

MARJORIE AGRE LEÃO

**A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS COMO
FERRAMENTA AUXILIAR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE
ESCRITA**

ASSIS

2015

MARJORIE AGRE LEÃO

**A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS COMO
FERRAMENTA AUXILIAR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE
ESCRITA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis/Araraquara – UNESP - Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientadora: Dra. Juliana Bertucci Barbosa

ASSIS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

L437u	Leão, Marjorie Agre A utilização dos jogos pedagógicos como ferramenta auxiliar no processo de aquisição da escrita / Marjorie Agre Leão. Assis, 2015. 122 f. : il. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista. Orientadora: Dr^a. Juliana Bertucci Barbosa 1. Fonologia. 2. Jogos educativos. 3. Escrita. 4. Ensino fundamental. 5. Oralidade. I. Título. CDD 372.6
-------	--

MARJORIE AGRE LEÃO

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS COMO
FERRAMENTA AUXILIAR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE
ESCRITA

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras – UNESP para a obtenção do
título de Mestra em PROFLETRAS (Área de
Conhecimento Linguagens e Letramento)

Data da Aprovação: 21/08/ 2015

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente: PROFA. DRA. JULIANA BERTUCCI BARBOSA – UNESP/ Araraquara

Membros: PROF. DR. DANIEL SOARES DA COSTA – UNESP/ Araraquara

PROF. DR. NIGUELME CARDOSO ARRUDA – IFSC/ Cricúma

Dedico este trabalho, à minha família, esposo, amigos e professores. A todos que contribuíram e incentivaram a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de concretizar meus objetivos e realizar mais este sonho em minha vida.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Juliana Bertucci Barbosa, pela paciência, carinho, inspiração, motivação e disponibilidade em me orientar. Pelas contribuições significativas ao meu trabalho, sem as quais não alcançaria meus objetivos.

Aos professores, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, Daniel Soares da Costa e Niguelme Cardoso Arruda pelas contribuições significativas e inspiradoras para esta pesquisa.

À minha família, principalmente minha mãe e meus irmãos, que compreenderam minhas ausências e estiveram sempre ao meu lado, incentivando-me a buscar meus sonhos.

Ao meu pai (*in memoriam*), que sempre me motivou a adquirir novos conhecimentos e buscar o crescimento pessoal e intelectual.

Ao meu esposo, que esteve sempre apoiando minhas decisões, compreendendo minhas ausências e sempre me incentivando a prosseguir nos momentos de cansaço, fraqueza e desânimo.

Aos meus professores e colegas do Profletras da Unesp – Assis/ Araraquara pelas contribuições pessoais, acadêmicas e profissionais, além dos momentos de grande alegria e troca de experiências em nossas aulas e nossos “coffeebreaks”.

À Secretaria Municipal de Itambaracá e à Escola participante da pesquisa, pelo apoio e oportunidade de realização deste trabalho.

À Capes, pela bolsa concedida.

Aos meus colegas de trabalho e amigos, enfim, a todos que apoiaram e contribuíram direta ou indiretamente, para o alcance de mais esse objetivo.

"O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber." (FREIRE, 1981, p. 87).

LEÃO, Marjorie Agre. **O uso dos jogos pedagógicos como ferramenta auxiliar no processo de aquisição da escrita**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2015.

RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) realizada com alunos que frequentam uma sala de apoio pedagógico de uma escola municipal de uma pequena cidade no interior do estado do Paraná. Os participantes da pesquisa frequentam classes do Ensino Fundamental I e possuem faixa etária entre 8 e 11 anos. Os objetivos principais deste trabalho foram: (i) identificar os desvios apresentados por estes alunos em textos escritos e (ii) investigar em que medida os jogos pedagógicos disponibilizados pelo governo – jogos de memória, quebra-cabeças, dominós, entre outros – contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, a apropriação da escrita dos sujeitos pesquisados. Para atingirmos nossos objetivos, percorremos essencialmente três etapas: (a) Aplicação do teste de escrita: inicialmente desenvolvemos um teste de escrita e, após autorização da escola, aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Seres Humanos) e autorização dos responsáveis legais, realizamos sua aplicação junto aos alunos da sala de apoio pedagógico; (b) Identificação dos desvios de escrita dos alunos: a partir da aplicação do teste, selecionamos todos os desvios de escritas e os categorizamos, com base nos critérios de Bortoni-Ricardo (2005); (c) Análise dos jogos pedagógicos: após as análises dos desvios encontrados e categorizados, criamos um roteiro de aplicação e análise dos jogos distribuídos nas escolas pelo governo federal para observar se contribuem de forma significativa para minimizar os desvios encontrados nas escritas dos alunos, se estão desenvolvendo a consciência fonológica e a reflexão linguística dos alunos. Após essas etapas, como proposta de intervenção nas escolas, destacamos pontos positivos e negativos dos jogos utilizados, apontamos suas funcionalidades e a relação desses jogos com os desvios de escrita encontrados nos textos dos alunos. Além disso, fizemos sugestões de como os professores podem utilizar a aplicação de tais jogos. Acreditamos na pertinência e necessidade dos usos dos jogos pedagógicos em sala de aula, desde que levem em consideração os pressupostos teóricos discutidos ao longo deste trabalho.

Palavras – chave: Escrita. Oralidade. Consciência Fonológica. Jogos Pedagógicos.

LEÃO, Marjorie Agre. **The use of pedagogic games as a supporting tool in the process of writing acquisition.** 2015. 122p. Dissertation (Master in Languages and Literature). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2015.

ABSTRACT

This study is the result of a research from the Professional Master Program in Languages and Literature (PROFLETRAS) performed with students that attend the pedagogic resource room in a small town of Parana State. The research's subjects attend secondary school classes and their age range from eight to eleven years. The main goals of this study were: (i) to identify the deviations presented from the students in writing texts and (ii) to investigate in what measure, the pedagogic games provided by the government – memory games, puzzles, dominos, among others – contribute to the development of phonological awareness and consequently, the writing acquisition in the researched subjects. In order to achieve our goals, we essentially went through three steps: (a) writing a test application: initially, a writing test was developed, and after the school authorization, the approval by the research ethics committee (humans beings) and the authorization from the legal representatives, the test application was performed along the students from the pedagogical resource room; (b) Identification of the students' writing deviations: from the application test: all writing deviations were selected and categorized based on the criteria by Bortoni-Ricardo (2005); (c) Pedagogical games analysis: after the analysis and categorization of the deviations found, an application script and analysis of games distributed in schools by the federal government were created to observe whether they significantly contribute to minimize the deviations found in the students' writing, and whether the students are developing phonological awareness and the linguistic reflection. After these steps, as an intervention proposal in the schools, negative and positive aspects were highlighted, appointing their functionality and the relationship between the games and the writing deviations found in the students' texts. Furthermore, suggestions of how teachers can use the applications of such games were made. We believe in the relevance and necessity of the pedagogical use of games in the classroom, since it takes into account the theoretical assumptions discussed throughout this study.

Keywords: Writing. Orality. Phonological Awareness. Pedagogical games.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA I: TRINCA MÁGICA.....	42
FIGURA II: BATALHA DAS PALAVRAS.....	43
FIGURA III: PALAVRA DENTRO DA PALAVRA.....	43
FIGURA IV: MAIS UMA.....	44
FIGURA V: BINGO DA LETRA INICIAL.....	45
FIGURA VI: BINGO DOS SONS INICIAIS.....	45
FIGURA VII: SÍLABA PUXA SÍLABA.....	46
FIGURA VIII: DOMINÓ DAS FRASES.....	47
FIGURA IX: ORDENE O TEXTO.....	47
FIGURA X: TRANSFORMANDO PALAVRAS.....	48
FIGURA XI: TESTE DE ESCRITA I.....	62
FIGURA XII: TESTE DE ESCRITA II.....	63
FIGURA XIII: TESTE DE ESCRITA III.....	64
FIGURA XIV: TESTE DE ESCRITA IV.....	65
FIGURA XV: TESTE DE ESCRITA V.....	66
FIGURA XVI: TESTE DE ESCRITA VI.....	67

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO I: Correspondências de sons e letras.....	21
QUADRO II: Tipificação dos desvios de escrita no processo de aquisição de escrita.....	29
QUADRO III: Cronograma de aplicação do teste de escrita.....	51
TABELA I: Desvios de escrita dos alunos.....	56
TABELA II: Quantificação dos tipos de desvios de escrita.....	59
TABELA III: Resultados gerais.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APE: Apoio Pedagógico Especializado

CCV: Consoante – consoante – vogal

CEEL: Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CF: Consciência Fonológica

CV: Consoante-vogal

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

MEC: Ministério da Educação

NEE: Necessidades Educacionais Especiais

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SEMEC: Secretaria Municipal de Educação (Campina Grande)

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	19
1.1 Alfabetização e aquisição de escrita.....	19
1.2 As categorias de desvios (da fala para a escrita) e consciência fonológica.....	24
1.3 Variação linguística e ensino.....	33
2. OS JOGOS PEDAGÓGICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	36
2.1 Os jogos selecionados nesta pesquisa.....	41
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
4. ANÁLISE DE DADOS.....	53
4.1 Identificação dos desvios de escrita.....	53
4.2 Resultados da observação da aplicação dos jogos.....	68
5. PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA: OS DESVIOS DE ESCRITA E A FUNCIONALIDADE DOS JOGOS.....	77
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICES.....	97
APÊNDICE A – Termos.....	98
APÊNDICE B – Teste.....	102
APÊNDICE C – Roteiro de observação dos jogos.....	105
ANEXOS.....	108
ANEXO I – Autorização da escola.....	109

ANEXO II – Amostras do “ <i>corpus</i> ”	110
--	-----

INTRODUÇÃO

Alfabetização e letramento são termos discutidos no âmbito da educação brasileira, sobretudo quando se referem às séries iniciais do Ensino Fundamental. Há uma divergência de opiniões entre as abordagens tradicionais e construtivistas, bem como entre as diferentes metodologias de ensino de Língua Portuguesa, principalmente, da modalidade mais formal da escrita.

Ligada a essa discussão, encontramos ainda os estudos da Sociolinguística, que apontam que o aluno já chega à escola dominando a modalidade oral de sua língua materna (BORTONI-RICARDO, 2005). Sob essa perspectiva, podemos observar que existem diferentes variações regionais, sociais, linguísticas e econômicas que, por vezes, distanciam o aluno da norma-padrão na modalidade escrita. Esse distanciamento entre a idealizada norma-padrão e o estigmatizado dialeto do aluno acaba influenciando no processo de aquisição da modalidade escrita. Cabe mencionar também que existem outros fatores que podem dificultar esse processo de aprendizagem de escrita, tais como, metodologias inadequadas, dificuldades decorrentes de distúrbios e/ou transtornos neurológicos ou psicológicos que afetam a área cerebral relacionada à linguagem, mas que não serão discutidos detalhadamente, pois não é o foco desse trabalho.

