como também, a compreensão de que, a mudança em uma única letra pode acarretar a mudança no significado da palavra.

Por último, estão as crianças que já ultrapassaram todas as etapas dessa evolução, alcançando a escrita alfabética; apenas 03 crianças das 23 que foram avaliadas, encontravam-se no nível 05 da Psicogênese, demonstrando a capacidade de analisar os fonemas no momento da escrita e já se preocupando com as questões ortográficas do sistema de escrita.

Em suma, numa turma de 23 alunos do 3º ano do ensino fundamental, em que os alunos já passaram por no mínimo dois anos de escolarização, chegando à idade de até 11 anos, momento em que se espera que os alunos já estejam efetivamente alfabetizados, o resultado encontrado através do diagnóstico realizado indica que 45% dos estudantes ainda não estavam alfabetizados, demonstrando um quadro de fracasso no ensino dessas crianças, conforme podemos observar:

	Níveis de Escrita			
	02 Pré - silábico	03 Silábico	04 Silábico alfabético	05 Alfabético
Nº de Alunos	06	04	10	03

Tabela 1- Construída pela autora

Com base nesse resultado, foram selecionados dez alunos, os quais ainda estavam nas hipóteses iniciais do processo de aquisição da escrita, nível 02 e 03 da Psicogênese (06 no pré-silábico e 04 no silábico), para fazerem parte da ação interventiva da pesquisa, que pretende por meio da utilização de jogos que contemplam os aspectos fonológicos, sintáticos e morfológicos da língua, possibilitar um avanço significativo, nas hipóteses de escrita dessas crianças.

Para tanto, foram vivenciados encontros sistemáticos para aplicação de jogos e atividades. Por meio da observação e registro, foram acompanhados os avanços da aprendizagem das crianças ao longo do processo, o que detalharemos a seguir.

Por questões éticas, os alunos serão identificados a partir da sigla A, seguido de numeração correspondente pela ordem alfabética das iniciais dos seus nomes, acompanhados pelas suas respectivas idades. Os níveis identificados também serão representados pela letra N, acompanhados pelo número correspondente aos níveis preconizados pela teoria em uso, N2 para o nível pré-silábico e N3 para o nível silábico de escrita.

3.2.2. 2º Momento – Aplicação da Atividade: Escrever os nomes de comidas de uma festa de aniversário.

Após uma conversa individual com as crianças sobre festa de aniversário, (se já foram a uma festa, se já tiveram festas em casa, quais as comidas presentes numa festa de aniversário, quais as que eles mais gostam de comer etc.), a atividade consistia em solicitar que as crianças escrevessem do jeito que soubessem os nomes das comidas que eles mais gostavam numa festa. À medida que as crianças iam falando, a professora solicitava que escrevessem uma lista, não interferindo diretamente na escrita, apenas pronunciando oralmente as palavras e por vezes, repetindo-as para que as crianças percebessem claramente seus sons após a escrita, a professora solicitava que as crianças lessem o que escreveram, apontando com o dedo para cada sílaba.

As palavras escolhidas por A1 de 09 anos foram: BOLO, PIRULITO, SALGADINHO, CONFEITO, GUARANÁ. As quais ele escreveu iniciando com a letra P, alternando apenas as letras seguintes, tais como: (PO), (PA), (OS), (POA), (POSA) respectivamente. Através de sua escrita, foi possível observar que a criança apresenta um repertório bastante limitado das letras do alfabeto, o uso mecânico da letra P, não estabelece a relação som/grafia, estando, portanto, no nível 02 de escrita.

A2, de 08 anos, escreveu (LANLA) para a palavra BOLO, (ALNATIA) para COXINHA, (BANA) para PASTEL, (BNIHL) ao invés de BRIGADEIRO e (NALINA) para GUARANÁ, demonstrando com isso, não ser capaz de relacionar as letras aos sons, utilizando letras aleatórias sem correspondência sonora, o que a caracteriza no nível 02. Nesse momento também, a professora percebeu que a criança não sabe escrever seu próprio nome, utilizando-se também das mesmas letras aleatórias para representá-lo.

A3, com 09 anos, representou as palavras PASTEL, BOLO, COXINHA, GUARANÁ e BRIGADEIRO, utilizando um repertório bastante restrito de letras aleatórias, representando as palavras da seguinte forma, respectivamente: (PAPI, BAO, PAXA, PABA, BIHAPA). Diante desses registros, observa-se que o aluno ainda está no nível 02 da escrita, não fazendo a correspondência grafofônica, utilizando com predomínio as letras P e B, embora não utilizando de maneira adequada.

BOLO, BRIGADEIRO, GUARANÁ, CHOCOLATE e SALGADINHO, foram as palavras escolhidas pelo A4, de 09 anos, o qual as representou de forma totalmente aleatória, registrando uma grande quantidade de letras para todas as palavras, sem nenhuma relação sonora, tais como: (ENTHEMAPERENIVET, UNENRVNUVER, NEWMER, UIMRTSEEMI, UIMRTSEEMI, EHUIVRS), demonstrando ainda fazer parte do nível 02 de escrita.

A5, de 08 anos, escreveu (OEIA) para a palavra COXINHA, (IAIEOU) para BRIGADEIRO, (AEOEO) para BOLO, (AIOEO) para a palavra PASTEL e (OEOEIO) para representar a palavra SALGADINHO, indicando conhecer apenas as vogais, utilizando-as em todas as palavras escritas, a criança não estabelece relação som/grafia, estando, portanto, também no nível 02.

A criança A6, com 08 anos, encontra-se no nível 03, alternando ora com valor sonoro, ora sem correspondência, escrevendo (BO) para BOLO, (TAIA) para GUARANÁ, (EIAI) para PRESENTE, (AO) para BOLA e (UAEO) para CONFEITO. A aluna durante a leitura solicitada pela professora aponta o dedo para as letras e lê como se estivesse lendo a sílaba, demonstrando a compreensão sonora silábica, porém, em alguns casos, ainda não é capaz de utilizar as letras correspondentes aos sons.

(UO) representando BOLO, (AE) para PASTEL, (OIA) no lugar de COXINHA, (AORA) para GUARANÁ e (AIO) para BALÃO, foram as palavras escritas pelo A7, de 08 anos de idade, utilizando-se de uma letra (nesse caso apenas vogais) para cada sílaba, demonstrando estar na fase silábica da escrita – nível 03, geralmente com correspondência sonora.

O aluno A8, de 08 anos, só foi capaz de registrar três palavras, representando todas com as mesmas letras e na mesma posição, utilizando (AO) para BOLO, PASTEL e GUARANÁ. A criança ainda não é capaz de escrever seu próprio nome, não conhece a maioria das letras do alfabeto, apenas utiliza as vogais para a escrita e não consegue estabelecer a relação som/grafia, pertencendo ainda, ao início do nível 02 de escrita.

A criança representada pela sigla A9, já com 10 anos de idade, assim como os colegas descritos acima, também utiliza uma letra para cada sílaba, na maioria das vezes, as vogais, demonstrando não conhecer a maior parte das letras do alfabeto. O aluno representa (OOE) para a palavra CHOCOLATE, (OO) para BOLO, (IAN) para BRIGADEIRO, (AAA) para GUARANÁ e (AA) para SALGADO, indicando ainda estar em transição do nível 02 para o nível 03 de escrita, precisando de intervenções específicas para avançar em sua compreensão da língua escrita.

E por fim, o aluno A10, com 11 anos de idade, o mais velho entre os selecionados, oriundo de inúmeras reprovações, demonstrou em sua escrita, um conhecimento precário do repertório de letras do alfabeto, na maioria apenas vogais, atribuindo uma letra para cada sílaba, com exceção de algumas sílabas que ele representa com duas letras, porém sem correspondência sonora, escrevendo (IAOAEO) para BRIGADEIRO, (EAIO) para SALGADINHO, (OÃEO) para BOLO, (EAIEO)

para REFRIGERANTE e (DIAEA) para CHOCOLATE, estando assim, ainda em fase de transição do nível 02 para o nível 03, com predomínio no nível 03.

Uma vez realizado o teste diagnóstico com o grupo de alunos selecionados, foi possível identificar que, os dez alunos selecionados dividem-se em dois níveis de escrita: nível 02, pré – silábico com uso de letras, e nível 03, silábico, ora qualitativo, ora apenas quantitativo, conforme o consolidado a seguir:

Nº de Alunos	Níveis de Escrita			
	02 Pré - silábico	03 Silábico	04 Silábico alfabético	05 Alfabético
	06	04	-	-
Alunos	A1 / A2 / A3 / A4 / A5 / A8	A6 / A7 / A9 / A10	-	-

Tabela 2- Construída pela autora

Nesse sentido, o trabalho com jogos e atividades que exploram a metalinguagem em seus diferentes aspectos, é importante, uma vez que favorece os seguintes aspectos:

- ✓ A compreensão de que as palavras são formadas por unidades sonoras menores;
- ✓ A capacidade de comparar palavras quanto a semelhanças e diferenças em seus sons iniciais e finais;
- ✓ A reflexão sobre a correspondência grafofônica das palavras estabelecendo a relação entre a palavra e seu significado;
- ✓ A compreensão de que ao trocar uma letra pode-se mudar o significado da palavra.

Tais habilidades são pertinentes e adequadas aos níveis de escrita das crianças selecionadas, sendo, portanto, um caminho na busca pela compreensão efetiva do sistema de escrita alfabético, as quais foram utilizadas e serão descritas a seguir.

3.2.3. 3º Momento – Bingo de Letra Inicial

Considerando que as crianças selecionadas encontram-se nas fases iniciais da escrita demonstrando limitações diversas, tais como, apresentando um repertório restrito das letras do alfabeto, não sendo capazes de estabelecer as correspondências grafofônicas na escrita das palavras e não compreendendo ainda os princípios do sistema alfabético de escrita, o jogo Bingo da Letra Inicial, produzido pelo CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem - foi escolhido como o primeiro a ser aplicado, uma vez que seus objetivos contemplam exatamente as necessidades iniciais dos alunos em foco, conforme indicam o Manual Didático: Jogos na Alfabetização (BRASIL/MEC, 2009, p.65), tais como:

- Conhecer o nome das letras do alfabeto;
- Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores;
- Compreender que, via de regra, a cada fonema corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos);
- Identificar o fonema inicial das palavras;
- Estabelecer correspondência grafofônica (letra inicial e fonema inicial);
- Comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes;
- Perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras.

O jogo consiste em cartelas com três figuras e seus respectivos nomes escritos com a ausência da letra inicial, para que à medida que a professora for sorteando as letras, as crianças reflitam se as palavras constituintes da sua cartela iniciam com a letra sorteada e a partir daí, possam completá-las formando as palavras. Ganha o jogo o aluno que completar primeiro a sua cartela.

As palavras contempladas no jogo formam um conjunto que rimam, diferenciadas apenas pela letra inicial, o que favorece a reflexão com o aluno de que a alteração de uma única letra pode implicar na mudança total do significado da palavra, conhecimento importante nessa fase da aprendizagem da escrita. As palavras das cartelas são (GATO/PATO/RATO), (COLA/BOLA/MOLA), (FACA/JACA/MACA), (TELA/VELA/SELA), (PANELA/JANELA/CANELA), (ROLHA/FOLHA/BOLHA),

(CÃO/MÃO/PÃO), (CARRO/JARRO/BARRO) e (MEIA/VEIA/TEIA), conforme a imagem:



Figura 1- Fonte: Daniella Cavalcante

No dia da aplicação do jogo, estavam presentes na escola, apenas oito dos dez alunos selecionados para a intervenção, a professora agrupou as crianças em duplas, considerando os níveis de escrita que elas apresentaram na atividade inicial, de forma que duas duplas fossem compostas por alunos no mesmo nível de escrita e duas, por alunos em níveis diferentes, a fim de perceber a contribuição da interação entre eles para o desenvolvimento da atividade, sendo formadas quatro duplas, assim constituídas:

- Dupla 01 – A5 e A6 / N2 e N3 – Receberam a cartela formadas pelas palavras: (GATO/PATO/RATO);
- Dupla 02 – A7 e A10 / N3 e N3 – As palavras da cartela foram: (COLA/BOLA/MOLA);
- Dupla 03 – A9 e A3 / N3 e N2 – (CÃO, MÃO, PÃO) foram às palavras indicadas na cartela.
- Dupla 04 – A4 e A2 / N2 e N2 – Tinham sua cartela formadas pelas palavras (CARRO/JARRO/BARRO).

Ao longo do desenvolvimento do jogo, a professora sorteava as letras e os alunos olhavam para suas cartelas a fim de perceber se as palavras indicadas iniciavam com a letra chamada. Como estavam em duplas, às crianças iam interagindo para juntos chegar a conclusão se usariam ou não a letra sorteada. Assim à medida que os alunos iam identificando as letras indicadas pela professora e preenchendo as cartelas, a professora solicitava que eles lessem a palavra completa, refletindo coletivamente sobre o fato de a

troca de uma letra, muda completamente o significado da palavra, como nas figuras utilizadas nas cartelas.