Além disso, considerando esse cenário atual nas escolas, é cada vez maior o número de alunos encaminhados ao apoio pedagógico por apresentarem “problemas” nessa fase escolar de aquisição da língua escrita. É justamente nesse contexto que surge, nas escolas, o trabalho em sala de apoio pedagógico, que visa à complementação – não substituição – do trabalho realizado em sala de aula regular, por meio de atividades diferenciadas, como atividades lúdicas, brincadeiras e jogos de aprendizagem. Essas salas de apoio têm como objetivo principal minimizar, com intervenções, os problemas apresentados pelos alunos geralmente em pequenos grupos, promovendo a interação entre eles (alunos).

A sala de apoio pedagógico é um espaço que busca estimular o desenvolvimento de habilidades em crianças com dificuldades de aprendizagem, por meio de metodologia diferenciada da sala de aula regular, através de atividades diferenciadas,

jogos, entre outros. Cabe ressaltar também que, no caso de sujeitos que apresentam dificuldades, a aprendizagem deve basear-se no concreto e estar o mais próximo da realidade. Portanto, deve compreender uma prática diferenciada da sala de aula regular. Nascimento e Melo (2012), ao realizarem uma pesquisa em sala de apoio pedagógico em Campina Grande, apontam como o trabalho é organizado nessa modalidade:

O Manual para o APE da SEMEC¹ orienta aos professores que o atendimento dessas salas, deve ser destinado a alunos com dificuldades de aprendizagem, mas que não possuem deficiências (SEMEC, 2012). Quanto à organização das salas, o manual aponta que estas devem receber no máximo sete alunos, sendo que o atendimento deverá ocorrer em turno distinto das aulas regulares, com carga horária de vinte horas por turno. O professor deverá acompanhar 28 alunos, em grupos de sete por duas a três vezes na semana, dependendo das necessidades dos alunos, com carga horária de quatro a seis horas de atividades, enfatizando a leitura e a escrita. Durante todo o período letivo o professor poderá liberar e receber os alunos conforme as necessidades de aprendizagem. (NASCIMENTO; MELO, 2012, p.8).

Nesse ambiente, é comum serem utilizados jogos de caça-rimas, bingo de letras iniciais, inserção de fonema para a transformação da palavra em uma nova palavra, jogo da memória das sílabas iniciais, disputa de sílabas (por meio da oralidade, perceber que palavra contém maior número de sílabas), jogos de memória (que apresentam a distinção entre fonemas, como, por exemplo, /b/ e /p/, /v/ e /f/). Enfim, jogos que buscam contribuir para que o aluno se aproprie da escrita. Assim, é em sala de aula que o professor pode “organizar jogos com qualquer conteúdo que se queira; basta usar um pouquinho de criatividade” (ALMEIDA, 2010, p.9).

Com base nas afirmações anteriormente mencionadas referentes ao processo de aquisição de escrita, no cenário presente nas séries iniciais das escolas e nas experiências vivenciadas pela pesquisadora Marjorie Agre Leão, em sala de apoio, nesse trabalho, temos como objetivos principais: (i) identificar quais são os desvios presentes na escrita de alunos do 2º ao 5º ano da Educação Básica que frequentam a sala de apoio pedagógico de uma escola do interior do Norte do Paraná; (ii) verificar se a aplicação de jogos lúdicos contribui para minimizar esses desvios de escrita. Visamos, portanto, a auxiliar os estudos sobre aquisição da escrita em língua

¹ Siglas: APE: Apoio Pedagógico Especializado; SEMEC: Secretaria Municipal de Educação (Campina Grande)

portuguesa (como língua materna) que levem em consideração a natureza variável e multifacetada da língua e que apontem procedimentos teórico-metodológicos ao professor.

Cabe mencionar que o índice elevado de alunos de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I encaminhados ao atendimento em sala de apoio pedagógico no contexto observado, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, sobretudo, na etapa da alfabetização (aquisição da escrita), tem preocupado tanto professores das salas regulares quanto professores da sala apoio. Nessas salas de apoio, alguns alunos, de acordo com as necessidades observadas, passam por processo de avaliação psicológica. No entanto, nem todos os alunos têm um diagnóstico fechado, ou seja, não conseguimos verificar, na maioria das vezes, se, de fato, apresentam alguma necessidade educacional especial ou as dificuldades apresentadas são inerentes ao próprio processo de aquisição da linguagem escrita, decorrentes da idade do aluno, dificuldades fonológicas, necessidade de metodologias diferenciadas e de um trabalho mais individualizado, entre outros fatores.

Tal constatação justifica a escolha do tema desse trabalho, pois acreditamos que identificar e analisar quais seriam as reais dificuldades com a escrita dos alunos que frequentam as salas de apoio pode contribuir para a escolha de estratégias passíveis de serem adotadas para um melhor desenvolvimento da habilidade de escrita. Aliado a isso, buscamos verificar os benefícios do uso de brincadeiras e jogos de aprendizagem em sala de apoio pedagógico. Uma das ferramentas que tem apresentado um resultado positivo em relação à aquisição da Consciência Fonológica (CF) é a caixa com 10 jogos de Alfabetização do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), de Brandão et al (2009), encaminhado às escolas pelo Ministério da Educação (MEC). Nesse sentido, o tema desse trabalho aborda um cenário atual visto nas escolas brasileiras. Trata-se, assim, de uma investigação pertinente, na medida em que busca auxiliar o professor na escolha de estratégias para um melhor desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

Para a identificação e análise dos tipos de desvios de escrita presentes nos testes dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2005) e refletir sobre questões como: o papel da consciência fonológica como mediadora da aprendizagem, a contribuição do uso de

jogos pedagógicos como ferramenta no processo de aquisição de escrita e o estabelecimento de medidas de intervenção com metodologias de ensino de escrita para o professor foram também objetivos essenciais dessa pesquisa. Nesse trabalho, discutimos, principalmente, os seguintes temas: Sociolinguística e ensino; alfabetização e aquisição de escrita; categorias de desvios (da fala para a escrita), consciência fonológica e jogos nas aulas de língua portuguesa.

Assim, esse trabalho está organizado em 05 seções. A primeira seção aborda conceitos relacionados à alfabetização e aquisição de escrita, as abordagens educacionais, a trajetória histórica, os estudos sobre a aprendizagem em uma perspectiva fonológica. Discute também as categorias de desvios de escrita, principalmente, a proposta de classificação de Bortoni-Ricardo (2005). Na segunda e terceira seções, refletimos sobre a importância dos jogos pedagógicos na aprendizagem de língua materna. Além disso, descrevemos como e quais jogos foram utilizados neste estudo e seus respectivos objetivos. A seção 4 aborda os desvios analisados, com exemplos dos testes e exercícios realizados pelos alunos. Por fim, na seção 5, apresentamos a funcionalidade dos jogos diante dos desvios levantados, como proposta para enfrentamento do problema inicial e como sugestões para os professores interessados em utilizar esse material. Nas considerações finais refletimos sobre os aspectos descritos ao longo desse trabalho e sua relevância para a prática pedagógica.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresentamos o embasamento teórico que será posteriormente utilizado na análise da escrita dos alunos na sala de apoio² e na análise da aplicação dos jogos pedagógicos.

1.1 Alfabetização e Aquisição da Escrita

Na fase inicial da alfabetização, a aquisição de escrita pela criança, é um assunto muito debatido, em decorrência das diferentes e divergentes concepções em relação aos pré-requisitos da aquisição da habilidade “escrita” e, principalmente, acerca dos métodos a serem utilizados.

Entretanto, há um consenso de que essa tarefa é um tanto complicada e desafiadora, porque a criança, ao adentrar o espaço escolar, já é um falante nativo de sua língua e, portanto, já domina certas “artimanhas” da língua na modalidade oral, ou seja, ela consegue compreender o funcionamento da dinâmica linguística em situações de uso/interação. No entanto, a modalidade escrita da língua portuguesa nem sempre corresponde “diretamente” ao conhecimento trazido pelo aluno (por exemplo, o aluno fala “trabaio” e escreve “trabalho”).

Lemle (2006) aborda alguns requisitos básicos para a apropriação da escrita pela criança, e segundo a autora, esses requisitos são elencados em etapas a serem construídas. O primeiro deles é o de que “é necessário compreender o que é um símbolo” (LEMLE, 2006, p. 7), pois sem esse conhecimento, o educando não conseguirá aprender a ler, portanto, nem a escrever. Para isso, é fundamental que o aluno (e o professor) entenda a relação entre um símbolo gráfico ou até mesmo visual e seus respectivos significados, como por exemplo, saber identificar que os desenhos nas portas dos banheiros correspondem ao sexo feminino ou masculino.

Posterior à fase do simbólico, outro aspecto relevante é o visual. Nesta fase, o primordial é identificar as diferenças entre as letras do alfabeto, em que cada “risquinho preto” equivale a um ou mais sons da fala. Como menciona Lemle (2006), parece uma

² : No período em que foram realizados os testes e as intervenções com os jogos, a sala era denominada sala de apoio. Essa nomenclatura foi alterada para sala de recursos em maio/2015, alterando, consequentemente, seu funcionamento e atendimento.

tarefa “fácil”, mas não é. Para a autora, “os objetos manipulados em nosso dia-a-dia não se transformam, ao mudarem de posição [...] mas um *b* com a haste para baixo vira *p*, e um *p* para o outro lado vira *q*.” (LEMLE, 2006, p.8). Por isso, a compreensão dessas sutilezas na distinção das letras do alfabeto não é uma tarefa simples para as crianças. No entanto, trata-se de um requisito de fundamental importância na aquisição do código escrito. A criança deve não só reconhecer o som, mas também as diferenças no código escrito.

Seguindo essa linha de reflexão acerca dos requisitos básicos, outro aspecto que ganha destaque é a discriminação auditiva. A tarefa seria discriminar a diferença sonora, como por exemplo: *Bia/ tia/ dia/ pia*, *bala/ mala/ rala/ fala* ou também *gato/mato/fato/rato*. Parece simples, mas, atrelada às discriminações visuais e auditivas existem, outros fatores como várias formas para grafar uma mesma letra, como: cursiva, de imprensa, maiúscula e minúscula, a organização espacial da página, a forma de segurar o lápis, entre outros aspectos que são utilizados no processo de alfabetização.

Lemle (2006) destaca ainda que

Quando tratamos das capacidades essenciais para a alfabetização, colocamos como primeiro problema o de compreender que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala. Todo sistema alfabético de escrita tem essa característica essencial: os segmentos gráficos representam segmentos de som. [...] o estalo ocorre quando o aprendiz capta a ideia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. Uma vez agarrada a ideia, o problema reduz-se a lembrar que figura de letra corresponde a que tipo de som da fala. (LEMLE, 2006, p.16).

Como pode ser observado, seguindo essa reflexão, a identificação entre a representatividade simbólica da letra e seu respectivo som aparentemente parece resolver todos os problemas do alfabetizando. No entanto, é equivocado o pensamento de que somente o domínio dessa habilidade – relação de simbolização entre as letras e os sons da fala – traria a aptidão necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita, baseada na ideia de que, no português existe uma relação biunívoca entre fonemas e letras, ou seja, uma letra que representa somente aquele som, como demonstrado por Lemle (2006, p. 17):

Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	
p	/p/
b	/b/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Quadro I: correspondências de sons e letras

Fonte: adaptado de Lemle (2006, p. 17).

A relação entre as letras do alfabeto nem sempre é biunívoca, podendo ocorrer também relações **regulares** e de **concorrência**. As **regulares** seriam aquelas que, em dada posição, as letras representam sons diferentes, como, por exemplo, o caso das letras “l”: *bolo/ leite/* (no português brasileiro pronunciamos a letra “l” como [l]) vs. *salmo/ cal* (pronunciamos a letra “l”, no contexto de final de sílaba, como [w]).

O outro tipo de correspondência, a **concorrência**, é a mais arbitrária, como o próprio nome identifica o conceito. Podemos citar, como exemplo, palavras como *jeito/ gelo, jipe/mágico* em que as letras “g” e “j” expressam o mesmo som. “Nesses casos, a única maneira de descobrir a letra que representa dado som numa palavra escrita é recorrer ao dicionário. E decorar, aprendendo a grafia das palavras, uma a uma, guardando-as na memória.” (LEMLE, 2006, p.23-25).

A autora também traz uma série de sugestões de trabalho que buscam sanar as dificuldades em cada fase da alfabetização, além de apresentar alguns tipos de falhas mais comumente evidenciadas. Por fim, a autora ressalta a importância de o professor cobrar do aluno, os conhecimentos compatíveis com a fase da alfabetização em que se encontra, uma vez que, não dominando a fase anterior não se deve passar à posterior. Portanto, é de essencial importância que o professor alfabetizador conheça e respeite esses conhecimentos para um trabalho mais significativo e eficiente.

Após destacarmos alguns requisitos básicos propostos por Lemle (2006), surge outra polêmica relacionada ao campo da alfabetização, no que diz respeito à questão dos métodos utilizados, que divergem, sobretudo, em dois extremos: de um lado, estão os métodos sintéticos, de base fonológica, ligados diretamente ao ensino tradicional e, de outro, estão os métodos analíticos baseados em ideais construtivistas. De maneira bem superficial, o primeiro vai das partes para o todo, enquanto o segundo parte do todo para as partes.

Nesse trabalho, adotamos o método fonológico, principalmente por levarmos em consideração questões referentes à consciência fonológica na aquisição da escrita. Cabe ressaltar que o método fonológico vem ganhando força dentro de uma perspectiva que privilegia o conhecimento do aluno e leva-o a entender que a escrita não é simplesmente a reprodução da fala. O estudo na área de Neurociência de Dehaene, traduzido por Scliar – Cabral (2012) possibilita o entendimento do funcionamento do cérebro e do processo de apropriação da leitura e da escrita, pois ambos os processos caminham paralelamente e, de certa forma, interdependentemente, possibilitando a compreensão de ambas as habilidades. Scliar-Cabral (2012) explica que:

Cada criança é única... mas, quando se trata de aprender a ler, todas têm o mesmo cérebro que impõe os mesmos limites e a mesma sequência de aprendizagem. Assim, importa examinar qual ensino – e não prescrições – as neurociências cognitivas da leitura podem aportar ao mundo da educação. [...] A decodificação fonológica das palavras é a etapa chave da leitura. [...] a conversão grafema-fonema é uma invenção única na história da escrita, que transforma radicalmente o cérebro da criança e sua forma de escutar os sons da fala. Ela não se desenvolve espontaneamente, é necessário, pois, ensiná-la. A leitura pela via direta, ou ortográfica, que coloca em paralelo as letras com o significado, não se torna eficaz senão depois de muitos anos de leitura via fonológica. (SCLIAR-CABRAL, 2012, p. 236-237).

Por isso, compartilhar das ideias do autor é conveniente. Para Scliar-Cabral (2012), embora a leitura pelo método global, inicialmente, pareça uma forma mais significativa e mais fácil de aprendizagem, não oferece uma autonomia ao leitor/escritor; sua progressão irá depender da decodificação de palavras desconhecidas, o que não ocorrerá se a criança não dominar o aspecto fonológico. Sendo assim, as palavras de

Scliar-Cabral (2012) exemplificam a diferença entre o método fonológico e o método global no que diz respeito ao cérebro humano:

Ponto crucial: contrariamente às afirmações dos “globalistas”, ao final da escolaridade, os alunos que aprenderam a ler pelo método global têm não somente um desempenho pior na leitura de palavras novas, quanto menos rápido e menos eficazes na compreensão textual. Eis o que refuta a ideia de que os métodos grafo-fonológicos transformam o aluno numa máquina de soletrar, incapaz de prestar atenção ao significado. Na realidade, a decodificação e a compreensão caminham lado a lado: os alunos que sabem ler melhor as palavras e as pseudopalavras isoladas são também os que compreendem melhor o conteúdo de uma frase ou de um texto. [...] a compreensão passa antes de tudo pela fluência da decodificação. Quanto mais rápido essa etapa for automatizada, melhor o aluno poderá se concentrar no significado do texto. (SCLIAR_CABRAL, 2012, p. 245).

Portanto, não se trata de uma questão de abordagem mecânica sem significação e que deve ser conduzida de uma maneira que os livros de alfabetização de cunho grafo-fonológico priorizem textos significativos ao aluno ao invés de textos sem sentido, que não produzem significação, mas a mera preocupação com a decodificação. O essencial é um casamento entre decodificação via fonológica e a construção de um significado de uma língua “real”.

Soares (2004) explica os conceitos de alfabetização e letramento, destacando que, embora sejam processos distintos, são interdependentes:

[...] É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p.97).

Uma das grandes problemáticas que permeiam a alfabetização talvez seja o fato de que, em se tratando da aquisição de um conhecimento linguístico, deveria ser uma

área não só da Psicologia e da Pedagogia, como aponta Soares (2010), mas da Linguística e dos licenciados em Letras. Essa preocupação vem ganhando espaço no campo de estudos linguísticos muito recentemente. A autora discute ainda a questão da significação social da escrita em camadas populares e em camadas socialmente privilegiadas, demonstrando que, em cada grupo, são atribuídos funções e valores diferenciados em relação à escrita.

Kleiman (2012) argumenta que a linguagem no contexto escolar acaba por aflorar as diferenças entre as camadas sociais da população, pois a leitura e escrita são tratadas de formas distintas, nas camadas majoritárias e populares. Essa constatação fica evidente quando a autora menciona o ensino de língua portuguesa na escola:

Uma diferença marcante entre os dois grupos é que os adultos com menos escolarização não estendem nem o conteúdo nem as práticas dos eventos de letramento a outros contextos, lembrando às crianças, na presença de objetos do mundo real, de objetos semelhantes nos livros que conhecem. [...] Outra diferença notável é que as crianças das famílias com baixa escolarização não recebem encorajamento quando inventam estórias, pois apenas alguns membros da comunidade têm o papel de contadores de estórias, além disso, as estórias valorizadas pela comunidade são relatos factuais que servem para enfatizar alguma lição de moral. (KLEIMAN, 2012, p. 43).

Outros autores, como Cagliari (2007) e Bortoni-Ricardo e Machado (2005, 2013), também demonstram uma preocupação em relação à forma como é conduzido o ensino da escrita de língua portuguesa na escola. Esse ensino, na maioria das vezes, desconsidera o aluno como “falante” da língua a ser aprendida, como se ele fosse uma folha de papel em branco. Além disso, o ensino em geral mantém uma perspectiva tradicional e monológica de língua que prioriza a aprendizagem de modelos prontos, de gramática normativa e não considera o letramento que valoriza a língua sob uma perspectiva sociointeracionista, dialógica, como instrumento de interação entre autor/leitor, como resultado de práticas sociais “reais”.

1.2 As categorias de desvios (da fala para a escrita) e consciência fonológica

A didatização do ensino e da escrita de língua portuguesa acaba por acarretar uma dicotomia que não deveria existir, dividindo a língua portuguesa em: (a) língua portuguesa como língua “viva, real”, utilizada pelos falantes em seus meios sociais de

convívio diário; e (b) língua portuguesa como disciplina curricular, que aparenta estar muito distante da língua utilizada, uma língua homogênea, não variável e “idealizada”.

Com isso, o “falar” do aluno é discriminado, estigmatizado e marginalizado pela escola, que defende uma língua pura, que defende o “certo” vs. o “errado”. A variedade falada pelo aluno é considerada “errada” enquanto a variedade da norma padrão é considerada a única forma “correta” da língua portuguesa. Esse é um conceito equivocado que os estudos linguísticos de um modo geral e, em particular, a Sociolinguística busca desmistificar, substituindo-o por conceitos de variação linguística e influência da oralidade e do falar do aluno, na apropriação do código escrito. Esses conceitos serão discutidos ao longo deste trabalho, não de forma minuciosa, mas necessária ao esclarecimento de algumas questões diretamente ligadas à aquisição da escrita.

Cabe à instituição social, escola, como primordial instrumento de acesso à formação cidadã e democrática, contribuir para a ruptura com o preconceito linguístico, uma vez que tal preconceito está atrelado diretamente ao *status* linguístico que a sociedade histórica e socialmente confere ao falante de diversas classes.

Bortoni-Ricardo (2005, 2013) e Bagno (2007), em seus trabalhos, exemplificam muito bem que o *status* linguístico está vinculado às diferenças sociais, bem como às diferentes faixas etárias, gênero, localidade geográfica, escolaridade, entre outros fatores, que conferem ao falar do “nosso aluno” um status de “superioridade” ou “inferioridade”. Em geral, isso prevalece nas aulas de língua portuguesa.

Dentro de uma perspectiva sociolinguística, o conceito de “erro” é evitado, dando lugar ao conceito de “desvio” ou inadequação a um contexto de escrita ou de fala. Sob essa perspectiva, todo falante é visto com competência linguística materna, pois “ninguém comete erros” ao falar sua própria língua. Nessa relação de poder linguístico, o “erro”, então, condiz com o lugar/posição social do falante. (BAGNO, 2005, p. 124). Na realidade, considerando a analogia de Bagno (2005) entre o falar e andar/respirar, percebemos que, no ensino de língua, inclusive da modalidade escrita, deve-se considerar a existência de diferentes modos de “falar”, evitando-se a dicotomia certo/errado.

O falar de uma pessoa letrada/iletrada, do sexo masculino/feminino, jovem/idoso, de região urbana/rural, de grandes centros e do interior, enfim, de diferentes classes sociais não será o mesmo. Por isso, para falantes de classes de menor prestígio social, a aquisição da norma padrão é uma tarefa vista, muitas vezes, como uma atividade sem sentido, quase que impossível e, segundo Bortoni-Ricardo (2005):

Seu processo de integração na cultura dominante e a consequente assimilação gradual de novos hábitos linguísticos são altamente complexos e diferenciados. E é em parte porque não dispomos de uma compreensão precisa do fenômeno que o ensino da língua padrão nas escolas para essa clientela apresenta-se tão precário. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 87).