A primeira dupla que finalizou o preenchimento da cartela foi à dupla 01, composta pelos alunos A5 e A6, que se apresentavam no nível 02 e 03 de escrita respectivamente. O fato de que uma das crianças já apresentava uma compreensão básica da relação som/grafia possibilitou através da interação que elas conseguissem relacionar o som da letra inicial com os nomes das figuras na cartela.

A segunda dupla a finalizar o jogo, era a composta pelos alunos A7 e A10, ambos no nível 03 de escrita, as palavras COLA, BOLA e MOLA foram facilmente completadas com as letras iniciais, talvez por se tratar de palavras comuns, presentes no cotidiano das crianças e por serem formadas por sílabas simples, consoante e vogal.

Os alunos A4 e A2, também pertencentes ao nível 02, formaram a terceira dupla que completou a cartela, com as palavras CARRO, JARRO e BARRO. As crianças pelo fato de não conhecerem ainda algumas letras do alfabeto, não conseguiram relacionar de maneira imediata o som do J com a palavra JARRO, indicando maior familiarização com as letras C e B, que iniciavam as outras palavras da cartela. O fato de que existem outras palavras com o mesmo som do J, porém escritas com outra letra, como o G, por exemplo, pode ter dificultado a compreensão dos alunos para estabelecer a correspondência sonora e gráfica da palavra, o que poderá ser comprovado posteriormente durante as próximas atividades propostas.

Por último, demonstrando uma grande dificuldade em identificar o som das letras iniciais das palavras CÃO, MÃO e PÃO, os alunos A9 no nível 03 e A3 no nível 02, concluíram a atividade. Apesar das letras C, M e P, serem de um modo geral, conhecidas pelas crianças nesse nível de escrita, o fato de que as palavras indicadas na cartela, eram monossílabas, pode ter dificultado a compreensão das crianças, uma vez que, nas etapas iniciais de compreensão do sistema de escrita alfabético, algumas apresentam resistência em aceitar palavras formadas por poucas letras, sempre querendo atribuir um número maior para escrever as palavras. Nesse sentido, somente através das atividades posteriores, tal suspeita poderá ser comprovada ou não.

Ao final da aplicação do jogo, a pesquisadora concluiu que a atividade produziu os efeitos pretendidos, uma vez que possibilitou:

- ✓ A reflexão sobre os sons iniciais das palavras;
- ✓ A familiarização com os nomes das letras ainda desconhecidas;

- ✓ A percepção de que a troca de uma única letra pode mudar o significado da palavra;
- ✓ A interação entre os pares vivenciando a atividade de forma bastante prazerosa.

Sendo assim, o jogo realizado configurou-se como um excelente instrumento contribuindo de forma proveitosa para a reflexão dos estudantes sobre a língua, possibilitando-os evoluir em seu desenvolvimento da aquisição da escrita.

3.2.4. 4º Momento – Jogo: Completar as palavras com as letras que faltam.

Com o objetivo de evoluir um pouco mais na reflexão causada pelo jogo anterior, com este jogo, as crianças foram levadas a refletir sobre cada fonema da palavra e como representá-lo adequadamente, uma vez que mediante os diagnósticos realizados, foi detectado um grande número de alunos no nível 03, representando cada sílaba com uma única letra, fase que precisa ser superada pelos estudantes.

Foram distribuídas individualmente uma cartela contendo cinco palavras, entre elas algumas foram retomadas do jogo anterior, sendo elas (CAJU/ COLA / GATO / JACA / VACA). As letras que formavam cada palavra apareciam divididas em quadrinhos, contendo alguns quadros em branco para que a criança pudesse completar de acordo com as letras corretas a fim de formar o nome das figuras, sem deixar nenhum espaço em branco, de modo que a cartela foi entregue aos alunos com as palavras da seguinte forma, (C_J_/ _O_A/ G_ _O/ _AC_/ V_ _A), antecedidas pelas figuras, de acordo com a imagem a seguir:

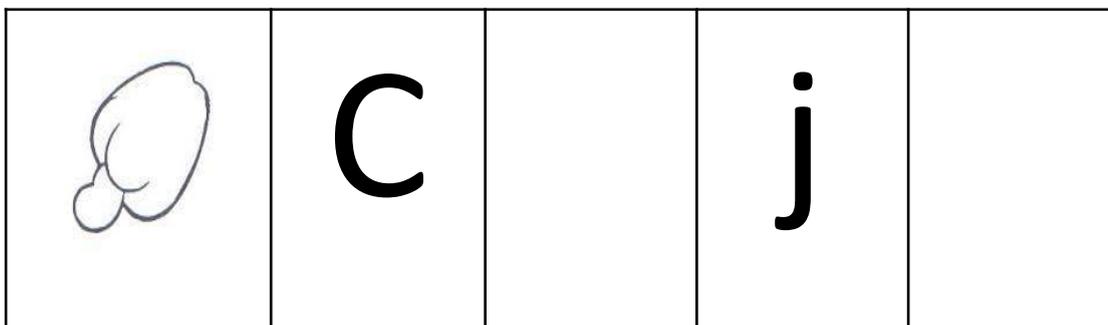


Figura 2 – Fonte: Daniella Cavalcante

A dificuldade do jogo pautava-se no fato de que as crianças que ainda estão no nível silábico da escrita, atribuindo apenas duas letras para uma palavra formada por duas sílabas, iam se defrontar com os espaços em branco, em posições variadas, precisando preenchê-los, contribuindo para a reflexão sobre as unidades menores das palavras e confrontando-as sobre a necessidade de representar cada fonema. Ganhava o jogo os alunos que completassem corretamente os espaços de cada palavra.

A professora entregou uma cartela para cada criança, solicitou que elas identificassem oralmente o nome das figuras e explicou o que elas precisavam fazer, a partir daí, à medida que elas iam completando as lacunas, a professora solicitava que eles lessem a palavra completa, fazendo perguntas direcionadas, levando-as a reflexão sobre o sistema. Estavam presentes na atividade, nove dos dez alunos selecionados para a intervenção, com exceção do aluno A4, que estava com problemas de saúde, estando impossibilitado de frequentar a escola naquela semana.

O aluno A1, completou a atividade, ora escrevendo as letras adequadas às palavras, ora repetindo apenas as letras já escritas, representando (CCJJ) para CAJÚ, demonstrando não relacionar o som da sílaba com a grafia, usando apenas as letras já escritas na palavra; o que se repete na palavra COLA que o mesmo grafa (OOAA); para completar a palavra GATO, ele atribui à letra A no espaço indicado, porém para representar a letra T, usa um símbolo gráfico não muito bem identificado, ora parecendo com a letra F, ora com o número 7, não estabelecendo relação som/grafia. Para a escrita de JACA, o estudante registra a letra G ao invés do J, o que é sonoramente aceitável, já que existem outras palavras escritas com G e que tem o som de J, sendo esse um conhecimento posterior mediante ao repertório de palavras que a criança vai conhecendo, e completa adequadamente o outro espaço em branco com a letra A, formando (GACA); por fim, na escrita da palavra VELA, ele grafa (VOLA), substituindo a letra E pelo O, mas sendo capaz de atribuir corretamente à letra L no espaço oportuno. Sendo assim, percebe-se o período de transição que a criança se encontra, sendo necessário ainda, consolidar a relação grafofônica entre algumas letras e sílabas.

O estudante identificado como A2, realizou a atividade apenas preenchendo aleatoriamente os espaços em branco, atribuindo sílabas descontextualizadas no lugar das letras em todas as palavras propostas, como (CCOJCA) na palavra CAJÚ, (CAOCAA) para COLA, (GGAGAO) em GATO, (CAACCA) para JACA e (VVAVAA)

para VELA, demonstrando não ser capaz de realizar as correspondências sonoras em nenhuma das palavras indicadas, indicando ainda estar no nível pré-silábico da escrita.

A3 demonstrou um avanço considerável em suas hipóteses de escrita nessa atividade, sendo capaz de completar corretamente praticamente todas as palavras solicitadas, como (CAJU), (COLA), (GATO) e (VELA), apresentando apenas um desvio ortográfico, que não pode nem ser considerado como um erro, como na palavra JACA, em que substitui o J pelo G, assim como já foi justificado anteriormente. Nesse caso, mediante essa tarefa, percebe-se uma evolução bastante significativa na compreensão de escrita dessa criança, saindo do nível 02, identificado e descrito anteriormente, já atingindo o nível 04 em seu processo de consolidação da escrita.

O aluno A5, continua demonstrando um conhecimento restrito das letras do alfabeto e por consequência, não sendo capaz de estabelecer as relações sonoras adequadas, utilizando-se apenas de diferentes vogais para completar os espaços em branco da cartela, como se observa de tal forma nas representações a seguir: (CIJU) para CAJÚ, (IOAA) para COLA, (GIAO) para GATO, (AACA) para JACA e (VIAA) para VELA. Indicando por enquanto, ainda permanecer no nível 02 em seu desenvolvimento.

A criança que ocupa a sexta posição entre os selecionados, A6, também se aproveita das letras já dispostas na cartela para completar as lacunas, atribuindo de forma desregrada às letras as palavras, sem valor sonoro correspondente, grafando (CVJP), (OOAA), (GGVO), (AACE) e (VEAA) para as palavras CAJÚ, COLA, GATO, JACA e VELA, respectivamente.

Semelhantemente ao A6, A7 utiliza-se do mesmo parâmetro, com a intenção de apenas atender ao comando solicitado, preenchendo aleatoriamente os espaços com as letras que possui em seu repertório, sendo a grande parte, vogais. E assim representa as palavras solicitadas como (CBAJU), (OOAA), (GIOO), (AACA) e (VAIA), demonstrando dessa forma, não estabelecer a relação entre os sons e as grafias das palavras.

A8, por ainda não conhecer nem uma quantidade mínima de letras, não consegue concluir a tarefa e apenas registra (CCJJ) para completar a palavra CAJÚ e (CO-A) para COLA, apresentando-se em um nível bem inicial do desenvolvimento da escrita.

A9, ora realiza as correspondências grafofônicas adequadamente, ora demonstra dúvidas sobre a escolha das letras, e as registra de maneira aleatória, sendo capaz de escrever (CAJÚ) corretamente e atribuir algumas letras de forma coerentes as palavras,

como a sílaba final para JACA em (AACA) e a sílaba inicial da palavra VELA, representada por (VEAA), porém nas palavras COLA e GATO, o aluno apenas repete algumas letras, registrando-as respectivamente como (OOAA) e (GNATAOO). Tais registros apontam para o desenvolvimento processual e evolutivo pelo qual a criança está passando, sendo necessária uma maior intervenção para se alcançar o nível desejado.

Por fim, o estudante A10, foi capaz de concluir a atividade de maneira bastante satisfatória, indicando um proveitoso avanço em seu desenvolvimento, ao passo que conseguiu preencher adequadamente as lacunas formando corretamente, com poucos desvios, todas as palavras indicadas; escrevendo (CAJU) e (COLA) de forma convencional, (GALO) ao invés de GATO, resultante da falta de atenção ao observar as figuras presentes na cartela; (GACA) para JACA, desvio ortográfico sonoramente aceitável durante o processo de apropriação do sistema; e (VLEA) para VELA, invertendo a posição das letras E e L.

Em suma, mediante a aplicação do jogo, foi possível promover o avanço de alguns alunos em suas hipóteses de escrita, acompanhando sua evolução, como também reafirmar os diagnósticos iniciais, comprovando os níveis e as necessidades de aprendizagens de outros, tendo sido, portanto, um instrumento proveitoso na busca pelos objetivos propostos.

3.2.5. 5º Momento – Jogo: Que fruta sou eu?

Considerando os resultados atingidos até o momento, percebe-se que ainda é grande a necessidade de reforçar com os estudantes em foco, atividades que favoreçam a reflexão sobre a relação som/grafia, a fim de que seja consolidada essa aprendizagem, indispensável ao longo do processo de alfabetização.

Partindo desse pressuposto, o jogo escolhido para o momento, trata-se de identificar as frutas através de adivinhações e escrever uma lista com os nomes. Cada participante recebe uma folha em branco onde terá que listar o nome das frutas apresentadas através da adivinhação a partir de suas características, lida em voz alta pela professora. O jogo é composto por cinco frutas (BANANA, MAÇÃ, ABACAXI, JACA, ACEROLA), ganha o jogo a criança que for capaz de adivinhar e escrever o nome de todas as frutas solicitadas.

Estavam presentes seis alunos no momento da aplicação do jogo, sendo obtido o seguinte resultado:

A1 – Identificou oralmente as frutas através das características fornecidas na adivinhação, escrevendo (AANA) para a palavra BANANA, (FANA) para MAÇÃ, (ACOX) para representar a palavra ABACAXI, (CAMA) para a palavra JACA e (ACAM) ao invés da palavra ACEROLA. Diante dessa escrita, percebe-se a utilização de um repertório restrito das letras do alfabeto, usando-as de maneira aleatória, sem estabelecer a relação grafofônica na maioria das palavras e sílabas, ora representadas por uma única letra, ora representada por duas letras, porém, conforme se observa, com poucas correspondências sonoras, como no caso do uso das letras A - A para marcar as sílabas BA - NA e a sílaba NA ao final da palavra BANANA e ainda o uso do X marcando o som final da palavra ABACAXI. Nas outras palavras escritas, não há nenhuma relação sonora, sendo, portanto atribuídas à escrita, apenas as letras já conhecidas pelo estudante, que de um modo geral, as intercalas em posições variadas, sendo as mais utilizadas: A, C, M, N.