Outra concepção equivocada no ensino de língua portuguesa é aquela que diz que, na oralidade, tudo é “aceito”, tudo é “possível”, enquanto que, na escrita, tudo deve seguir às prescrições estabelecidas. Com isso, muitas vezes, o trabalho com a oralidade, no contexto escolar, é negligenciado, por partir do pressuposto de que a oralidade é “terra de ninguém”. A escola deveria compreender que há diferentes contextos de interação oral, com diferentes interlocutores e, por isso, privilegiar um trabalho que leve o aluno a refletir sobre as diferentes situações de interação. Mostrar, por exemplo, que uma conversa mais formal com o diretor da escola é diferente da conversa que ele utiliza para interagir com seu colega de classe.

A negligência do trabalho com a oralidade contribui ainda mais para o preconceito linguístico, porque o aluno não consegue se apoderar das diferenças a serem reguladas em situações diversas. No entanto, esse trabalho deve ser abordado de maneira cautelosa pelo professor, para que não recaia naquela concepção equivocada de certo/errado, desmotivando, ainda mais, a aprendizagem da criança e estigmatizando sua fala. Sendo assim, Bortoni- Ricardo (2013) diz o que compete ao professor “enquanto agente letrador, proporcionar possibilidades de as crianças compreenderem como a língua funciona” e “ampliar o repertório comunicativo utilizando a oralidade e a escrita do aluno como atividade relevante” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 171-172).

O entendimento da influência do “falar” do aluno e da oralidade na aquisição da língua escrita vem reafirmar a importância do trabalho com a consciência fonológica,

sobretudo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fase da alfabetização, como um importante instrumento auxiliar nesse processo.

O trabalho com a consciência fonológica pode ser desenvolvido a partir de atividades que estimulem as crianças na discriminação auditiva das relações de letra/som, consciência silábica e sintática, pois são aspectos que se permeiam e se inter cruzam na busca da conscientização da função da escrita. Mollica et al (2012) nos traz uma excelente definição de CF:

Ao se pensar em Consciência Fonológica depreende-se de um conhecimento explícito e efetivo: o indivíduo aprende a separar e categorizar os sons de maneira que o permita entender como as palavras são codificadas. Operações de contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor sons possibilitam as crianças ou jovens em fase de alfabetização a trabalhar diferenças, semelhanças, quantidade e ordem dos sons da fala. [...] A CF se desenvolve através de diferentes formas. Atividades lúdicas que incluem músicas, cantigas de roda, poesias e jogos orais promovem a atenção para a estrutura sonora da palavra. A percepção consciente dos sons, por sua vez, leva o alfabetizando a fazer conexões entre grafemas e fonemas, suscitando a generalização e memorização da relação som-letra. (MOLLIKA et al, 2012, p.228).

O trabalho com a consciência fonológica, atualmente, encontra certa resistência por parte de professores por ser confundido com um retorno aos métodos tradicionais de alfabetização. Cabe destacar que, nesse trabalho, não estamos propondo um regresso aos métodos anteriores, nem mesmo a terapias para “correção da fala”, mas defendemos o ensino de escrita inserido em “textos significativos e atraentes”, como afirma Mollica et al (2012). Sendo assim, o ensino de escrita não combina com o retorno de práticas comportamentalistas, baseadas em estímulo e resposta, no processo de alfabetização (BORTONI-RICARDO, 2005). Há uma defesa do papel da consciência fonológica e o sucesso escolar do aluno pelos autores citados anteriormente, o que legitima ainda mais o que foi abordado.

A consciência fonológica trabalha com rimas, identificação de sílabas iniciais, médias e finais, trava-línguas, poesias, identificação de palavras dentro de outras, na tentativa de ampliar o repertório linguístico do aprendiz e de apropriação do código escrito pelo processamento fonológico, do qual, posteriormente, o aluno construirá uma base linguística, até alcançar a significação.

Infelizmente, como aponta Vasconcelos (2006), em sua dissertação de mestrado intitulada **“Desenvolvimento da Consciência Fonológica: correlações com a aprendizagem da leitura e escrita”**, estudos que investigam a relação entre consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura/escrita no Brasil ainda são incipientes, apesar de internacionalmente essa área possuir um vasto campo investigativo. A autora cita alguns estudos brasileiros.

Vasconcelos (2006) cita alguns trabalhos que destacam o consenso de que a perspectiva fonológica exerce um papel de relevância na alfabetização. Os estudos demonstram que o nível de consciência fonológica das crianças é ampliado com o decorrer da exposição a essa metodologia e os níveis de domínio das habilidades de leitura/ escrita também apresentam um aumento positivo.

Bortoni-Ricardo (2005) confirma o posicionamento defendido de que a CF é um instrumento eficaz e auxiliar no processo de alfabetização. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) dispõe de alguns materiais no *site* do MEC que contemplam este trabalho. Dentre eles, encontramos, no Portal do Professor³, uma proposta de aula com a caixa de jogos de alfabetização, desenvolvida pelo CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Esses jogos serão nosso objeto de estudo, utilizados na terceira etapa de nossa pesquisa (após aplicação do teste de escrita). Por meio da análise de jogos que trabalham a consciência fonológica, buscamos identificar de que forma tais jogos contribuem com a CF e, conseqüentemente, com a aquisição da língua escrita em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Para conseguirmos analisar os jogos pedagógicos, buscamos, inicialmente, nos estudos linguísticos, uma forma de tipificar os “desvios” presentes nas escritas dos alunos, para que, assim, pudéssemos, linguisticamente, explicá-los. Uma das nossas intenções com esta dissertação também é levar o professor a compreender os desvios da norma, presentes nos textos de seus alunos, e avaliar os jogos pedagógicos, verificando se propõem atividades de reflexão linguística, buscando uma melhor

³ Ver link: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49126>

compreensão da língua portuguesa abrangendo as variadas normas presentes no Brasil. Partimos, principalmente, dos estudos de Bortoni-Ricardo (2005), que afirma que

Quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão. Os “erros” que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão [...]. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53).

Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) desenvolveu um quadro dos desvios de escrita em categorias. Dentre essas categorias, a autora aponta, primeiramente, os “desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita” que seriam aqueles desvios de cunho ortográfico, entre aquelas letras que estabelecem uma relação de concorrência dentro da língua, por exemplo: x - ch; s – ss – ç - c. Será reproduzido, a seguir, um quadro que contempla os “desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita”.

1. Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	Questão Ortográfica
2. Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.	Desvios decorrentes da transposição dos hábitos de fala para a escrita.
3. Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	
4. Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.	

Quadro II: Tipificação dos desvios de escrita no processo de aquisição de escrita

Fonte: adaptado de BORTONI-RICARDO (2005, p. 54).

Sendo assim, o conhecimento do professor na identificação desses “erros”, que serão tratados aqui por “desvios”, é fundamental, pois contribui para a melhor escolha e elaboração de propostas e materiais didáticos, além de metodologias que venham a tentar minimizar tais desvios.

Para chegar à classificação proposta (Quadro II, acima), Bortoni – Ricardo (2005) aplicou a técnica de análise e diagnose dos equívocos, possibilitando – lhe a obtenção das quatro categorias elencadas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.53), a técnica de análise e diagnóstico de desvios⁴ de escrita “permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência”. Como se pode constatar, apenas a primeira categoria não tem relação com a oralidade, pois diz respeito à questão ortográfica. Exemplo desta ocorrência seria o fato de letras distintas representarem o mesmo fonema, como em *tassa/taça*. As outras três são, como afirma a pesquisadora, “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54) e se distinguem entre si.

Nessa categoria, aparecem os desvios ocasionados pelo conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita, provocados pelas relações plurívocas entre fonema e letra, tais como:

- o uso de diacríticos e certas peculiaridades morfológicas, como a diferença ortográfica do sufixo número-pessoal de terceira pessoa do plural: *ão/am*;
- os erros por acentuação gráfica.

Na segunda categoria, há uma influência do contexto regional e social o qual o falante está inserido. Por exemplo, alunos oriundos da zona rural ou de áreas periféricas tendem a sofrer essa influência, como em *mió/ melhor*, *memo/mesmo*, que, conseqüentemente, repercutirão na escrita. Alguns casos:

⁴ Como já mencionado, Bortoni-Ricardo utiliza o termo “erros” para os desvios da norma e, em estudo realizado em 2006, justifica a utilização de tal termo. Sob o ponto de vista da autora, a fala prevê a variação, já a escrita não, ou seja, devem-se respeitar as variadas formas de expressão linguística na modalidade oral, entretanto “na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. Para a autora, a uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade.” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273). Aqui neste trabalho, por acreditarmos que podemos encontrar marcas de variação também na escrita, empregaremos o termo DESVIO.

- vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal. Ex.: “uque”;
- crase entre vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte. Ex.: “a tenção”;
- neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pré-tônica;
- nasalização do ditongo em “muito” por assimilação progressiva.

A terceira categoria compreende os desvios decorrentes de interferência de traços fonológicos graduais, que não só “funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registro entre falantes na língua culta” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54), como por exemplo, “*feira/fera; molhar, moliar; canta/ cantar*”, entre outros casos que envolvam a simplificação, a concordância verbal e nominal, como:

- despalatização das sonorantes palatais (lateral e nasal). Ex.: “olho – olio”;
- monotongação de ditongos decrescentes. Ex.: “feira – fera”;
- ditongação da vogal anterior /e/ por assimilação da fricativa palatal sonora /j/;
- desnasalização das vogais átonas finais. Ex.: “comem – comi”;
- assimilação e degeminação do /nd/: /nd>>nn>>n/. Ex.: “cantando – cantanu”;
- queda do /r/ final nas formas verbais. Ex.: “falar – falá”;
- supressão do morfema flexional de concordância da língua-padrão.

Por fim, a quarta categoria, desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, inclui “traços contínuos, privativos de variedades rurais e/ou submetidas a forte avaliação negativa” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 57) e sua ocorrência está relacionada a eventos de fala espontânea e monitorada. Por exemplo: “*milho/ mio; faz/ fazi*”. Alguns casos são:

- semivocalização do /lh/. Ex.: “olho – oio”;
- epítese do /i/ após sílaba final travada. Ex.: “Faz – fazi”;
- troca do /r/ pelo /l/. Ex.: “serva – selva”;
- monotongação do ditongo nasal em “muito” >>muntu;

- supressão do ditongo crescente em sílaba final. Ex.: “carrinho – carrim”;
- simplificação dos grupos consonantais no acento da sílaba com a supressão da segunda consoante. Ex.: “livro – livo”;
- metátese em “satisfeito” >> sastifeito.

Cabe mencionar ainda, como enfatiza Cagliari (2007), que, na fase inicial da escrita, os desvios são comuns e devem ser aceitos, na medida em que a criança, como falante nativo da língua portuguesa, testa hipóteses acerca de seu funcionamento ortográfico a partir das próprias inferências que ela faz da modalidade escrita. O autor discorre, ainda, acerca dos desvios de escrita causados pela transposição da fala para a escrita, como esclarece a seguir:

Muitos “problemas de fala”, atribuídos à falta de “discriminação auditiva”, são de fato problemas de variação linguística. A professora reclama da criança que não distingue sons como *p* e *b*, *f* e *v* etc. [...] Pode ser que a criança fale uma variedade do português dizendo, por exemplo, *bassoura* em vez de *vassoura*. Muitos dos casos de “trocas de letras” na alfabetização podem ser causados ainda pelo fato de o aluno transferir uma análise que faz de sua fala para a forma escrita. (CAGLIARI, 2007, p. 85-86).