A2 – Sendo capaz de identificar oralmente os nomes das frutas, a maior dificuldade do estudante está na escolha das letras adequadas para representação das palavras solicitadas. Oscilando entre o uso de uma letra para cada sílaba, em alguns casos, o estudante atribui mais de uma, demonstrando-se inseguro na quantidade das letras utilizadas. É o que acontece na palavra BANANA, em que o mesmo registra (PALA), confrontando-se com a impossibilidade de grafar duas letras iguais seguidas, A - A para as sílabas NA - NA, ele completa com uma letra no meio, escolhendo de forma aleatória a letra L.

Já na escrita da palavra MAÇÃ, a criança registra (EA) e aponta o dedo indicando que a letra E corresponde a sílaba MA e a letra A, a sílaba ÇÃ, não percebendo que não há relação entre o som ouvido e as letras escritas. Para a palavra ABACAXI, o aluno escreve (ABA), relacionando cada letra a uma sílaba da palavra, nesse caso, com valor sonoro adequado, porém sem perceber a ausência da sílaba final da palavra. (GARTA) foi a forma utilizada para representar a palavra JACA, demonstrando que o som inicial, foi marcado pelo uso das letras G-A com o acréscimo do R, apresentando uma ligeira coerência se considerarmos o diferente som das letras G/J; o mesmo não aconteceu na sílaba final da palavra, grafada com a sílaba TA, ao invés do CA, o que indica que o estudante só foi capaz de relacionar grafo fonicamente a letra A. E por fim, para representar a palavra ACEROLA, o estudante utilizou-se

apenas das letras (ACA), indicando apontar uma letra para cada sílaba, porém omitindo uma, demonstrando a transição pela qual está entre os níveis 2 e 3 de escrita.

A3 – Entre todos os participantes do jogo foi o aluno que mais se aproximou da escrita convencional das palavras solicitadas, estabelecendo de maneira coerente à relação som/grafia na maioria das palavras escritas, como (JACA) e (APACAXI), com exceção apenas da troca da letra B, pelo P, foneticamente aceitável considerando o ponto de articulação da fala; (MASÕA) para a palavra MAÇÃ, demonstrando certo conflito na representação gráfica da sílaba ÇÃ, talvez por tê-la confundido com a utilização da terminação (ÃO). Embora com esses avanços, o aluno ainda demonstra insegurança na escolha das letras específicas para algumas sílabas, o que aconteceu, por exemplo, na grafia da palavra BANANA, a qual foi registrada como (MAMANA) e a omissão da sílaba final da palavra ACEROLA, ficando satisfeito em escrever apenas (ASELO), indicando um conflito formado pela troca da letra C pela letra S, cujos sons são semelhantes em diversas palavras, igualmente o que acontece com as letras G/J.

A4 – Embora sendo capaz de identificar oralmente as frutas sugeridas nas adivinhações, o aluno não demonstrou interesse em tentar escrever corretamente as palavras, aparentando certo desinteresse em participar da atividade. Assim, sem refletir sobre os sons correspondentes as palavras indicadas, o aluno apenas atribuiu uma grande quantidade de letras aleatórias para sua escrita, grafando-as do seguinte modo: (EANTINRRSR – UARTRENIM – MUIRARINAR – ARUANRNIARN – EEUNRSINARM). Diante disso, percebe-se que o estudante utiliza-se de letras repetidas em posições diferentes, sem ser capaz de estabelecer nenhuma relação som/grafia durante a escrita das palavras, configurando-se como ainda pertencente ao nível 02 da escrita.

A7- Após conseguir desvendar os nomes das frutas mediante suas características, o aluno utilizou-se de um modo geral, da mesma quantidade de vogais para representar todas as palavras solicitadas, demonstrando que, além do conhecimento insuficiente das letras do alfabeto, ainda não é capaz de relacionar o som com a grafia, escrevendo, portanto, (AEIA) para BANANA, (AEIA) para a palavra (MAÇÃ), (AAEI) representando ABACAXI, (AAA) ao invés de JACA e (AEOA) para ACEROLA. A partir desse cenário, é possível perceber que a criança ainda não avançou em seu desenvolvimento da escrita, permanecendo no nível diagnosticado anteriormente, necessitando assim, de atividades direcionadas as suas necessidades.

A9- Semelhante a outros participantes do jogo, o aluno foi capaz de identificar oralmente os nomes das frutas, porém apresentou limitações em representá-los por escrito, utilizando-se de letras aleatórias sem correspondência sonora, também não sendo capaz de registrar as sílabas quantitativamente, oscilando entre a atribuição de uma letra ou mais para cada som. Assim, para as palavras solicitadas, o estudante escreveu respectivamente: (IAON – NNAE- ALUR- OETA- ATM), indicando ainda ser necessário grandes avanços em sua caminhada rumo à aquisição da escrita.

Mediante a necessidade de assegurar aos estudantes a oportunidade de refletir sobre a relação som/grafia das palavras nesse processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, o desenvolvimento do jogo em tela atendeu aos objetivos propostos, proporcionando um excelente momento de reflexão sobre a língua, além de ser um prazeroso estímulo à alfabetização, apontando as necessidades posteriores para o direcionamento das ações pedagógicas, assim como, sendo um proveitoso instrumento para a evolução do processo de aquisição da escrita.

3.2.6. 6º Momento – Jogo: Descobrimo a diferença

Partindo do pressuposto de que compreender a relação grafofônica é uma das mais básicas habilidades dos aprendizes em processo de alfabetização, faz-se necessário conduzir os estudantes a refletir sobre a diferença que uma letra pode fazer no significado da palavra, percebendo que, em geral, não é possível escrever as palavras de significados diferentes utilizando as mesmas sequências de letras.

Alguns alunos participantes do grupo selecionado ainda não compreendem essa questão, sendo assim necessário, propor de forma direta e sistemática tal reflexão, com o objetivo de fazerem avançar em suas hipóteses de escrita. Para isso, propomos o jogo “Descobrimo a diferença”, que consiste em oferecer aos estudantes, cartelas contendo pares de palavras que se diferenciam em apenas uma letra, com significados distintos e atreladas as imagens. Nesse caso, os alunos deverão perceber os pares de palavras, atentando para a semelhança na escrita de algumas letras, identificando qual a letra que deve ser escrita marcando a diferença entre elas e conseqüentemente, refletindo sobre a mudança no seu significado.

As cartelas distribuídas são formadas pelos pares de palavras (GATO / RATO), (FADA / FACA), (BOLO / BOLA), (PÁ / PÉ) e (LÃ / RÃ), sendo que a segunda

palavra do par apresenta um espaço em branco correspondente à letra que a diferencia da primeira, tal como: (GATO/ _ATO), (FADA / FA_A), (BOLO / BOL_), (PÁ / P_), (LÃ / _Ã), fazendo-se necessário que a criança identifique e use a letra corretamente para formar a palavra indicada, conforme a imagem seguinte:

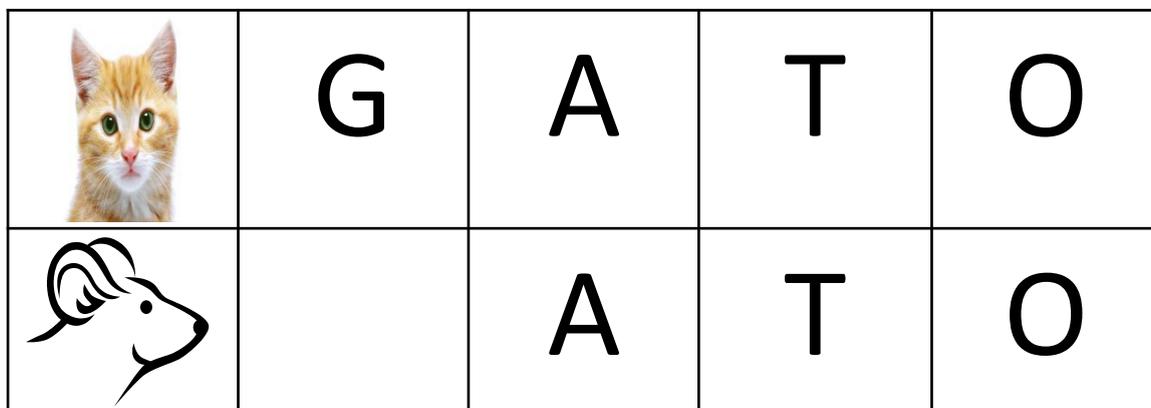


Figura 3- Fonte: Daniella Cavalcante

Nesse caso, foram utilizadas palavras formadas por correspondências regulares diretas da ortografia, considerando o nível de conhecimento dos participantes, como também, a escolha da letra ausente, foi cuidadosamente planejada a fim de que pudesse variar de posição entre as palavras apresentadas, forçando os alunos a refletirem sobre o som das letras no início e no fim das sílabas. Ganha o jogo, o aluno que for capaz de identificar a diferença entre as palavras, completando-as de forma correta. Participaram dessa atividade, sete dos dez alunos contemplados na pesquisa, os outros três não compareceram a escola por motivos desconhecidos. Os resultados obtidos foram:

A2- De acordo com a atividade solicitada, o aluno atendeu boa parte do objetivo proposto, sendo capaz de identificar corretamente a diferença em quatro das cinco palavras indicadas, sendo elas (RATO / FACA / BOLA / PÁ), não utilizando de maneira adequada a letra ausente para a palavra (RÃ), substituindo o R pela letra T, demonstrando um aparente conflito, talvez por se tratar de uma palavra monossílaba, já que o mesmo foi capaz de empregar corretamente a mesma letra R, na palavra (RATO), indicando que o estudante conhece a letra e é capaz de relacioná-la ao som adequado. Em todo caso, mediante as palavras anteriores, o estudante demonstrou boa compreensão em relação à correspondência som/grafia, atentando inclusive, para a semelhança entre as outras letras das palavras.

A3- O aluno atendeu aos comandos, executando a atividade de maneira 100% satisfatória, demonstrando compreensão na identificação e utilização das letras adequadas aos espaços indicados, bem como, compreendendo as mudanças de significados proporcionadas pela troca das letras.

A4- Atribuindo letras aleatórias, sem considerar a mudança no significado das palavras, a criança ainda apresenta um conhecimento limitado das letras do alfabeto, não sendo capaz de estabelecer a relação som/grafia, assim como, não atentando para as semelhanças e diferenças entre as palavras, atribuindo à letra A para o espaço referente à letra R na palavra (RATO) e para a letra D na palavra (FADA), repetindo a vogal O da palavra (BOLO) no espaço que seria para diferenciar a palavra (BOLA) e preenchendo as lacunas relacionadas às letras É e R, das palavras (PÉ – RÃ), com as consoantes C e G, respectivamente. Diante disso, compreende-se que o aluno ainda não avançou em sua aprendizagem, permanecendo no nível 02, anteriormente diagnosticado.

A6 – O aluno identificou corretamente a diferença entre os pares de palavras, sendo capaz de utilizar de maneira adequada às letras específicas as lacunas correspondentes, demonstrando estabelecer satisfatoriamente a relação grafofônica em todas as palavras solicitadas, bem como, compreendendo as mudanças em seus significados mediante a troca das letras.

A7- Dos cinco pares de palavras expostos nas cartelas, o aluno foi capaz de identificar a diferença em três, atribuindo corretamente às letras correspondentes aos espaços em (RATO / BOLA / PÉ), desconhecendo a utilização adequada da letra C, para a palavra (FACA), utilizando a letra F, retirada do início da palavra; e a letra R, na palavra (RÃ), substituindo-a pela letra P, demonstrando, portanto, uma oscilação em sua capacidade de relacionar os sons às grafias das palavras, característica de um período de transição na aprendizagem, em que as crianças ora conseguem estabelecer as relações, ora apresentam limitações.

A8 - O estudante demonstrou boa compreensão na identificação dos diferentes sons, responsáveis pelas mudanças nos significados das palavras, uma vez que, conseguiu utilizar corretamente as letras ausentes em todas as palavras das cartelas, apresentando uma considerável evolução em sua aprendizagem, de acordo com sua última atividade.

A10 – Apresentando uma boa compreensão no estabelecimento das relações grafofônicas das palavras expostas nas cartelas, como também, sendo capaz de identificar e utilizar corretamente as letras ausentes nos espaços indicados, a criança

atendeu as expectativas do jogo, formando adequadamente todos os pares de palavras, demonstrando um avanço significativo no seu processo de apropriação do sistema de escrita, além de perceber as diferenças nos significados das palavras causadas pela troca de uma única letra.