Cagliari (2007), ao analisar os dados de desvios dos alunos em textos espontâneos, propôs uma categorização/nomenclatura diferente da proposta por Bortoni-Ricardo (2005) acerca dos desvios encontrados. Os desvios mais encontrados foram:

- Transcrição fonética: “Escreve *u* em vez de *o*, pois fala [u] e não [o]; por exemplo: *tudu* (tudo)” (p. 139).
- Uso indevido de letras: “*lichô* (lixo), *xata* (chata).” (p. 141).
- Hipercorreção: “*consequio* (conseguiu), *soitou* (soltou).” (p.141).
- Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas: “pronomes pessoais, por exemplo, EU.” (p.144).
- Acentos gráficos: “*leao* (leão), *vó* (vou).” (p.144).
- Sinais de pontuação: “*Era. uma. vez.*” (p.144).

Cagliari (2007, p.138) comenta os acertos dos alunos e considera que, muitas vezes, o acerto não é considerado em decorrência da valorização do desvio. Demonstra ainda, a importância de o professor identificar as dificuldades da criança, para que estabeleça um trabalho consciente e condizente às necessidades do aluno.

1.3 Variação linguística e ensino

Ao falar em Variação Linguística, pensamos em heterogeneidade linguística, pois a língua, diferentemente do que é observado em gramáticas normativas e em alguns materiais didáticos, não é homogênea. A língua natural sofre modificações em diferentes tempos, espaços e usuários, portanto, a noção de homogeneidade é um mito, como aponta Bortoni-Ricardo (2005, p.22):

Entre os muitos mitos que se criaram e se corporificaram no Brasil, está o da homogeneidade linguística. À análise leiga e generalizada, as diferenças linguísticas diatópicas, distribuídas no espaço geográfico, diástricas, distribuídas no espaço social, parecem ser de pequena relevância, já que não impedem a inteligibilidade. A realidade, entretanto, é bem outra. As diferenças de natureza fonológica e morfossintática que distinguem, por um lado, a linguagem rural da urbana e, por outro, os diversos dialetos sociais, também referidos como sociodialeto, são profundas. Todo o sistema flexional nos verbos, pronomes e nos nomes apresenta múltiplas possibilidades de variação, principalmente quando a categoria linguística é redundantemente marcada.

A variação linguística está presente na fala e na escrita de indivíduos de diferentes regiões, idades, faixa etária, gênero e grau de escolaridade. A escola, de modo geral, não está preparada para trabalhar com a diversidade linguística presente em seu meio. Devido à forte tradição de prestígio da norma padrão, a escola tende a estigmatizar o falar do aluno e a dicotomizar os usos linguísticos entre certo vs errado. Essa dicotomização está diretamente atrelada à posição social do falante. Baronas (2011), partindo dos conceitos de Labov, destaca que:

As línguas são constitutivamente heterogêneas, pois através delas temos de dar conta das muitas situações sociais em que nos envolvemos, em nosso dia a dia. Elas são também inevitavelmente voltadas para a mudança, pois os grupos humanos são dinâmicos, e as línguas que eles falam precisam adaptar-se às novas situações históricas (BARONAS, 2011, p.107).

Em geral, o ensino da norma-padrão na escola ignora a variedade do aluno, que muitas vezes está associada a uma variedade de menor prestígio social e tende a perpetuar o preconceito linguístico. Por isso, pesquisas no campo da Sociolinguística tem se empenhado na defesa de que a língua não é estática e nem homogênea e, na conscientização de que é papel da escola ensinar a norma-padrão ao aluno como forma de mobilidade social. Porém, também apontar caminhos para reflexões por parte dos alunos sobre os diferentes usos linguísticos em contextos diversos, tanto na fala quanto na escrita, e o “status” agregado a cada um é essencial. Mollica (2014) destaca que

[...] o valor atribuído às estruturas linguísticas é relativo. Em geral, conferimos positividade ou negatividade à linguagem do usuário segundo crenças e atitudes, em razão de fatores e propriedades fora da linguagem, e a avaliação que fazemos tem como ponto de partida um modelo cujos critérios de configuração são parciais e não abrangem todas as variedades linguísticas. Eis as principais razões pelas quais criamos estigmas sociolinguísticos e avaliamos pré-concebidamente os falantes. (MOLLIKA, 2014, p. 37).

O aluno começa a compreender o valor sonoro das letras e acaba por apresentar a escrita com muitas marcas da fala, tais como “bolu”, “leiti”, apagamento do *r* em final de palavras, devido à sua variante popular na concordância nominal e verbal, dentre outros. O professor alfabetizador deve estar consciente sobre a variação linguística e priorizar um trabalho de valorização do “falar” do aluno, ao invés de dicotomizar a língua em certo vs. errado, para não desmotivar seu aluno, nem incentivar o preconceito linguístico.

Baronas (2011) traz uma interessante consideração acerca do papel do professor diante desta realidade:

A variação linguística é natural na fala; entretanto, na escrita, a língua é bastante inflexível, podendo até alterar-se, mas com o decorrer de muito tempo. Há uma norma culta, mais próxima da norma padrão, que é socialmente privilegiada, mas pouco assimilada por grande parte da população brasileira. Em vista dessa realidade, é necessário que o professor de Língua Portuguesa tenha plena consciência de sua responsabilidade em sala de aula, pois ele tanto pode reforçar como desbloquear o preconceito linguístico tão arraigado na sociedade brasileira. É senso comum julgar pejorativamente as pessoas que falam uma norma distante da culta. O papel do professor deve, pois, centrar-se nesta questão, respeitando as diversificadas normas presentes em sala, mas também propiciando o acesso à norma culta. (BARONAS, 2011, p.112).

Outra concepção equivocada em relação à variação no âmbito escolar é a de língua falada/ língua escrita. Muitos professores acabam por apresentar discursos dizendo que na língua oral “tudo pode” e, na língua escrita, a linguagem deve ser monitorada. No entanto, trata-se de outro mito que deve ser desconstruído e visto com um novo olhar, pois como dito anteriormente, os usos linguísticos devem ser adequados aos interlocutores e contextos. Tomemos como exemplo, duas situações de uso da modalidade falada e da modalidade escrita em que ambas deverão adequar-se.

Na situação 1, modalidade falada, o aluno deverá perceber a diferença entre uma conversa informal, com o colega de sala e, uma conversa mais formal, com o diretor. Na situação 2, modalidade escrita, também deverá adequar o discurso ao interlocutor, como por exemplo, um email à uma empresa para fazer uma reclamação, e um email ao colega, menos informal. Tanto na modalidade falada quanto na escrita, há diferentes níveis de formalidade.

Por isso, é primordial que o professor conheça os alunos com que trabalhará e consiga identificar as variantes presentes na sala de aula, para que possa traçar encaminhamentos pedagógicos direcionados às necessidades dos alunos, em uma perspectiva sociolinguística.

Nesse trabalho, portanto, identificamos os desvios presentes na escrita dos alunos. Muitos deles, como veremos na seção 4, demonstrando marcas da variedade popular do aluno, da modalidade falada, que refletiram na modalidade escrita. Buscamos, a partir desse levantamento, observar se os jogos pedagógicos utilizados na sala de apoio abordam questões da variação linguística e do ensino de língua materna, sobretudo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Acreditamos que os estudos linguísticos devam contribuir para que o trabalho do professor esteja desvinculado do preconceito linguístico e da dicotomização positiva/ negativa, na busca por uma reflexão e apropriação linguística mais eficaz.

2. OS JOGOS PEDAGÓGICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os jogos em sala de aula surgem como apoio ao trabalho e como uma metodologia diferenciada, que contempla pequenos grupos de alunos e pretende contribuir para o desenvolvimento da aquisição da escrita de uma maneira mais prazerosa e, até mesmo, menos frustrante aos alunos. Almeida (2010), em seu livro **Jogos nas aulas de Português**, traz uma vasta opção de conteúdos e conceitos a serem trabalhados por meio de jogos e ressalta, em sua apresentação, que

Nos últimos tempos, com tantas transformações, também tivemos que mudar nossa visão de *ensinar-aprender* e é nítido que precisamos estar abertos a novas formas de trabalho em sala de aula, pois enquanto ficamos apenas nas “exposições de conteúdo”, a turma está nos vendo como professores “chatos à sua frente”, ensinando (ou tentando ensinar) algo que não lhes têm valor algum; é difícil incutir em sua cabeça o porquê de aprender o que estamos lhes passando; por uma questão de “maturidade”, e outras razões que nos cabe refletir (ALMEIDA, 2010, p. 9).

Atualmente, com o ingresso da criança ao Ensino Fundamental de nove anos, é perceptível que ela chega cada vez mais “imatura” a esta modalidade de ensino. Na Educação Infantil, como defendido por diversos teóricos ao longo da história, como Vygotsky, Piaget, Walon, essa criança conta com um cotidiano de brincadeiras e jogos que é rompido de maneira brusca ao ingressar ao Ensino Fundamental. Essa ruptura gera um “estranhamento” na criança que, a partir de então, passa a carregar uma série de responsabilidades de aprendizagem que não pertenciam ao seu universo infantil.

Além disso, no Ensino Fundamental em geral, o jogo e as atividades lúdicas não são vistos como uma ferramenta auxiliar na aprendizagem, mas, equivocadamente, como forma de gastar um tempo que não poderá ser preenchido com nenhuma atividade de escrita, como compensação/recompensa aos alunos que apresentam bom comportamento e desempenho escolar. Portanto, alguns professores não veem uma funcionalidade pedagógica no jogo.

Assim, esse tipo de ferramenta é deixado de lado, por essas e por outras questões, tais como a dificuldade de organização e disciplina em salas de aula mais numerosas, durante a realização destas atividades. No entanto, o uso de jogos pode despertar nas crianças a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem

comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico e pode englobar diferentes áreas do conhecimento.

Por meio dos jogos, a criança estabelece relações com o mundo à sua volta significando-o, apropriando-se de regras de socialização e convivência que contribuirão para a formação de sua identidade e personalidade e, conseqüentemente, a formação de um adulto mais cidadão e crítico.

Pelos benefícios discutidos até aqui, a proposta de uso de jogos pedagógicos em sala de aula busca alcançar tais benefícios e atender a uma realidade diferenciada, com os sujeitos participantes dessa pesquisa e que apresentam dificuldades na área da leitura/ escrita e, portanto, frequentam a sala de apoio na tentativa de minimizar/ sanar tais dificuldades.