Após a aplicação do jogo, foi possível perceber um resultado bastante proveitoso, uma vez que, dos sete alunos participantes, apenas dois apresentaram maiores complicações em executar a atividade, enquanto que para a grande maioria, o jogo oportunizou um significativo avanço em suas hipóteses de escrita, possibilitando entre outras coisas:

- ✓ A compreensão da diferença que uma única letra realiza no significado das palavras;
- ✓ Estabelecer adequadamente a relação grafofônica, à medida que foram capazes de escolher corretamente quais letras deveriam ser usadas nos espaços indicados nas cartelas.

Nesse sentido, o jogo configurou-se como um excelente recurso didático, de forma que, através de sua dinamicidade foi possível promover um aperfeiçoamento na aprendizagem dos alunos atendidos, aliando o conhecimento ao prazer em busca da garantia do direito a uma alfabetização efetiva.

3.2.7. 7º Momento – Jogo: Troca Letras

Considerando a necessidade de sistematizar a compreensão de alguns princípios do sistema de escrita, tais como o fato de que palavras com significados diferentes são grafadas com letras diferentes, assim como, a alteração que uma letra pode causar no sentido da palavra, entende-se a importância de atividades de comparação entre palavras para promoverem a reflexão sobre a língua em crianças ainda em processo de alfabetização.

Nesse sentido, justifica-se a escolha pelo jogo Troca Letras, elaborado pelo CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem e sugerido no Manual Didático (BRASIL/MEC, 2009, p.60), já que o mesmo configura-se como um recurso importante

para este fim, uma vez que, voltado para crianças com as necessidades acima citadas, tem como objetivos:

- ✓ Conhecer as letras do alfabeto;
- ✓ Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores;
- ✓ Compreender que a cada fonema corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos);
- ✓ Compreender que se trocarmos uma letra, transformamos uma palavra em outra palavra;
- ✓ Compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita;
- ✓ Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas;
- ✓ Estabelecer correspondência grafofônica.

O jogo é formado por um quadro de pregas e fichas contendo figuras e letras. As figuras estão organizadas em pares cujos nomes se diferenciam apenas na escrita de uma letra, exemplo: (MALA/MAPA), (PÉ/PÁ), (ROLHA/FOLHA), (GATO/RATO), (PENTE/DENTE), (BOLO/BOLA), (FACA/FADA) etc. O professor deve colocar uma figura no quadro de pregas e ao lado formar o nome com as fichas contendo as letras, enquanto as outras letras ficam na mesa, depois o professor substitui a figura pelo seu par correspondente e solicita que o aluno identifique qual é a letra que difere da palavra anterior. Ganha o jogo, a criança que for capaz de realizar as trocas adequadas em todas as palavras do quadro.



Figura 4 – Fonte: Daniella Cavalcante

Para a execução do jogo, a pesquisadora optou por agrupar as crianças em duplas, por considerar a importância da interação entre elas como um aspecto positivo para a reflexão sobre a escrita, bem como para possibilitar um diálogo entre elas, favorecendo a construção da aprendizagem. Nesse sentido, contando com o total de oito alunos presentes para a atividade, o agrupamento se deu de forma que duas duplas fossem formadas por um aluno no nível 2 e um no nível 3, a fim de que diferença entre os níveis proporcionasse uma proveitosa reflexão entre eles, e duas duplas foram formadas por alunos no nível 2, de forma que, fosse possível comparar até que ponto a heterogeneidade dos níveis, implicaria em maiores ou menores dificuldades de executar a tarefa, sendo as duplas formadas por:

- ✓ Dupla 01: A6 – N3 + A1 – N2 – Receberam os pares de figuras (PINTO / CINTO), (DENTE / PENTE);
- ✓ Dupla 02: A9 – N3 + A2 – N2 – Figuras: (ROLHA / FOLHA), (MALA / MAPA);
- ✓ Dupla 03: A3 – N2 + A4 – N2 – Pares formados por: (FACA / FADA), (PÉ / PÁ);
- ✓ Dupla 04: A5 – N2 + A8 – N2 – (COLA / GOLA), (BOLO / BOLA).

Mediante o comando da pesquisadora, a primeira dupla recebeu o quadro de pregas com a figura e a palavra correspondente ao nome (PINTO), após a leitura da palavra e exploração dos sons iniciais, finais, número de letras e sílabas, a pesquisadora substituiu a ficha pela figura (CINTO) e solicitou que as crianças pensassem sobre que letra deveria ser modificada, para representar a nova palavra. As fichas contendo as outras letras estavam dispostas a mesa e à medida que as crianças iam pronunciando o som, iam manipulando algumas letras e pensando se era o som adequado, ao passo que a pesquisadora perguntava: - Que letra é essa? Qual o som? Se colocar essa letra a palavra fica como? Enquanto a dupla respondia, escolhia outras letras para a troca, até que chegaram à letra S, e justificados pela semelhança entre os sons do S e o C em algumas palavras, fizeram a troca e escreveram (SINTO), demonstrando estarem satisfeitos com a troca realizada.

Já na segunda palavra proposta pela pesquisadora, (DENTE), ao solicitar a troca indicando a figura (PENTE), a dupla demonstrou mais agilidade na escolha pela letra adequada para representar, sendo capaz de imediatamente identificar o uso da letra P ao

invés da letra D, formando a palavra de forma satisfatória. Tal facilidade na realização da troca da letra D pelo T, pode ter se dado em virtude de serem letras de regularidades diretas que não possuem múltiplas variações de sons, o que de certa maneira, facilita a apropriação da relação som e grafia.

A segunda dupla, formada pelos alunos A2 e A9, com níveis diferentes de aprendizagem, receberam inicialmente o quadro com a figura e as letras correspondentes a palavra (ROLHA) e após a exploração da palavra, a pesquisadora realizou a troca pela figura correspondente a (FOLHA) solicitando que as crianças identificassem qual a letra deveria ser trocada por outra. Depois de algumas tentativas de troca realizadas pelo aluno A2, impedido pelo parceiro, de nível maior, durante as perguntas da pesquisadora, a dupla realizou a troca de forma eficiente, atribuindo a letra F no lugar da letra R, para representar a palavra (FOLHA), demonstrando a compreensão na relação grafofônica da palavra. O mesmo aconteceu com o par de palavras formado pelas figuras (MALA) e (MAPA), em que a dupla foi capaz de realizar a troca da letra L pela letra P, identificando a letra correta em meio às outras e compreendendo a mudança de significado que a troca de uma única letra pode causar na palavra.

Os alunos A3 e A4, integrantes da terceira dupla e pertencentes ao mesmo nível de aprendizagem, receberam inicialmente o quadro com a palavra e a figura referente ao nome (PÁ) e ao serem solicitados realizar a troca de modo que passassem a representar a palavra (PÉ), foram capazes de imediatamente de forma oral, identificar o som da letra E no lugar da letra A, passando a visualizá-la entre as outras letras dispostas na mesa, realizando a tarefa de forma satisfatória. O fato de se tratar de uma palavra monossílaba e da letra a ser alterada ser uma vogal, que no nível 02 é mais facilmente consolidada, a fixação do som se fez de maneira mais imediata, facilitando assim a realização da troca de forma adequada.

No momento que foram solicitados a realizar a troca das letras da palavra (FACA) por (FADA), a dupla apresentou limitações para identificar o som da letra D, bem como para reconhecê-la entre as outras letras, necessitando de um tempo maior e de reflexões diretas em torno da escolha de variadas letras. Somente após um trabalho de comparação do som da sílaba DA com outras palavras com sons iguais, como DADO, DANONE etc., a dupla foi capaz de realizar a troca de forma adequada, porém indicando ainda uma fragilidade em seu processo de aquisição da escrita.

Por fim, a última dupla selecionada para esta tarefa, composta pelos alunos A5 e A8, recebeu os pares de figuras formados por (BOLO / BOLA) e (COLA / GOLA), apresentando apenas um pouco de desconhecimento na troca da letra C pela letra G, uma vez que as crianças facilmente confundem o som do G com o som da letra H inicial, provocando um breve conflito solucionado no momento em que a pesquisadora questiona outras palavras com o som da letra G, como GATO, GALO e GARFO, fazendo com que a dupla reflita sobre a escrita dessas palavras e opte adequadamente pelo uso da letra G.

Assim, mediante os objetivos previstos, o jogo Troca Letras favoreceu uma evidente reflexão sobre a escrita, atendendo a necessidade das crianças, possibilitando que elas:

- ✓ Comparassem palavras identificando semelhanças e diferenças;
- ✓ Manipulassem e reconhecessem as letras do alfabeto;
- ✓ Refletissem sobre as unidades menores que formam as palavras;
- ✓ Percebessem a troca de significados que a mudança de uma letra pode causar na grafia de uma palavra,
- ✓ Estabelecessem a correspondência grafofônica nas palavras trabalhadas.

As quais são habilidades indispensáveis para a aprendizagem dos alunos selecionados, sendo o jogo, portanto, configurado como um útil recurso no desenvolvimento da aquisição da escrita pelas crianças em processo de alfabetização.

3.2.8. 8º Momento – Jogo: Palavra dentro de palavra.

Até o momento enfatizamos com as crianças o fato de que uma única letra pode alterar completamente o significado das palavras, a fim de que elas refletissem sobre as unidades sonoras menores percebendo a importância que cada letra representa na escrita dos nomes. Porém é importante lembrar que, algumas palavras são compostas por outras palavras dentro, sendo essa percepção relevante para o período de aprendizagem que as crianças selecionadas se encontram.

Refletir sobre a formação de palavras, através da composição e decomposição bem como sobre a relação entre o oral e o escrito, são habilidades consideráveis ao

longo da aquisição da escrita, por isso, o jogo em tela foi selecionado para ser aplicado a esta altura da intervenção.

O jogo, também pertencente à coletânea produzida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem, propõe que os alunos analisem as partes que compõem as palavras, a fim de que elas atinjam entre outros, os seguintes objetivos (BRASIL/MEC, 2009, p.69):

- Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais;
- Compreender que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras;
- Segmentar palavras, identificando partes que constituem outras palavras.

Nessa perspectiva, a ênfase dada aqui não é mais a diferença entre as palavras e sim a semelhança entre os sons que as compõem, a fim de que as crianças percebam as sequências de letras que possuem sons similares, consolidando assim, sua consciência fonológica.

O jogo é formado por fichas de cor azul, contendo as figuras e seus respectivos nomes e fichas de cor vermelha, com as figuras cujos nomes aparecem dentro das palavras nas fichas azuis. Ex: (MAMÃO/MÃO), (CASA/ASA), (LAMPIÃO/PIÃO), (LUVA/UVA), (SACOLA/COLA) etc. As fichas vermelhas são distribuídas entre as crianças, enquanto que as fichas azuis ficam amontoadas na mesa, à medida que o primeiro jogador pegar uma ficha azul, deve conferir se tal palavra está contida dentro de alguma das palavras nas fichas vermelhas que ele tem na mão, a fim de que formem um par, caso isso não aconteça, a ficha volta para o final das cartas na mesa e o jogo prossegue. Ganha aquele que conseguir formar primeiro os pares de palavras.



Figura 5- Fonte: Daniella Cavalcante

Nessa atividade participaram cinco crianças, pois dos dez alunos que formam o grupo pesquisado, um foi transferido para outra escola (A7) e quatro faltaram aula no dia da aplicação do jogo, sendo os alunos participantes A5, A6, A8, A9 e A10.

O primeiro a começar a jogar foi A6, contendo na mão as fichas com as figuras (ASA) e (PATO), sendo capaz de ao longo do jogo, relacionar corretamente suas figuras com as palavras (CASA) e (SAPATO) presentes nas fichas tiradas no decorrer do jogo.

A5, tendo em mãos as figuras de (OLHO) e (PIÃO), só conseguiu perceber a semelhança entre os sons da palavra (PIÃO) e (LAMPIÃO), não sendo capaz de estabelecer a relação sonora entre a palavra (OLHO) e a palavra (REPOLHO).

A8, o vencedor do jogo, apesar de nas etapas anteriores ser um dos que mais apresentou dificuldades, conseguiu estabelecer adequadamente a correspondência sonora entre os pares das palavras (MAMÃO/MÃO), (GALINHA/LINHA) e (GALHO/ALHO), demonstrando um considerável avanço no desenvolvimento de sua consciência metafonológica.

A9, portando as figuras (CANO) e (ALHO), não apresentou resistências em relacionar nenhuma das palavras, (TUCANO) e (GALHO), demonstrando boa compreensão entre as semelhanças sonoras nos pares manipulados.

E por fim, o aluno A10, também foi capaz de estabelecer de forma coerente a relação entre as palavras (UVA/LUVA) e (SOLDADO/DADO), percebendo claramente suas semelhanças e refletindo sobre suas correspondências sonoras.

Ao final do jogo, com o objetivo de ampliar a atividade, extrapolando assim, a relação apenas sonora entre as palavras, mas também proporcionando aos estudantes,

uma reflexão grafofônica, a pesquisadora ainda solicitou que as crianças escrevessem de forma espontânea algumas das palavras relacionadas às figuras abordadas no jogo, ao passo que ia mostrando a ficha com a figura para que os alunos pudessem escrever seus nomes no papel.