Na literatura, em geral, há inúmeras definições para jogos de diferentes modalidades e com diferentes finalidades. A seguir traremos, as definições, presentes no âmbito escolar, de Jogo e de Pedagogia⁵

Jogo – 1 Brincadeira, divertimento, ger. reunindo várias pessoas. 2 Passatempo, no qual se aposta dinheiro, ou outra coisa. 3 A aposta feita nesse pasatempo. 4 Divertimento de crianças, no qual elas testam sua habilidade, destreza ou astúcia. 5 Disputa esportiva regida por normas predeterminadas e que envolve alguma forma de competição ou de aposta. 6 Lance que cada jogador faz ou tem de fazer. 7 Vício de jogar (jogos de azar). 8 Fig. Ação requer jeito e astúcia. 9 Fig. Fraude ou dolo com o intuito de atingir um fim determinado. 10 Peças que formam um conjunto. 11 Balanço (de algo ou alguém). 12 Movimento das peças de um mecanismo. (BECHARA, 2011, p. 761).
Pedagogia – Ciência que estuda as questões relativas ao ensino. (BECHARA, 2011, p. 907).

Através de uma relação entre os significados acima, percebemos que o “jogo pedagógico”, de uma maneira diferenciada, busca motivar as crianças para a aprendizagem dos conteúdos em si. Além disso, nas aulas de língua portuguesa, tendo a língua como instrumento de interação, o jogo pedagógico passa a ser uma ferramenta de grande eficácia nesse quesito, por promover a interação língua/interlocutores.

Outra preocupação de professores, principalmente, os alfabetizadores, em relação à utilização dos jogos nas aulas de língua portuguesa diz respeito à

⁵ Buscamos “pedagogia”, pois o **Dicionário da Língua Portuguesa** (Evanildo Bechara, 2011), dicionário presente nas escolas, não traz a definição do termo – “pedagógico”.

compreensão de seus objetivos e finalidades, como descreve Kishimoto (1994), sobre o brinquedo e o material pedagógico:

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico. Um mesmo objeto pode adquirir dois sentidos conforme o contexto em que se utiliza: brinquedo ou material pedagógico (KISHIMOTO, 1994, p.14).

O jogo nas aulas de língua portuguesa irá cumprir o seu objetivo pedagógico e educativo, e, apesar de o autor questionar acerca da ludicidade, o jogo pedagógico não perde seu caráter. Observando crianças interagindo com a língua por meio de jogos, evidenciamos o prazer pela “brincadeira”, uma motivação maior que outros materiais “impressos, escritos” não proporcionariam.

Por meio dessa interação, a criança infere suas hipóteses, discute com os colegas. O professor exerce a função de mediador neste processo e, a criança muitas vezes não se dá conta de que está aprendendo, apropriando-se de conceitos e conteúdos trabalhados.

Como exemplo, registramos uma vivência adquirida pela pesquisadora em cursos de capacitação profissional, de uma atividade aplicada tanto no Ensino Fundamental I quanto no II, em que a professora solicita aos alunos a formação de palavras com auxílio do alfabeto móvel utilizando apenas as seguintes letras, sem repeti-las nas palavras: A – C – P – E – T – B – O – L – M – R. É uma atividade em que os alunos envolvem-se bastante e que o professor, a partir das palavras formadas pela turma, pode utilizar diferentes direcionamentos de acordo com o conteúdo e o nível da turma, como variação linguística, língua estrangeira, ortografia, leitura e produção textual, gramática, sem que os alunos fiquem desmotivados com tarefas cansativas e mecânicas.

Pesquisas realizadas (OLIVEIRA e LEAL, 2008; ALMEIDA, 2010 entre outros) com jogos nas aulas de língua portuguesa apontam inúmeras possibilidades de encaminhamentos. Segundo Almeida (2010), os jogos “tem levado os alunos a

refletirem sobre a língua de forma extraordinária” sobre diferentes aspectos da língua portuguesa como: classificação do número de sílabas e da tonicidade; encontros vocálicos e consonantais; homônimos e parônimos; jogo da persuasão; atenção às incoerências; jogo da leitura; stop – substantivos; bingo – classes gramaticais; morfossintaxe; figuras de linguagem; dominó – figuras de sintaxe, dentre outros.

Oliveira e Leal (2008) realizaram a pesquisa intitulada **Explorando jogos didáticos de Língua Portuguesa em uma sala de aula da Educação Infantil**, na qual discutiram questões como “alfabetizar – letrando” (SOARES, 2010) e a apropriação do sistema alfabético de escrita pelo aluno. Nesse trabalho, as autoras enfatizaram o uso de jogos na aquisição de escrita. As autoras utilizaram como procedimentos metodológicos: teste de diagnose inicial, entrevista com a professora da turma e escolheram os jogos Caça – Rimas, Bingo dos Sons e Trinca Mágica, que usamos nesse trabalho.

As autoras relataram que fizeram uma proposta de aplicação, porém a docente da turma optou por aplicar os jogos em quatro aulas. Após a diagnose final, concluíram que a ênfase dada pela professora nas aplicações estava mais voltada para as regras, a interação e a socialização das crianças. No entanto, como destacam:

Concluindo é possível perceber que utilizar jogos didáticos objetivando que as crianças reflitam sobre a formação de palavras é uma atividade interessante e possível de ser aplicada, inclusive em turmas de Educação Infantil, pois o aspecto lúdico é muito enfatizado neste nível de ensino. No entanto, é importante que o docente tenha conhecimentos suficientes sobre os processos de alfabetização, para valorizar este tipo de atividade e ajudar mais os alunos a desenvolverem as habilidades e os conhecimentos objetivados pelo jogo. Dessa forma, com os jogos, tanto as crianças podem aprender brincando como o educador pode constatar a validade de novos recursos didáticos a serem aplicados em sala de aula. (OLIVEIRA; LEAL, 2008, p. 26).

A ideia de que o uso do jogo nas aulas é uma perda de tempo, uma fuga dos conteúdos ainda está enraizada nos professores. No entanto, como mencionado anteriormente, é perceptível a possibilidade de um trabalho que contemple o jogo como ferramenta pedagógica em diferentes níveis de ensino e com diferentes finalidades e conteúdos.

Mar (2002) descreve, em seu trabalho intitulado **Jogando para aprender: o lúdico no ensino de línguas**, o uso de jogos pedagógicos no ensino de línguas como facilitador da aprendizagem devido à quebra da ansiedade que proporcionam. O uso de jogos no ensino de língua espanhola (objeto de estudo da autora) apresentou resultados positivos na aprendizagem dos alunos. A autora aborda conceitos como: jogos competitivos e cooperativos, enfatizando os cooperativos. Destaca alguns benefícios do jogo, como facilitador de aquisição de uma nova língua, instrumento de crescimento pessoal e social, capacidade de aumentar o conhecimento linguístico e comunicativo. Requisitos e benefícios que se aplicam também à aquisição de língua materna.

O brincar é uma atividade inerente à criança e conciliá-lo com a aprendizagem por meio do jogo é uma estratégia eficaz, de acordo com Saveli e Tenreiro (2011)

Um jogo infantil, ao contrário do que muitos pensam, não precisa ser espontâneo, isto é, inventado ou escolhido pela criança para ser do interesse dela e ir ao encontro de suas necessidades. O fato de ser proposto pelo adulto não faz dele menos jogo, uma não brincadeira, algo que seja alheio ao mundo infantil. O que faz do jogo um jogo é a liberdade de ação física e mental da criança nessa atividade. O importante é que seja proposto de forma que ela possa tomar decisões, agir de maneira transformadora sobre conteúdos que lhe sejam acessíveis e significativos. (SAVELI; TENREIRO, 2011, p. 129).

As colocações trazidas por Saveli e Tenreiro (2011) acerca dos jogos se referem à Educação Infantil, no entanto, os conceitos aqui discutidos se adequam à realidade da alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Mais recentemente, Rodrigues (2013) enumera, em sua pesquisa, uma série de benefícios na utilização de jogos e brincadeiras na aprendizagem e destaca a importância dessa inserção no ambiente escolar:

As brincadeiras e os jogos no contexto escolar podem ser utilizados com os seguintes propósitos: de entretenimento e diversão, para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências e como ferramentas na construção de uma aprendizagem significativa.

Portanto, ao pensarmos que um dos principais objetivos da escola é possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno, podemos afirmar que jogos e brincadeiras, por apresentarem inúmeros benefícios, nesse sentido, podem ser adjuvantes no cumprimento desse objetivo. Sendo assim, a aprendizagem lúdica deve fazer parte da proposta pedagógica da escola.

É necessário que a escola proporcione jogos e brincadeiras para as crianças experimentar ao mesmo tempo, aprenderem, oferecendo a liberdade para desenvolverem a variedade de habilidades fundamentais para a aprendizagem e a vida. A brincadeira é um processo, que, por si mesmo, envolve uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e compreensões.

Em resumo, a aprendizagem lúdica com propósito precisa estar ligada à aquisição ativa de conhecimento, à participação social conjunta e ao envolvimento no processo de aprendizagem. A brincadeira é, na verdade, uma das maneiras mais eficientes, poderosas e produtivas de se aprender o que precisamos. É indispensável que nos lancemos nesse mundo mágico que é a aprendizagem lúdica para investirmos numa educação centrada nos interesses dos alunos. (RODRIGUES, 2013, p. 47).

Assim, como pudemos observar pelas pesquisas citadas nessa seção, o jogo pedagógico, no contexto escolar, apresenta-se como facilitador e como instrumento mediador que estimula a aprendizagem. A partir dos resultados positivos evidenciados ao longo da literatura investigada e pelo trabalho que realizamos em sala de apoio, selecionamos dez jogos, que foram utilizados nessa pesquisa e serão descritos a seguir.

2.1. Os jogos pedagógicos selecionados nesta pesquisa

Como já mencionado, linguistas como Cagliari (2007) e Bortoni-Ricardo (2005) defendem que a CF pode ser um instrumento eficaz e auxiliar no processo de aquisição de escrita. Encontramos, no Portal do Professor⁶, uma proposta de aula utilizando a caixa de jogos de alfabetização, desenvolvida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE.

Esses jogos são nosso objeto de estudo, utilizados na terceira etapa da pesquisa (após a aplicação do teste de escrita). Por meio da análise de jogos que trabalham a

⁶ Acessar no endereço <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49126>

consciência fonológica, buscamos identificar de que forma tais jogos contribuem para minimizar os problemas de desvios de escrita presentes nos textos dos alunos.

Os jogos selecionados para a aplicação e observação desta pesquisa foram:

1. **Trinca Mágica (Brandão et, 2009):** esse jogo trabalha com rimas, cujo objetivo é que o aluno identifique-as, formando assim, sua trinca.



Figura I: Trinca Mágica

Fonte: <http://acilianesaladerecursos.blogspot.com>

2. **Batalha das palavras (Brandão et al, 2009):** trabalha com a consciência de sílabas. O objetivo é que o aluno identifique qual é a palavra com mais sílabas, compreendendo a composição silábica das palavras.



Figura II: Batalha das palavras

Fonte: [http:// difcorujinhaamiga.blogspot.com](http://difcorujinhaamiga.blogspot.com)

3. **Palavra dentro da palavra (Brandão et al, 2009):** o objetivo desse jogo é identificar em dois montes de cartas de baralho, qual a carta que contém uma palavra dentro de outra, por exemplo: LUVA – UVA.