As figuras apresentadas foram (DADO, ASA, PATO, UVA, PIÃO), e os alunos as escreveram da seguinte maneira:

- ✓ A5 – (DADO / ASSA / PATO / UVA / PIAU);
- ✓ A6 – (DADO / ASSA / PATO / UVA / PIÃO);
- ✓ A8 – (AO / ASA / ATO / UA / IPO);
- ✓ A9 – (DADO / ASA / PATO / UVA / PIAOU);
- ✓ A10 – (DADO / ASA / PATO / UVA / PIÃO).

Assim, através das palavras escritas, foi possível verificar a contribuição do trabalho na perspectiva metafonológica para o desenvolvimento da escrita, uma vez que, grande parte dos alunos foram capazes de estabelecer a relação som/grafia na maioria das palavras solicitadas, mesmo aqueles que não fizeram uso correto da ortografia, conseguiram de alguma forma, se aproximar do som que as palavras apresentam. Salientando, portanto, a escrita realizada pelo aluno A8, que apresenta sinais de evolução, demonstrando um período de transição entre os níveis do sistema de escrita.

Diante disso, a atividade é concluída de maneira bastante satisfatória, uma vez que os objetivos pretendidos foram alcançados, ao passo que as crianças foram capazes de:

- ✓ Refletir sobre as semelhanças sonoras das palavras;
- ✓ Perceber que uma palavra pode estar contida dentro de outras palavras;
- ✓ Compreender as letras como unidades sonoras menores;
- ✓ Identificar sílabas iguais - iniciais ou finais;
- ✓ Estabelecer a relação grafofônica das palavras exploradas.

Sendo essas habilidades, importantes aliadas ao desenvolvimento da escrita pelas crianças ainda nos níveis iniciais do processo de alfabetização, podendo ser ampliadas ou adaptadas em diversos momentos pedagógicos, de acordo com os objetivos didáticos

do professor, como também com as necessidades demonstradas durante o percurso de evolução na aprendizagem dos alfabetizandos.

3.2.9. 9º Momento – Jogo: Mais uma.

Ao longo do processo de alfabetização, para se obter bons avanços na aprendizagem das crianças, as atividades precisam ser contínuas e sistemáticas, a aquisição da escrita só se dá se os estudantes forem cotidianamente oportunizados ao acesso e a manipulação da língua, em diferentes aspectos, sejam eles sonoros ou escritos. As tarefas de comparação entre palavras, reflexão sobre o uso das letras e segmentação em sílabas, atentando para a relação som/grafia, são oportunidades importantes ao longo desse processo.

O jogo Mais Uma, produzido pelo CEEL, se destina a crianças que estando em processo de alfabetização, ainda precisam perceber que as palavras são formadas por unidades silábicas e que os fonemas possuem relações com as letras, possibilitando através da comparação entre palavras, um avanço no conhecimento do sistema alfabético de escrita, objetivando entre outros aspectos, que o aluno consiga (BRASIL/MEC, 2009, p.55):

- Compreender que as sílabas variam quanto ao número de letras;
- Compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda - direita;
- Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas.

Nesse sentido, o jogo apresenta-se em uma trilha composta por casas contendo figuras e seus nomes correspondentes em meio a espaços em branco, fichas com figuras acompanhadas dos nomes faltando uma letra, fichas com as letras do alfabeto, um dado e os pinos para os jogadores avançarem na trilha. À medida que os alunos jogarem o dado e avançarem o número de casas indicado, ocupando um espaço que contenha uma figura, o aluno deve procurar nas fichas, a figura que tem a palavra semelhante à indicada na trilha, porém faltando uma letra. O aluno deve ser capaz de, uma vez que relacionar a palavra correspondente, identificar a letra que está faltando na palavra

escrita na trilha, para assim, formar a palavra correspondente à imagem. Ganha o jogo, o jogador que for o primeiro a chegar ao final da trilha.



Figura 6 – Fonte: Daniella Cavalcante

Por se tratar de um desafio maior para os estudantes, que deverão realizar mais de uma atividade ao mesmo tempo, a pesquisadora optou por agrupar as crianças aleatoriamente em trios, a fim de que, por meio do diálogo e da interação, elas consigam desenvolver a tarefa solicitada se ajudando mutuamente. Sendo, portanto, os grupos compostos da seguinte maneira:

- ✓ Trio 1: A1, A4, A5;
- ✓ Trio 2: A2, A8, A9;
- ✓ Trio 3: A3, A6, A10.

À medida que os números eram sorteados no dado e as casas eram ocupadas, os grupos conversavam entre si para relacionar as palavras corretamente correspondentes e identificar as letras ausentes nas fichas.

O primeiro grupo, composto pelos alunos A5, A1 e A4, foram capazes de relacionar de forma adequada às palavras (FOCA/OCA), (LUVA/UVA), (PATA/PASTA) e (VELHA/VELA), identificando corretamente as letras ausentes, (F / L/ H), não atentando apenas ao uso da letra S na palavra (PASTA), representando pela letra X.

Os alunos A8, A2 e A9, que formavam o segundo grupo, conseguiram estabelecer a relação entre as palavras (GALO/GALHO) e (ANTA/MANTA), apresentando poucas limitações de compreensão apenas referente ao uso da letra H na palavra (GALHO).

O terceiro grupo, vencedor do jogo, formado pelos alunos A3, A6 e A10, relacionaram satisfatoriamente as palavras (POSTE/POTE), (CUECA/CUCA), (PIPA/PIA), (LUVA/UVA) e (PONTE/POTE), identificando corretamente as letras ausentes nas fichas (S / E / P / L / N), respectivamente e chegando primeiro, ao final da trilha.

Durante o jogo foi possível perceber que além da boa interação entre os participantes, a formação em trio ajudou os alunos a somarem seus conhecimentos para que conseguissem executar a atividade, de forma que mesmo aqueles alunos com níveis menores que os outros, fossem capazes de interagir, refletir sobre a língua e avançar em suas hipóteses de escrita, fazendo com que os objetivos do jogo fossem atingidos, uma vez que os alunos foram capazes de:

- ✓ Refletir sobre a formação das sílabas das palavras, compreendendo que elas variam quanto ao número de letras;
- ✓ Compreender que uma letra pode transformar o significado das palavras;
- ✓ Comparar palavras atentando para sons iguais e diferentes, finais e iniciais.

Assim, mais uma vez foi possível observar a grande contribuição que uma atividade lúdica como essa traz para as crianças nessa fase de aprendizagem, proporcionando a reflexão sobre a língua de forma prazerosa e o melhor desenvolvimento ao longo da aquisição da escrita e da compreensão a cerca do sistema de escrita alfabético, configurando-se em um excelente instrumento para auxiliar os professores alfabetizadores em sua prática pedagógica.

3.2.10. 10º Momento – Diagnóstico Final.

Após o desenvolvimento de toda intervenção, bem como a aplicação dos jogos e atividades descritas acima, divididas em nove momentos, a pesquisadora optou por

encerrar o período da intervenção, repetindo a primeira atividade realizada no início da pesquisa, a fim de verificar em que nível de aprendizagem as crianças chegaram, bem como refletir sobre seus possíveis avanços e fragilidades.

Partindo desse pressuposto, a pesquisadora selecionou cinco imagens referentes aos brinquedos que as crianças mais gostam e após ter realizado uma conversa informal solicitou que à medida que fosse mostrando a imagem, elas deveriam registrar seus nomes no papel, da forma como soubessem. As palavras selecionadas, iguais as da primeira atividade realizada, foram: (BOLA, BICICLETA, CARRO, BONECA, PIÃO). Os alunos deveriam escrever individualmente e sem a interferência da pesquisadora. Participaram dessa atividade, os nove alunos contemplados na intervenção, conforme aponta os resultados a seguir.

A1- Para as palavras solicitadas, o aluno escreveu (OA) para BOLA, (ICEA) para BICICLETA, (AO) para a palavra CARRO, (OEA) representando a palavra BONECA e (IÃO) para a palavra PIÃO, demonstrando está no nível 03 da Psicogênese, uma vez que já é capaz de representar uma letra para cada sílaba com valor sonoro adequado.

A2- A lista solicitada ao aluno foi escrita da seguinte forma: (BOLA, BISIQUETA, CARO, BONECA, BIÃO), indicando que em algumas palavras como BOLA e BONECA, sua escrita já é convencional, porém nas demais palavras como BICICLETA, CARRO e PIÃO, o aluno ainda apresenta entraves na escolha das letras corretas, ora trocando por outras letras e representando o fonema de forma não convencional, ora omitindo-as, indicando ocupar o nível 04 em sua evolução.

A3- As palavras escritas pelo aluno demonstram que ele alcançou a etapa final do processo de evolução da escrita, o nível 05, uma vez que é capaz de escrever corretamente relacionando as letras aos seus respectivos sons, nas palavras (BOLA, CARRO, BONECA, PIÃO), porém ainda comete uma troca de letra e uma omissão na palavra BICICLETA, escrevendo (BISILETA), o que se configura em um erro ainda aceitável a essa etapa do processo, uma vez que, de acordo com a teoria da Psicogênese, só agora se inicia a preocupação com a ortografia das palavras.

A4- Através da escrita solicitada, o aluno indica ainda relacionar uma letra para cada sílaba, atribuindo o valor sonoro adequado, porém não sendo até o momento capaz de representar todas as letras da palavra, ocupando por sua vez, o nível 03 da escrita, conforme podemos observar na forma como ele representa as palavras (AO) para

BOLA, (IIEA) para BICICLETA, (AO) ao invés de CARRO, (OEA) para representar BONECA e (IÃO) relacionando a palavra PIÃO.

A5- Demonstrando excelente domínio ortográfico bem como a compreensão da representação de todos os fonemas das palavras, o aluno encontra-se no nível 05, indicando chegar à etapa final do seu desenvolvimento, já que consegue grafar corretamente todas as palavras solicitadas.

A6- Ao grafar de forma convencional as palavras da lista, estabelecendo apropriadamente a relação grafofônica em todas as sílabas, o aluno demonstra excelente evolução em seu processo de aquisição da escrita, apresentando-se no nível 05, uma vez que escreve corretamente todas as palavras indicadas pela pesquisadora (BOLA, BICICLETA, CARRO, BONECA, PIÃO).

A8- As palavras (BOLA) e (PIÃO) demonstram domínio convencional do sistema de escrita por parte do aluno, porém ao grafar as outras palavras, ele indica ainda não está totalmente seguro de suas escolhas na hora da escrita, apesar de grafar todos os fonemas ainda comete trocas, acréscimos e omissões de letras, como nas palavras (BICQUETA, CARO, BOMECA) – BICICLETA, CARRO, BONECA, respectivamente. Tais características apontam para o período de transição entre os níveis 03 e 05, ocupando por sua vez, o nível 04 da evolução da escrita.

A9- (BOLA, BISICLETA, CARRO, BONECA, PIÃO) são as palavras escritas pelo aluno, aparentando compreensão total do sistema de escrita, estabelecendo a relação som/grafia de forma adequada e satisfatória em todas as palavras, apesar de ainda cometer a troca da letra C pelo S na palavra BICICLETA, justificada pela semelhança entre os seus sons em outras palavras. Nesse caso, o aluno apresenta-se no nível 05 e está pronto para desenvolver as habilidades posteriores em seu processo de aprendizagem da linguagem.

A10- Foi capaz de estabelecer a relação grafofônica em todas as palavras solicitadas, grafando-as corretamente e demonstrando uma compreensão evoluída a cerca do sistema de escrita alfabético, concluindo de forma proveitosa seu processo de aquisição da escrita, chegando satisfatoriamente ao final das etapas, nível 05.

Assim, ao final do processo de intervenção, concluímos os encontros tendo vivenciado os seguintes jogos e atividades:

1º Momento	Diagnóstico Inicial – Atividade: Lista de nomes de brinquedos
------------	---

2º Momento	Atividade: Lista de nomes de comidas
3º Momento	Jogo: Bingo de Letra Inicial
4º Momento	Jogo: Completar palavras com as letras ausentes
5º Momento	Jogo: Que fruta sou eu?
6º Momento	Jogo: Descobrimo a diferença
7º Momento	Jogo: Troca letras
8º Momento	Jogo: Palavra dentro de palavra
9º Momento	Jogo: Mais uma
10º Momento	Diagnóstico Final – Atividade: Lista de nomes de brinquedos;

Tabela 3 – Construída pela autora

Após a aplicação de todos os jogos e a realização das atividades indicadas na tabela anterior, chega-se a conclusão que, das nove crianças testadas no diagnóstico final, diante das escritas apresentadas na atividade, é possível obter as seguintes informações:

	Níveis de Escrita			
	02 Pré – silábico	03 Silábico	04 Silábico alfabético	05 Alfabético
Nº de Alunos	0	02	02	05
Alunos	-	A1 / A4	A2 / A8	A3 / A5 / A6 / A9 / A10

Tabela 4- Construída pela autora

Nesse cenário, se observa de forma clara, os consideráveis avanços que as crianças obtiveram ao longo do período de intervenção, uma vez que, dos nove alunos concluintes na pesquisa, nenhum permaneceu no nível diagnosticado inicialmente, assim como, aproximadamente 55% atingiram a etapa final da evolução da escrita – nível 05, enquanto que os demais, também apresentaram um avanço considerável e satisfatório referente à compreensão do sistema de escrita e a aquisição dela, conforme veremos mais detalhadamente no item seguinte.

3.3 – Resultados

Após o trabalho realizado durante a intervenção, partindo do diagnóstico inicial, realizado a partir da solicitação da escrita dos nomes de brinquedos, cuja análise baseada à luz da Teoria da Psicogênese (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999), serviu para categorizar os estudantes de acordo com seus níveis de escrita, bem como para sinalizar quais os jogos e atividades que deveriam ser aplicadas considerando o resultado diagnosticado inicialmente.

Os jogos aplicados ao longo dos encontros, contemplando os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua, tinham como objetivo principal promover uma reflexão sobre o sistema de escrita alfabético, possibilitando que os alunos avançassem em suas hipóteses, atingindo a etapa final do processo de evolução da escrita, foram aplicados ao longo de oito momentos, descritos anteriormente.

Por fim, foi realizado um diagnóstico final, com as mesmas palavras usadas no momento inicial, a fim de que fosse possível analisar o processo de aprendizagem de cada aluno, como também comparar as etapas mediante as intervenções realizadas.

Nesse sentido, após a análise inicial e final dos diagnósticos realizados, é possível obter as seguintes informações:

Alunos atendidos	Níveis de escrita	
	Diagnóstico Inicial	Diagnóstico Final
A1	N2	N3
A2	N2	N4
A3	N2	N5
A4	N2	N3
A5	N2	N5
A6	N3	N5
A7	N3	-
A8	N2	N4
A9	N3	N5
A10	N3	N5

Tabela 5 – Construída pela autora

Diante desse cenário, observamos que:

- A1 – O aluno apresentava-se inicialmente no nível 02 de escrita, uma vez que não era capaz de estabelecer a relação som/grafia, escrevendo as palavras com um repertório limitado de letras usando-as de forma aleatória, como por exemplo, registrando (EIA) para a palavra BICICLETA. Após as intervenções realizadas, o estudante demonstrou sua evolução no desenvolvimento da escrita, passando a representar silabicamente as palavras, utilizando uma letra para cada som, com valor sonoro adequado, escrevendo, portanto, (ICEA), para a mesma palavra anteriormente registrada, indicando assim, já pertencer ao nível 03 da escrita, um avanço considerável, porém ainda inicial ao processo de aprendizagem da escrita.
- A2 – O aluno em tela, demonstrou-se inicialmente numa condição pré matura em relação ao desenvolvimento da escrita, escrevendo palavras com letras aleatórias, apresentando um conhecimento limitado sobre o alfabeto, não estabelecendo a relação grafofônica, nem atribuindo valor sonoro às letras escritas, portando assim, características do nível 02, como podemos observar na escrita da palavra BONECA, a qual o mesmo registra como (DO). Ao longo dos momentos de intervenção, o aluno demonstrou avanços significativos em seu desenvolvimento e chegou ao final do processo, sendo capaz de representar graficamente os sons das palavras solicitadas, cometendo pontualmente alguns equívocos, no que tange a troca, acréscimos ou omissões de letras, questões aceitáveis durante o percurso da aprendizagem. Ao final da pesquisa, o aluno foi capaz de escrever corretamente algumas palavras solicitadas anteriormente, entre elas a palavra (BONECA), indicando assim, sua passagem considerável para o nível 04 da escrita, uma vez que, em algumas palavras, o estudante ainda apresenta situações a serem sanadas, como no caso da palavra CARRO, a qual ele registra (CARO), indicando a necessidade da permanência de uma intervenção, porém, não diminuindo o mérito de suas conquistas até aqui.
- A3- O estudante em análise apresentou-se ao início da pesquisa no nível 02 da escrita, atribuindo letras de forma aleatória, sem relação som/grafia, iniciando a

escrita de todas as palavras com o uso da mesma letra (B), demonstrando assim, um conhecimento limitado sobre as letras do alfabeto, sendo possível observar no momento em que o aluno escreveu (BOLE) para BONECA e (BICO) para PIÃO, entre outras. Durante a pesquisa, o aluno foi apresentando avanços bastante significativos, respondendo de forma satisfatória as intervenções realizadas e alcançando, ao final do período, a última etapa do desenvolvimento da escrita, o nível 05, sendo capaz de representar adequadamente todos os fonemas das palavras, utilizando as letras apropriadas e já demonstrando inclusive, o início da preocupação com as questões ortográficas, característica final do processo de evolução da aquisição da escrita. Os registros das palavras (BONECA) e (PIÃO), no diagnóstico final, são alguns exemplos de sua evolução, demonstrando de forma concreta, o saldo positivo do trabalho realizado.

- A4- Na fase inicial da pesquisa, em virtude de suas grandes dificuldades de aprendizagem, o estudante negava-se a escrever todas as palavras solicitadas, demonstrando de acordo com o pouco que fazia, seu nível inicial no desenvolvimento da escrita, N2. Sendo capaz de identificar poucas letras do alfabeto, as utilizava de maneira aleatória, por vezes desinteressada, não estabelecendo as relações grafofônicas. Das cinco palavras solicitadas no diagnóstico inicial, o estudante registrou apenas duas, atribuindo (OIR) para a palavra BICICLETA e não demonstrando nenhuma capacidade de reflexão quando foi solicitado a ler o que escreveu. No decorrer dos jogos aplicados, o estudante foi demonstrando maior disposição em se envolver nas atividades e melhor interação com os colegas, como também foi avançando no conhecimento das letras do alfabeto e em suas hipóteses de escrita, a ponto de que, ao final da pesquisa, já foi capaz de representar graficamente as sílabas das palavras, atribuindo uma letra com valor sonoro adequado, atingindo assim, o nível 03 do processo evolutivo da escrita. (IIEA) para BICICLETA e (IÃO) para PIÃO, são alguns dos exemplos da sua evolução, sendo importante ressaltar que, de acordo com as palavras escritas, apesar do avanço significativo em seu desenvolvimento, o aluno ainda não chegou ao final da sua evolução, fazendo-se indispensável à continuação de um trabalho específico para atender as suas necessidades.

- A5- Escrevendo (IOIIEA) para representar a palavra BICICLETA e (COLIO) para a palavra CARRO, o referido estudante iniciou a pesquisa apresentando-se na etapa inicial de seu desenvolvimento da escrita, nível 02, uma vez que demonstrou um conhecimento limitado das letras do alfabeto, utilizando nem sua maioria, apenas as vogais, grafando as palavras de forma aleatória sem estabelecer a relação grafofônica e atribuindo uma quantidade variada de letras para cada palavra solicitada. Ao longo dos encontros realizados e mediante a aplicação dos jogos, o aluno demonstrou uma evolução significativa em suas hipóteses de escrita, avançando de forma proveitosa em seu desenvolvimento, identificando as outras letras do alfabeto, compreendo a relação som/grafia e utilizando as letras adequadas para registrar todos os fonemas pronunciados, chegando, portanto, ao nível final da sua evolução, N5. O registro das palavras (BICICLETA) e (CARRO), bem como as outras verificadas no diagnóstico final, apontam para o sucesso de sua intervenção, indicando assim, que o estudante está efetivamente alfabetizado.
- A6- Já sendo capaz de atribuir uma letra para cada sílaba, com valor sonoro adequado, o estudante em seu diagnóstico inicial, escreveu (BA) para representar a palavra (BOLA) e (OEA) ao invés de BONECA, indicando ocupar o nível 03 em seu desenvolvimento. Desta feita, ao longo da intervenção, o estudante foi percebendo que registrar uma letra para cada sílaba não era mais suficiente, sendo necessário representar cada fonema pronunciado, e assim, mediante a participação nos jogos e atividades realizadas, foi evoluindo progressivamente em sua compreensão, desenvolvendo sua consciência metalinguística e conseqüentemente, ao final da pesquisa, alcançou o nível 05 em seu processo de aquisição da escrita, uma vez que, de acordo com o diagnóstico final, foi capaz de escrever corretamente todas as palavras solicitadas, demonstrando por sua vez, ter concluído seu processo de alfabetização, estando, portanto, apto para as próximas aprendizagens.
- A7- Apresentando uma boa compreensão silábica a respeito da formação das palavras, o aluno iniciou o processo de intervenção, no nível 03 de seu desenvolvimento, uma vez que era capaz de associar uma letra para cada sílaba,

demonstrando-se, porém, no período transitório, já que ora estabelecia a correspondência sonora adequada, ora apenas quantificava as letras de acordo com o número de sílabas, conforme podemos observar em sua escrita inicial das palavras BOLA, (DO) e BONECA, (OEA). O aluno participou de seis, dos dez encontros realizados, sendo posteriormente transferido da escola, por motivo de mudança de endereço. Diante dessa realidade, de acordo com sua última atividade realizada, foi possível observar um avanço considerável em suas hipóteses de escrita, chegando ao nível 04 de seu desenvolvimento, porém, mediante a impossibilidade da sua permanência, não foi possível realizar o diagnóstico final.

- A8- O aluno iniciou o período de intervenção apresentando um domínio precário a respeito do sistema de escrita alfabético, não conhecendo a maioria das letras do alfabeto, não estabelecendo a relação grafofônica, utilizando um repertório limitado e aleatório de letras para representar as palavras solicitadas inicialmente, demonstrando características iniciais do nível 02 de seu desenvolvimento. No decorrer da aplicação dos jogos e da realização das atividades, o estudante apropriou-se do conhecimento das letras do alfabeto, bem como ampliou sua compreensão a respeito da relação som/grafia, tornando-se capaz de representar, de forma convencional, porém ainda não ortográfica, todos os fonemas das palavras solicitadas, chegando ao final da pesquisa, ao nível 04 de seu desenvolvimento, evidenciando de forma clara, um avanço bastante significativo em seu processo de aquisição da escrita. Os registros das palavras (BICQUETA), (CARO) e (BOMECA), para representar as palavras BICICLETA, CARRO e BONECA, são algumas das evidências de tal avanço, indicando as questões que ainda precisam ser solucionadas, porém, comprovando o efeito das intervenções realizadas.
- A9- Utilizando-se prioritariamente de vogais para representar as sílabas das palavras, o aluno registrava inicialmente uma letra para cada sílaba, atribuindo uma vogal com o valor sonoro adequado, como na escrita das palavras (AO) para CARRO e (OEA) para BONECA, indicando pertencer ao nível 03 em seu desenvolvimento da linguagem escrita. Mediante a aplicação dos jogos que estimularam uma reflexão a cerca do sistema de escrita alfabético, o aluno

desenvolveu sua capacidade metalinguística de refletir sobre a escrita das palavras, compreendendo a necessidade de registrar todos os fonemas e ampliando o seu conhecimento sobre as letras do alfabeto, sendo capaz de ao final do processo, estabelecer convencionalmente a relação grafofônica das palavras, registrando-as de forma correta no diagnóstico final, preocupando-se inclusive, com o início das questões ortográficas da língua, conforme observamos na escrita das palavras (CARRO) e (BONECA), evidenciando assim, a consolidação do seu processo de alfabetização.

- A10- Apresentando uma escrita transitória entre os níveis 02 e 03, ora escrevendo letras aleatórias, ora representando uma letra para cada sílaba, atribuindo apenas os aspectos quantitativos, o aluno iniciou a intervenção, demonstrando algumas dificuldades de aprendizagem, tais como o conhecimento ainda limitado das letras do alfabeto, o não estabelecimento das correspondências grafofônicas em boa parte das palavras e a relação apenas quantitativa em outras palavras nas quais atribuía uma letra para cada sílaba, porém, sem valor sonoro correspondente. Ao longo da intervenção, de acordo com os jogos aplicados e as atividades realizadas, o estudante ampliou seu conhecimento sobre as letras do alfabeto, compreendendo a necessidade de estabelecer a relação som/grafia, registrando os fonemas pronunciados nas palavras. Nesse sentido, o estudante avançou em suas hipóteses de escrita, evoluindo até a etapa final de seu desenvolvimento, nível 05, sendo capaz de, ao final da intervenção, grafar adequadamente as palavras solicitadas no diagnóstico final, escrevendo convencionalmente entre outras, as palavras (BISSICLETA) e (CARRO), corroborando, portanto, o resultado positivo da intervenção realizada, uma vez que o objetivo proposto, a alfabetização, foi atingido.

Após verificado a evolução individual dos alunos atendidos durante a intervenção, chegamos a conclusão que, dos nove alunos que participaram de todo o processo, nenhum permaneceu no mesmo nível que estava no início da pesquisa, obtendo assim, um avanço na aprendizagem de 100% das crianças, sendo que dessas, 77,8% conseguiram evoluir em dois níveis de seu desenvolvimento, avançando significativamente em seu processo de aquisição da escrita.

Outro dado relevante observado ao final do processo, é que 55,5% dos estudantes participantes, atingiram a etapa final da evolução da escrita, o nível 05, caracterizado pelo domínio convencional do sistema de escrita alfabético, enquanto que 22,2% atingiram o nível 04, podendo ser considerados como alfabetizados, uma vez que já compreendem o funcionamento da escrita estabelecendo a relação grafofônica de forma satisfatória, totalizando assim, 77,7% dos alunos alfabetizados ao final da pesquisa.