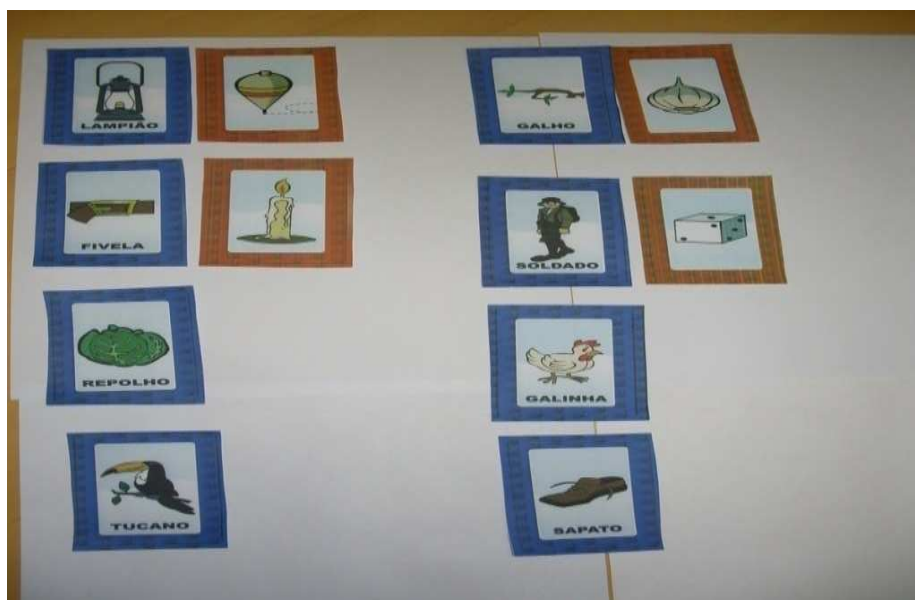


Figura III: Palavra dentro da palavra

Fonte: <http://grupodeapoioopedagogico.blogspot.com>

4. **Mais Uma (Brandão et al, 2009):** consiste em um jogo de tabuleiro em que o aluno, ao parar em uma casa que contenha uma palavra, deve procurar sua respectiva ficha, completá-la com uma letra, formando uma nova palavra. Exemplo: OCA – EOCA.



Figura IV: Mais Uma

Fonte: [http:// portaldoprofessor.mec.gov.br](http://portaldoprofessor.mec.gov.br)

5. **Bingo da Letra Inicial (Brandão et al, 2009):** Identificação dos fonemas iniciais.



Figura V: Bingo da Letra Inicial
 Fonte: [http:// verinhaalfabetizacao.blogspot.com](http://verinhaalfabetizacao.blogspot.com)

6. **Bingo dos Sons Iniciais (Brandão et al, 2009):** Consiste na identificação de sílabas iniciais, mediante sorteio realizado pela professora, de palavras com sílaba inicial semelhante.



Figura VI: Bingo dos Sons Iniciais

Fonte: <http://aeesurama2013.blogspot.com.br/2013/10/bingo-dos-sons-iniciais.html>⁷

⁷ Mais informações, consultar: SILVA, João. **Brincando e Aprendendo**. Disponível em: <http://aeesurama2013.blogspot.com.br/2013/10/bingo-dos-sons-iniciais.html>. Acesso em 10 mar. 2015.

7. **Jogo Sílabo Puxa Sílabo:** Esse jogo tem o objetivo de que a criança forme uma palavra que comece com a sílaba final da última palavra. Exemplo: MACACCO – COMIDA – DANONE – NEVE. (BOUQUET, BATITUCI, 2007, p. 115).

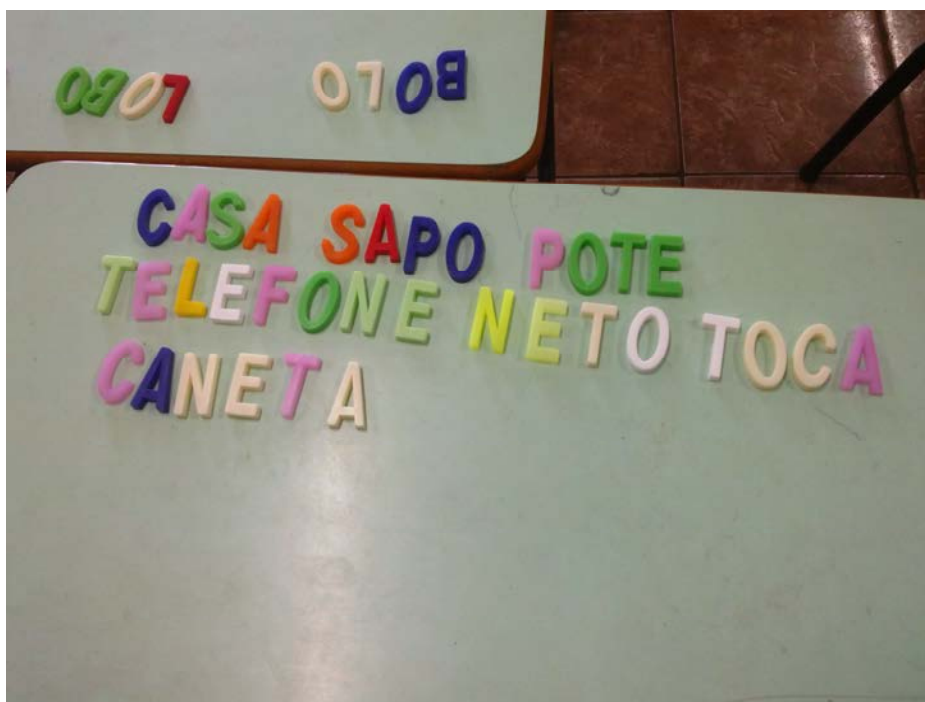


Figura VII: Sílabo puxa Sílabo

8. **Dominó das frases:** O objetivo é identificar corretamente as peças que completam a frase, formando-se assim uma frase coerente.



Figura VIII: Dominó das Frases

Fonte: www.brinqueduke.com.br

9. **Ordene o texto:** São fragmentos de textos recortados, confeccionados pela professora, em que os alunos devem ordená-los, como no exemplo abaixo:



Figura IX: Ordene o Texto

Fonte: [http:// professoraliliane.wordpress.com](http://professoraliliane.wordpress.com)

10.Transformando Palavras: Esse jogo também leva o aluno a refletir sobre os fonemas da língua portuguesa e a grafia de palavras, classificada pela maioria dos professores, como palavras com dificuldades ortográficas. São colocadas as fichas em um saco, a professora sorteia uma ficha mostra para o grupo e/ou individualmente, e o aluno deve formar uma nova palavra com o acréscimo de uma nova letra proposta pela ficha.



Figura X: Transformando Palavras

Fonte: foto do acervo pessoal dos autores

Os jogos acima são usados em sala de apoio pedagógico e foram objeto de estudo de nossa pesquisa. Os seis primeiros – trinca mágica, batalha das palavras, palavra dentro da palavra, mais uma, bingo da letra inicial e bingo dos sons iniciais – pertencem à Caixa de Jogos do CEEL da UFPE, o dominó das frases foi adquirido pela escola em que a pesquisa se desenvolveu e os três restantes – sílaba puxa sílaba, ordene o texto e transformando palavras – são do acervo pessoal da pesquisadora, elaborado a partir de diferentes materiais. Esses jogos foram aplicados na sala de apoio pedagógico, a pequenos grupos de crianças, de uma a duas vezes por semana. Os resultados serão descritos nas seções “4.2. Resultados da Observação da Aplicação dos Jogos” e “5.

Proposta para enfrentar o problema: os desvios de escrita e a funcionalidade dos jogos”.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse trabalho, inicialmente realizamos, o levantamento bibliográfico sobre o tema abordado. Em seguida, desenvolvemos a proposta de coleta de dados, o cadastramento e aprovação do projeto na Plataforma Brasil⁸ e definimos a técnica de análise da escrita dos alunos.

Para a fase de coleta de dados, foi desenvolvido um teste de escrita (Apêndice B). O teste não foi aplicado em uma única etapa, sendo que os alunos realizaram-no de acordo com o seu agrupamento e horário de atendimento na sala de apoio pedagógico da escola Sebastião Severino da Silva. Cabe mencionar que, antes de aplicarmos o teste de escrita, tivemos, por escrito, autorização da diretora da escola para desenvolvimento da pesquisa (Anexo I) e fizemos reunião com os responsáveis legais das crianças participantes do projeto, para que fossem recolhidas as assinaturas dos Termos de Esclarecimento e Consentimento (ver modelos dos termos no Apêndice A).

Pelo apresentado no quadro abaixo, apenas um grupo não concluiu o teste em um único atendimento.

⁸ O projeto tem como número CAAE, na Plataforma Brasil, 45674115.2.0000.5154. O número do CAAE é gerado automaticamente, via Plataforma Brasil, quando o projeto é aceito pelo CEP. Sendo assim, o projeto atende o previsto na resolução da CONEP, Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, e nas normas operacionais 001/2013.

Aluno	Ano	Grupo ⁹ / Horário	Data de Aplicação	Tempo de Aplicação/ Atendimento ¹⁰	Concluiu
A	3º	1	01/09/2014	2h	Sim
B	4º	1	01/09/2014	2h	Sim
C	3º	2	01/09/2014	2h	Sim
K	4º	1 e 2	01/09/2014	4h	Sim
L	5º	1	02/09/2014	2h	Sim
D	3º	1	04/09/2014	3h	Sim
E	3º	1	04/09/2014	3h	Sim
Q	2º	1	04/09/2014	3h	Sim
R	4º	1	04/09/2014	3h	Sim
F	3º	2	10/09/2014	2h	Sim
G	2º	2	10/09/2014	2h	Não

Quadro III: cronograma de aplicação do teste de escrita

Após a coleta dos dados de escrita, selecionamos os desvios de escrita, identificamos os tipos mais recorrentes e os classificamos de acordo com as quatro categorias, já descritas na seção “1.2, que partem, principalmente, dos estudos de Bortoni-Ricardo (2005, p. 54-58):

- 1) Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita;
- 2) Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado;
- 3) Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;
- 4) Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

O diagnóstico dos desvios de escrita dos alunos foi analisado quantitativa e qualitativamente, a partir do embasamento teórico-metodológico norteador deste trabalho.

Além disso, paralelamente à classificação dos desvios de escrita, desenvolvemos um roteiro de observação (apêndice C) que foi utilizado durante a

⁹ O Grupo 1 corresponde aos alunos atendidos antes do intervalo e o Grupo 2 corresponde aos alunos atendidos após o intervalo.

¹⁰ O “Tempo de atendimento/ Aplicação” corresponde ao tempo total de atendimento do aluno naquele dia e não ao tempo gasto na realização do teste.

aplicação dos jogos pedagógicos na sala de apoio, junto aos alunos participantes desta pesquisa. Como já destacado na seção anterior, os jogos utilizados integram o **Manual Didático: Jogos de Alfabetização**, Brandão et al (2009), CEEL - UFPE, que contempla o trabalho com a consciência fonológica, como: bingo das letras iniciais, bingo dos sons iniciais, dado sonoro, caça-rimas, batalha das palavras, palavra dentro da palavra, trinca mágica, entre outros. Além desses jogos da caixa foram utilizados outros, como: dominós, jogos da memória, quebra-cabeças.