O resultado positivo revela a contribuição dos jogos como recursos didáticos importantes durante a alfabetização das crianças, tendo em vista que, mediante a exploração dos aspectos fonológicos, sintáticos e morfológicos que compõem a consciência metalinguística, é possível, trabalhar com os alfabetizandos de forma prazerosa, estimulando a interação entre os pares e proporcionando momentos significativos de reflexão sobre a língua, contribuindo assim, para a construção da aquisição da escrita de forma plena por parte dos estudantes.

Nesse sentido, uma vez constatadas essas informações, conclui-se de forma satisfatória a pesquisa em tela, atendendo ao objetivo proposto inicialmente de, contribuir através do uso de jogos didáticos, com o desenvolvimento da aquisição da escrita dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Pernambuco, minimizando assim, a defasagem das crianças com dificuldades de aprendizagem e garantindo, por sua vez, o direito à alfabetização.

Considerações Finais

A questão da alfabetização é uma problemática antiga no Brasil, pois há séculos se discute as causas e as possíveis soluções para minimizar os índices alarmantes que revelam o insucesso nessa etapa de ensino, produzindo um alto número de crianças não alfabetizadas e conseqüentemente, configurando uma parcela significativa de estudantes fora da faixa etária adequada ou por vezes, desistentes, chegando a abandonar as escolas.

Das decisões políticas, passando pela discussão a respeito dos melhores métodos para alfabetizar, assim como o surgimento de novas teorias como a Psicogênese da Língua Escrita e a alfabetização na perspectiva do letramento, ao longo dos últimos anos, muitas foram as tentativas para alavancar os resultados nacionais e garantir o direito à alfabetização das crianças, especialmente as pertencentes às redes públicas de ensino, porém, em pleno século XXI, a realidade educacional do país ainda amarga as mais baixas posições em comparação aos outros países, inclusive aos menos desenvolvidos.

É importante salientar, que diante de todos os fatores externos que influenciam diretamente nesse cenário, não se pode esquecer um elemento indispensável nesse processo, o professor. É ele que, em sala de aula, tem em mãos a responsabilidade didática e o compromisso profissional de desenvolver bem suas funções e oportunizar a seus alunos, um ambiente favorável para aprendizagem, o que corresponde, entre outros aspectos, a uma decisão metodológica que respalde sua prática e dê conta da alfabetização das crianças na idade certa.

Romper com a concepção tradicional de ensino, pautada em exercícios cartilhados de memorização de padrões silábicos isolados, decodificação de frases sem sentido com ênfase apenas em uma letra, como “Ivo viu a uva” ou “O Boi bebe” (ANDALÓ, 2000, p.26), a padronização das aulas obedecendo progressivamente à ordem do mais simples para o mais complexo ou vice versa, para a partir daí garantir o acesso dos estudantes ao mundo letrado que eles vivem fora dos muros da escola, em que precisam participar ativamente e de forma dinâmica dos eventos de linguagem aos quais são constantemente submetidos, não tem sido uma tarefa fácil para muitos dos

professores brasileiros, principalmente os alfabetizadores, que por vezes, insistem em apoiar-se em suas vivências ou experiências arcaicas, resistindo a possíveis mudanças e posturas.

Considerando que tais atividades não tem dado conta até o momento, das reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, e tomando como referência o letramento, para a compreensão de que se faz necessário ensinar as crianças muito mais do apenas codificar e decodificar, e sim, prepará-las para fazer uso da linguagem em situações reais de comunicação, tornando-as capazes de, refletir sobre ela, desenvolvendo a capacidade de manipulá-la, tornando-a assim, “objeto de seu conhecimento”, característica da metalinguagem (BARRERA, 2003, p. 66) que contemplando os aspectos fonológicos, sintáticos e morfológicos da língua, contribuem para o desenvolvimento da escrita.

Compreendendo que a alfabetização corresponde às fases iniciais da infância das crianças, envolvidas pelo mundo mágico das brincadeiras, os jogos podem configura-se como importantes recursos didáticos a serem utilizados pelos professores ao longo do período da alfabetização, uma vez que, através de atividades lúdicas e prazerosas, é possível oportunizar momentos de aprendizagem e reflexão sobre a língua, fazendo com que as crianças sintam-se mais estimuladas e consolidem sua aprendizagem de forma mais significativa.

Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa teve como principal objetivo investigar a contribuição dos jogos pedagógicos que desenvolvem a consciência metalinguística para a melhoria do processo de alfabetização de crianças com defasagem de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita, desenvolvendo-se inicialmente, contextualizando, de forma breve, o cenário da alfabetização no Brasil, desde o início do século XX até o cenário atual, perpassando pelas discussões sobre os métodos, a Teoria da Psicogênese e a relação entre a alfabetização e o letramento.

Em seguida, refletimos sobre a contribuição da metalinguagem para o desenvolvendo da linguagem, considerando a importância de construir com os alfabetizandos a consciência fonológica, sintática e morfológica das palavras no que se refere à capacidade de pensar sobre os sons, suas estruturas e o seus significados.

Assim como, discorreremos sobre a importância do jogo na aprendizagem da criança, destacando sua utilização a partir de um caráter educativo voltado para o desenvolvimento da linguagem, como um considerável recurso didático, especialmente por proporcionar de forma interativa e prazerosa, oportunidades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabético, bem como sua aquisição por parte das crianças nas etapas iniciais da alfabetização.

Por fim, mediante a exposição dos procedimentos metodológicos, bem como a descrição das etapas do desenvolvimento da pesquisa, compreendendo desde a realização do diagnóstico inicial do nível de escrita das crianças, a execução de dez encontros de intervenção para a aplicação de jogos e atividades que favorecem o desenvolvimento da metalinguagem até o diagnóstico final, observando os níveis de escrita que as crianças chegaram ao final da pesquisa, em que foi possível verificar a eficácia do trabalho realizado, uma vez que os resultados obtidos comprovaram a relevância da metodologia utilizada, tendo a pesquisadora atingindo seus objetivos iniciais.

No decorrer do trabalho, alguns aspectos positivos somaram-se como estimuladores ao desenvolvimento da pesquisa, tais como a imediata autorização concedida pela secretaria municipal de educação e o total apoio prestado pelos professores, funcionários e equipe gestora da escola, mediante a liberação da turma, dos alunos e do espaço para a aplicação da intervenção.

Por outro lado, o surgimento de alguns desvios, não previstos inicialmente, dificultou um pouco o desenvolvimento da pesquisa, sendo os principais deles a necessidade de atrelar a realização dos dez encontros para aplicação dos jogos com o calendário escolar, a fim de que o trabalho não prejudicasse as atividades da escola, como também a ausência de alguns dos estudantes envolvidos na pesquisa nos dias da intervenção, gerando um déficit no seu aproveitamento.

Tais entraves foram em partes, facilmente resolvidos, uma vez que foi possível estabelecer uma boa comunicação entre a pesquisadora e a escola campo da investigação, no sentido de realizar os encontros em dias autorizados pela escola, como também, reforçar com as crianças a necessidade da presença assídua aos encontros.

Nesse sentido, uma vez atingidos os objetivos iniciais e comprovada a contribuição dos jogos pedagógicos que desenvolvem a consciência metalinguística para a melhoria do processo de alfabetização de crianças com defasagem de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita, conclui-se a pesquisa de forma bastante satisfatória, sugerindo aos professores alfabetizadores que acrescentem a sua prática pedagógica, atividades que envolvam os jogos que favoreçam a aquisição da linguagem, explorando seus aspectos fonológicos, sintáticos e morfológicos.

Para isso, como produto final da presente pesquisa, apresenta-se como sugestão a utilização de um carrinho de madeira contendo jogos, podendo ser utilizados os que foram aplicados durante a intervenção realizada ou outros a escolha do professor. O carrinho poderá ficar exposto em sala de aula, para que as crianças possam facilmente manipulá-lo, a fim de estabelecer maior contato com as letras, sílabas e palavras trabalhadas e a partir daí, despertar o interesse pelo mundo das letras, interagindo com seus pares e construindo suas habilidades necessárias a alfabetização.

Consciente de que não existe uma receita mágica ou uma fórmula milagrosa que garanta a transformação do cenário atual da alfabetização no Brasil, a pesquisa em tela evidencia apenas mais uma possibilidade didática, a partir da qual, podem surgir novas perspectivas de pesquisas relacionadas à temática em questão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. de. *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1974.
- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). *Consciência dos sons da língua*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- ANDALÓ, A. *Didática de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: Alfabetização, Letramento, Produção de texto em busca da palavra mundo*. São Paulo: FTD, 2000.
- ARAUJO, L. C. *Textos da tradição oral na alfabetização*. Salvador: EDUFBA, 2011.
- BARRERA, Sylvia D.; MALUF, Maria Regina. *Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. Psicologia: Reflexão e Crítica. [online]. Rio de Janeiro, v. 16, nº 3, p. 491-502, 2003.
- _____. S. D. Papel Facilitador das Habilidades Metalinguísticas na Aprendizagem da Linguagem Escrita. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e Aquisição da Escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BRASIL/MEC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo*. Brasília: MEC/SEB/DAGE, 2012.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2011.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Manual Didático – Jogos de alfabetização*. Brasília; MEC e UFPE/CEEL. 2009.
- BIZZOTO, M. I.; AROEIRA, M. L.; PORTO, A. *Alfabetização Linguística: da teoria à prática*. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz de conta: um lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 57-71.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó - bú*. São Paulo: Scipione, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. *Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita*. *Psico-USF*. [online]. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-47, jan./jun. 2004.

CARDOSO-MARTINS, C. *A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita*. *Cad. Pesq.* [online]. São Paulo, nº 76, p. 41-49, fev./1991.

CARRAHER, T.; REGO, L. L. B. *Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1984.

CIELO, C. A. *Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade*. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. [online]. Barueri (SP), v. 14, n. 3, p. 301-312, set./dez, 2002.

_____. *A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura*. *Revista Letras de Hoje*, v. 33, n. 4, p. 21-60, dez. 1998.

CLAPARÈDE, E. *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.

CORREA, J. A. *Avaliação da Consciência Morfossintática na Criança*. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Rio de Janeiro, 18(1), p.91-97, 2005.

CORREIA, I. S. C. *Isso não soa bem: a consciência fonológica do lado de lá*. Coimbra. Exedra. 2010.

DIAS, M. C. M. *Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar*. In: KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FEIL, I. T. S. *Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo*. Ijuí: Vozes, 1987.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAS, G. C. M. *Consciência Fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro*. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2003.

_____. *Sobre a consciência fonológica*. In: LAMPRECHT, R. R. *Aquisição fonológica do português: Perfil do desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

GONTIJO, C. M. M. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, B. A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, B. A. (org.). *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: _____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T. M. R. *Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)*. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Alfabetização – apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____.; GALVÃO, A. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Alfabetização – apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

_____. *A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica*. Letras de Hoje, Porto Alegre: v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

_____.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Alfabetização – apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortatihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 10 mar. 2015.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da et al. *Relação entre consciência morfológica e leitura contextual medida pelo teste de Cloze*. Psicol. Reflex. Crit. [online]. São Paulo, vol.22, n.2, pp. 223-229, 2009.

_____; ANIBAL, Luciana and LIMA, Simone. *A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português?*. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. São Paulo, vol. 21, n. 2, p. 311-318, 2008.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio*. Recife: CAED/UFPE, 2012.

_____. *Revista Pedagógica – SAEPE/2012*. Recife: Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação e Esportes, 2012.

PESSOA, A. C. R. G. Habilidades fonêmicas, domínio da escrita e desempenho ortográfico em crianças do ensino fundamental I. In: MARCUSCGHI, B.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Estudos sobre educação e linguagem: da educação infantil ao ensino médio*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RAMOS, R. *Cartilhas: um paradigma didático linguístico da alfabetização no Brasil*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado defendida em 2005.

REGO, Lúcia L. B. *O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita*. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, vol. 1, nº 1, p. 79-87, 1993.

_____. *Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, nº 11, p. 51-60, 1995.

_____; BUARQUE, L. L. *Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas*. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 199-217, 1997.

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

ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SOARES, M. *As muitas facetas da alfabetização*. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.52. p. 19-24, fev. 1985.

_____; *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPINILLO, A. G. Alfabetização e Consciência Metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Apêndice A - Manual Didático:

Carrinho de Jogos Pedagógicos - Uma alternativa para alfabetizar letrando



Fonte: Daniella Cavalcante

1- Apresentação

Olá Professor!

Este manual destina-se a utilização do carrinho de jogos pedagógicos, confeccionado como produto final da minha dissertação de mestrado, intitulada: Jogos Pedagógicos- Uma perspectiva de Alfabetização e Letramento. Após a pesquisa realizada em que tive a oportunidade de comprovar a contribuição dos jogos pedagógicos para a melhoria do processo de alfabetização de crianças com defasagem de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita, optei por compartilhar com você essa experiência, na esperança de contribuir com sua prática pedagógica, bem como de estimulá-lo(a) por meio da ludicidade, despertar nas crianças o prazer em aprender.

Trata-se de um carrinho de madeira, objeto significativo ao longo da infância das crianças, que pode ser utilizado para além dos momentos de brincadeiras, dar suporte

aos jogos, guardando-os e facilitando sua locomoção. O carrinho atrai a atenção das crianças bem como desperta sua curiosidade. Você pode, mediante seu planejamento, utilizá-lo para introduzir sua aula, convidando visualmente as crianças a interessarem-se pelo conteúdo abordado. O carrinho pode ser exposto em sala de aula, para que as crianças possam facilmente manipulá-lo, a fim de estabelecer maior contato com as letras, sílabas e palavras trabalhadas e a partir daí, despertar o interesse pelo mundo das letras, interagindo com seus pares e construindo suas habilidades necessárias a alfabetização.

Os jogos que constituem o carrinho foram escolhidos mediante os níveis de aprendizagem das crianças participantes da pesquisa, as quais se aplicam de modo geral, as necessidades de todas as crianças em processo de alfabetização. Assim, tomando como referência o material produzido pelo CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem, foram selecionados alguns jogos publicados no Manual Didático: Jogos de Alfabetização (BRASIL/MEC, 2009), como também foram produzidos outros jogos, conforme veremos mais adiante.

Na esperança de ajudá-lo nessa desafiante e encantadora caminhada rumo à garantia da alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, desejo-lhe um bom trabalho, reiterando que se à vontade para utilizá-los, adaptando-os da maneira que melhor atender a sua necessidade!

Um abraço!

Daniella Cavalcante Silva

2- Considerações sobre o uso de jogos para alfabetizar

Compreendo que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa” conforme aponta Piaget (1998), e uma vez comprovada à contribuição dos jogos ao desenvolvimento da criança nas diversas esferas, entre elas, a educativa; por que não aliar esse poderoso recurso pedagógico ao processo de alfabetização, no que concerne a compreensão do sistema de escrita alfabético bem como sua aquisição?

O Manual Didático de Jogos de Alfabetização, publicado pelo MEC, aponta que os chamados jogos de linguagem “permitem introduzir, na sala de aula, um espaço de prazer e de ampliação das capacidades humanas de lidar com a linguagem, numa dimensão estética, gráfica e sonora” (BRASIL, 2009, p. 15). Nesse sentido, o contato das crianças, desde o início de sua escolarização, com jogos que oportunizem o contato com as letras, a formação de sílabas, a reflexão da consciência fonológica, entre outros, decerto favorecerá o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, a aprendizagem da escrita e da leitura.

A esse respeito, Morais (2004) ressalta que pesquisas realizadas no Brasil e no exterior indicam a importância de as escolas promoverem, ainda nos últimos anos da educação infantil, jogos que conduzam à reflexão sobre palavras, rimas e sílabas semelhantes. Jogos como caça-palavras, jogos da memória e jogos de trilha podem servir como excelente instrumento de aprendizagem da leitura de palavras, enquanto jogos como cruzadinhas, adedonha e jogo da força podem ser utilizados para desenvolver as habilidades de escrita. Ambos promovem uma reflexão sobre a linguagem, uma vez que as crianças serão desafiadas a pensar sobre ela, realizando escolhas e avançando em suas hipóteses.

No intuito de oferecer aos professores alfabetizadores subsídios para o processo de alfabetização, Leal, Albuquerque e Leite (2005), ao atentar para os princípios do sistema de escrita alfabético, apresentam jogos que contemplam análise fonológica, estabelecendo a relação entre os sinais gráficos e a pauta sonora, jogos de reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, acreditando que as crianças precisam perceber que os fonemas correspondem às unidades gráficas, e que os jogos ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas, unindo as atividades de leitura e escrita de palavras.

As referidas autoras ainda reforçam que aproveitar-se da “disposição que os alunos têm para brincar com as palavras é uma estratégia que não podemos perder de vista, se quisermos um ensino desafiador, lúdico e construtivo” (p. 129). E salientam ainda que:

Através dos jogos ajudamos os alunos não apenas a entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido, como também a aprender a lidar com regras e a participar em atividades grupais. Enfim, conduzimos bons momentos para que os alunos aprendam brincando [ou, se quisermos pensar desse modo, brinquem aprendendo] (p. 131).

Assim, rompendo com o paradigma do ensino da leitura e da escrita pelos tradicionais exercícios de treino ortográfico ou de textos cartilhados, como preconizavam os métodos de alfabetização; concluímos que é preciso oferecer aos alfabetizandos oportunidades para que, de forma reflexiva e interativa, atuem como sujeitos da linguagem, seja mediante aspectos sonoros, morfológicos ou sintáticos, percebendo as palavras como “objetos” com as quais podem brincar e aprender, reconhecendo, portanto, a contribuição da metalinguagem aliada à utilização dos jogos durante o processo de alfabetização.

3- Jogos contidos no carrinho

3.1. Bingo da Letra Inicial – CEEL (MEC/ BRASIL, 2009, p. 65)

- **Objetivo:**

- Completar as palavras com as letras iniciais correspondentes.

- **Efeitos pretendidos:**

- A reflexão sobre os sons iniciais das palavras;
- A familiarização com os nomes das letras ainda desconhecidas;
- A percepção de que a troca de uma única letra pode mudar o significado da palavra;
- A interação entre os pares vivenciando a atividade de forma bastante prazerosa.

- **Material necessário:**

- Cartelas com figuras e palavras faltando às letras iniciais;
- Fichas com as letras do alfabeto.

- **Procedimentos:**

- Cada aluno recebe uma cartela contendo figuras relacionadas às palavras escritas faltando à primeira letra.
- O professor sorteia uma letra e mostra aos alunos.

- O aluno observa se precisa daquela letra para completar sua cartela e se constatar a necessidade, pede a ficha com a letra ao professor e coloca no espaço vazio da cartela.
- Ganha o jogo quem conseguir completar primeiro sua cartela.

3.2. Jogo: Complete a palavra

- **Objetivo:**

- Completar as palavras com as letras ausentes.

- **Efeitos pretendidos:**

- A reflexão sobre os sons no interior das palavras;
- A familiarização com os nomes das letras ainda desconhecidas;
- A percepção de que é necessário representar cada fonema da palavra.
- A compreensão das letras como unidades menores na formação das palavras.

- **Material necessário:**

- Cartelas contendo figuras e palavras escritas com letras faltando;
- Lápis grafite.

- **Procedimentos:**

- Cada aluno recebe uma cartela contendo figuras e palavras escritas faltando letras.
- O aluno observa a figura correspondente à palavra e escreve as letras ausentes, necessárias para completá-la.
- Ganha o jogo quem conseguir completar primeiro sua cartela, escrevendo corretamente as letras nos espaços em branco.

3.3. Jogo: Que fruta sou eu?

- **Objetivo:**

- Identificar as frutas através de adivinhações e escrever corretamente seus nomes na ficha.
- **Efeitos pretendidos:**
 - A reflexão sobre a relação som/grafia das palavras;
- **Material necessário:**
 - Fichas contendo as adivinhações com as características das frutas;
 - Folhas de papel;
 - Lápis grafite.
- **Procedimentos:**
 - Cada aluno recebe uma folha contendo as linhas para escrever as palavras.
 - O professor lê em voz alta a adivinhação com as características das frutas.
 - Após ouvir a adivinhação, o aluno deve identificar de que fruta se trata e escrever corretamente seu nome no papel.
 - Ganha o jogo quem conseguir adivinhar todas as frutas e escrever corretamente seus nomes.

3.4. Jogo: Descobrimo a diferença

- **Objetivo:**
 - Perceber a diferença que uma letra pode fazer no significado das palavras.
- **Efeitos pretendidos:**
 - A compreensão da diferença que uma única letra realiza no significado das palavras;
 - A percepção da relação grafofônica mediante a comparação dos pares de palavras.

- A identificação das letras como unidades menores na formação das palavras.

- **Material necessário:**

- Cartelas contendo pares de palavras e imagens que se diferenciam em apenas uma letra.
- Lápis grafite.

- **Procedimentos:**

- Cada aluno recebe uma cartela contendo pares de palavras e imagens que se diferenciam em apenas uma letra, sendo uma palavra completa e outra faltando a letra que a diferencia da primeira palavra.
- O aluno deve analisar a imagem, identificar seus respectivos nomes, perceber qual é a letra que se diferencia da outra palavra e escrevê-la no espaço em branco.
- Ganha o jogo quem conseguir completar primeiro sua cartela, escrevendo corretamente as letras nos espaços em branco.

3.5. Jogo: Troca Letras - CEEL (MEC/ BRASIL, 2009, p. 60)

- **Objetivo:**

- Formar palavras diferentes a partir da troca de uma letra.

- **Efeitos pretendidos:**

- A compreensão da diferença que uma única letra realiza no significado das palavras;
- A percepção da relação grafofônica mediante a comparação dos pares de palavras.
- A identificação das letras como unidades menores na formação das palavras.

- **Material necessário:**

- Quadro de pregas;

- Fichas contendo pares de figuras cujos nomes são diferentes em apenas uma letra;
- Fichas contendo as letras do alfabeto.

- **Procedimentos:**

- O professor coloca uma figura no quadro de pregas e as suas respectivas letras formando seu nome, e solicita que o aluno identifique e leia.
- Em seguida, o professor coloca a figura correspondente ao par, que se diferencia em apenas uma letra, em cima da outra ficha e solicita que o aluno realize novamente a leitura.
- O aluno deve perceber que com a mudança da figura, muda-se também a escrita da palavra e deve identificar qual a letra que precisa ser trocada para representar a nova figura.
- Em seguida, o aluno deve identificar a letra correta entre as fichas e realizar a troca, representando assim, o nome da nova figura apresentada no quadro de pregas.
- Ganha o jogo quem conseguir realizar a troca correta no maior número de pares.

3.6. Jogo: Palavra dentro de palavra - CEEL (MEC/ BRASIL, 2009, p. 69)

- **Objetivo:**

- Formar os pares de palavras compreendendo suas semelhanças sonoras.

- **Efeitos pretendidos:**

- A compreensão que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais;
- O reconhecimento de que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras;
- A reflexão sobre a segmentação das palavras, identificando partes que constituem outras palavras.

- **Material necessário:**

- Fichas contendo figuras com seus respectivos nomes. (azuis)

- Fichas contendo só figuras, porém cujos nomes se encontram dentro das palavras fichas anteriores, formando um par. (vermelhas)

- **Procedimentos:**

- Cada aluno recebe uma quantidade de fichas vermelhas enquanto que as fichas azuis ficam na mesa.
- O aluno deverá retirar uma ficha azul e verificar se a palavra escrita está contemplada dentro de uma das figuras das fichas vermelhas que ele tem na mão, formando um par.
- Quando isso acontecer, o aluno deve colocar o par sobre a mesa e continuar jogando até que não tenha mais nenhuma ficha nas mãos. Caso a ficha retirada não forme par, ela deverá voltar para o final das que ainda estão na mesa.
- Ganha o jogo quem conseguir formar primeiro seus pares contendo uma palavra dentro da outra.

3.7. Jogo: Mais uma - CEEL (MEC/ BRASIL, 2009, p. 55)

- **Objetivo:**

- Comparar as palavras, identificando o acréscimo ou a omissão de letras que as diferenciam entre si.

- **Efeitos pretendidos:**

- A compreensão que as sílabas variam quanto ao número de letras;
- A reflexão sobre o fato de que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda - direita;
- A capacidade de comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas.

- Material necessário:**

- Fichas contendo figuras com seus respectivos nomes.
- Fichas contendo letras.

- Um dado.
- Quatro pinos.
- Uma trilha composta de espaços em branco e casas contendo figuras e seus nomes correspondentes.

- Procedimentos:**
 - Ao lançar o dado, o aluno movimenta o pino de acordo com o número de espaços indicados pelo dado.
 - Caso o pino ocupe uma casa que contenha uma figura e uma palavra, o aluno deve identificar entre as fichas de palavras, o nome que se assemelha a palavra onde ele parou, e perceber qual é a letra que se diferencia dela, identificando-a entre as fichas de letras.
 - Caso o aluno não consiga identificar a letra correta, ele permanece na posição que ocupa na trilha e o jogo segue.
 - Ganha o jogo quem conseguir chegar ao final da trilha.

4- Referências

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Básica. *Manual Didático – Jogos de alfabetização*. Brasília; MEC e UFPE/CEEL. 2009.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T. M. R. *Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)*. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Alfabetização – apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. *A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica*. Letras de Hoje, Porto Alegre: v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

Apêndice B – Aplicação do Teste Diagnóstico



Fonte: Daniella Cavalcante

Apêndice C – Aplicação dos Jogos



Fonte: Daniella Cavalcante

Apêndice D – Crianças executando os jogos



Fonte: Daniella Cavalcante

Apêndice D – Crianças executando os jogos



Fonte: Daniella Cavalcante

Apêndice E – Carrinho de Jogos Pedagógicos



Fonte: Daniella Cavalcante