A partir do diagnóstico e tipificação dos desvios e das anotações feitas durante a aplicação dos jogos (com base no roteiro desenvolvido para este fim), fizemos uma análise crítica da funcionalidade dos jogos de aprendizagem. É importante mencionar que analisamos cada interação dos alunos com os jogos e apontamos (também com base nos desvios diagnosticados) sugestões de encaminhamentos metodológicos para professores. Refletimos sobre cada jogo em particular e sobre sua contribuição na aquisição da língua escrita, relacionando os jogos aos desvios de escrita apresentados inicialmente pelos alunos.

Por fim, discutimos também os aspectos positivos e as dificuldades dos alunos em cada jogo aplicado, na tentativa de apontar caminhos pedagógicos, o que cada jogo trabalha e refletir se o jogo colaborou para sanar os problemas de escrita identificados na fase inicial da pesquisa.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos as análises em etapas distintas: (i) os resultados da análise dos desvios de escrita encontrados nos testes dos alunos; (ii) os resultados da observação da aplicação dos jogos.

4.1. Identificação dos Desvios de Escrita

Além da produção, os alunos participantes desta pesquisa realizaram outros exercícios (Apêndice B), porém demonstraram maior dificuldade na produção textual. Inicialmente foi estipulado que escrevessem um mínimo de 15 linhas, mas durante a realização da tarefa foi necessário diminuir para 10 linhas.

Ao aplicarmos o teste (Apêndice B), observamos que os alunos tiveram muitas dificuldades, principalmente, com a última parte da atividade, como ilustra o fragmento I, abaixo:

Fragmento I:

Ana e teu ursinho

A Aninha é uma prinsesa e saiu la fora brincar com céu ursinho e teu vo esta com o seu cachorr – o e ela e teu primo foi com prar pipoca teu pai esta com o teu violão la fora esta um dia bonito e craro é ta na ora de domir boa noite para você a – manhecseu vou para a escola e vou para ala de bale e depois para e ala de dansa por que oje vai ter um – a festa la no castelo e o papai vai dançar com a mamãe e eu vou dançar çosinha e vou em com trar o prinsipe en cantado e fim. (Texto do Aluno F, 3º ano)

No fragmento I, do aluno F, percebemos a ocorrência dos desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita “prinsipe, prinsesa” e decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas como: separação silábica incorreta; apagamento e trocas ortográficas. Além disso, também podemos observar problemas com mecanismos de coesão e fatores de coerência textual, porém essas inadequações textuais não são foco de análise deste trabalho e, portanto, não serão comentadas.

Observamos algumas apropriações linguísticas de F, tais como: presença de título do texto, emprego de maiúscula para nome próprio e algumas dúvidas como o substantivo “dansa” e o verbo no infinitivo dançar.

Outro exemplo:

Fragmento II:

O menino estava venteno pipoca.

O menino combrou pipoca.

O onem estava pasiano co cachorro.

A menina brincano de urso.

A arfore é bonita e inbacho dela o menino estava docando o vialão.

as pessoas estava velis porque estava brincano mo parque. (Texto do aluno D).

O fragmento acima é o texto do aluno D, produzido durante a aplicação do teste de escrita. De acordo com a análise dos desvios de escrita, conforme proposta de Bortoni-Ricardo (2005), evidenciamos desvios do tipo 1 decorrentes da própria natureza arbitrária da língua: “inbacho” e “onem” (sem H). O aluno organizou seu texto com frases soltas, no entanto, a marca mais visível no fragmento é a troca de letras (surdas/sonoras), como por exemplo: “arfore”.

Como apontam os estudiosos, a transposição de hábitos da fala para a escrita é o desvio mais recorrente nos textos dos alunos. Além disso, o aluno apresenta desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais (como em, “inbacho”) e descontínuas “as pessoas estava”.

Vejamos outro exemplo:

Fragmento III:

paseio no parque

Era uma vez menina brincando com seu ursinho o velinho esta paseando com seu cacorinho e tinha um vededor de pipoca é tinha um menino tecondo violão eles estavam muito alegre porque eles estavam ar livre e pasario vondo pessoas endedo de Bia. (Texto do aluno L).

No texto do aluno L, há desvios do tipo 1, como “paseio”, alguns desvios decorrentes da natureza fonológica e da própria oralidade do aluno influenciando sua escrita (velinho, pasario). Baronas (2011, p. 109), ao lembrar de um estudo realizado por Mattoso Câmara, aponta que a maioria dos desvios encontrados está relacionado à oralidade presente no texto escrito.

Destacamos ainda outro fragmento:

Fragmento IV:

Eu comi a pipoca na casa .

Eu tava de baxo da arvore tocado violão. Eu tavo bincamo di gato

O Marco tava mao co cao. (Texto do aluno G).

No texto de G, fragmento IV, verificamos novamente o desvio decorrente da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas como em: “co cao”, “tava”, “tavo”. Sobre esse tipo de desvio Bortoni - Ricardo (2005) afirma que:

com exceção da categoria (1), relacionada à eficiência das técnicas de alfabetização e do treinamento da escrita, a incidência das demais vai depender dos antecedentes sociolinguísticos do aluno. É razoável esperar-se que o aluno que apresente os erros da categoria (4) apresente também os das categorias (3) e (2). (BORTONI- RICARDO, 2005, p. 58-59).

É importante ressaltar que os fragmentos apresentados acima são resultantes da última atividade do teste de escrita, em que solicitávamos que os alunos escrevessem um pequeno texto. As produções foram transcritas para este trabalho sem alterações ou adequações, representando fielmente a escrita dos alunos.

Foram 10 produções de texto analisadas, porém escolhemos apenas 4, que foram citadas anteriormente, para ilustrar os principais desvios de escrita dos alunos. A natureza dos desvios selecionados a partir das produções dos alunos pode ser observado na tabela a seguir:

Aluno	Categoria de desvio (Bortoni – Ricardo, 2005)	Desvios	Exemplos
A	1	Falhas na acentuação	bonéca
A	2	Apagamentos	Vilão (violão) Tava (estava) Toado (tocando)
B	1	Ausência de espaçamento do texto em parágrafos;	
B	2	Troca de letras; Apagamento;	Mone (nome); Paquinho (Parquinho);
B	4	Hipercorreção; Sândi	Ermã (irmã); Cabonéca (com a boneca);
C	1	Nome próprio com letra minúscula; Ausência de pontuação no texto;	aninha;
C	2	Apagamento; Troca de letras;	Tocono (tocando); Estavo (estava);
C	4	Sândi;	Cabonca (com a boneca);
D	1	Nome próprio com letra minúscula;	aninha;
D	4	Troca de letras (apenas um traço distintivo); Apagamento;	Venteno (Vendendo); Combrou (Comprou); Arfore (Árvore); Velis (Feliz); Docando (Tocando). Brincano (Brincando);
E	1	Ausência de pontuação no texto;	
E	3	Apagamentos;	Vedeno (vendendo); Picoco (pipoca); Anenia (A menina); Marua (na rua);

		Sândi;	Euvi (eu vi).
		Hipercorreção;	Feze (fez);
F	1	Separação silábica incorreta; Trocas ortográficas	A – manhecseu (amanheceu); Prinsesa(princesa); Com céu (com seu); Em com trar (encontrar); Çosinha (sozinha); Prinsipe (príncipe);
F	4	Apagamento;	Ala (aula);
G	1	Apagamento	Tava (estava); Co cão (Com o cão); Debaxo (debaixo); Tocado (tocando);
K	1	Nomes próprios com letra minúscula;	aninha;
K	2	Nasalização;	Paseãodo (passeando)
L	3	Apagamentos (sons nasais); Troca de letras;	Velinho (velhinho); Pasendo (passeando); Pasario (passarinho); Bricando (brincando); Estavan (estavam).
R	1	Troca de letras;	Mecheu (mexeu);
R	2	Troca de NH por LH; Junção de palavras e apagamentos;	Milha (minha); Ursilho (ursinho); Nocachorodele (no cachorro dele); Mebater (me bater); Amdano (andando);
R	4	Hipercorreção;	Ermã (irmã);

Tabela I: desvios de escrita dos alunos

É importante frisar que não ilustramos exemplos das produções de todos os alunos, pois alguns alunos se identificaram em seus respectivos textos e descreveram situações que levariam o leitor a identificá-los. Isso feriria o termo de compromisso firmado com a escola, com os pais, como relatos de situações que levem o leitor à identificação de sentimentos e da realidade sociocultural em que se insere o aluno.

Cabe mencionar que, além das produções dos alunos participantes da pesquisa que aparecem na Tabela II, acima, existe ainda a produção da criança identificada como Q. A produção Q foi analisada separadamente devido à fase de escrita da própria criança, que explicaremos mais detalhadamente na seção 4.2. A criança, como podemos observar no fragmento abaixo, encontra-se na fase pré-silábica¹¹, dentro da classificação de hipóteses de escrita defendidas por Emília Ferreiro (*apud* FERNANDES, 2012):

Fragmento V:

apvaceo

covanpc

colco

pcapanpaca

utconapdacalano

átona

moleova

onepo

ondma

moecapo (Texto do aluno Q).

Analisando o texto de Q, relembramos das palavras de Cagliari (2007), que aponta:

¹¹ Na fase pré silábica, segundo Fernandes (2012), ao abordar as ideias defendidas por Emília Ferreiro, a criança apresenta uma escrita diferenciada, pois ainda não possui conhecimento entre relação simbólica (por exemplo, uma letra para representar um som). Sendo assim, utiliza os símbolos gráficos, porém de forma aleatória.

Quando, ao dizer que está escrevendo, a criança desenha algumas letras agrupadas de forma aleatória, ela já possui uma ideia do que seja a escrita, ou seja, ela sabe que se escreve com determinados sinais, mesmo que não saiba que estes sinais possuem uma ordem de colocação e significação.

Nessas tentativas de escrita, a criança não procura copiar, mas representar o que ela imagina que seja a escrita. [...] É importante deixar que as crianças experimentem como escrever as letras; dar tempo para que isso aconteça. (CAGLIARI, 2007, p. 121).

Portanto, essa criança já possui uma ideia sobre a escrita, porém ainda não se apropriou do código e não dispõe de consciência fonológica suficiente para a construção de um texto dentro dos parâmetros exigidos pela escola.

Retomando as 10 produções de texto analisadas, quantificando os tipos de desvios, segundo os pressupostos de Bortoni-Ricardo (2005), chegamos aos seguintes resultados :

Tipos de desvios	Número de desvios/Porcentagem
1 Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita	10 / 55%
2 – Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado	3 / 17%
3 – Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais	2 / 11%
4 – Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas	3 / 17%
TOTAL	18 /100%

Tabela II¹²: Quantificação dos tipos de desvios de escrita

Como podemos observar na Tabela III, foram mais frequentes os desvios decorrentes da própria convenção da escrita (55,5% dos desvios). Assim, podemos afirmar que os alunos apresentam tanto desvios relativos à convenção da escrita quanto à transposição dos hábitos de fala para a escrita.

¹² Aqui, cabe destacar, quantificamos apenas os desvios encontrados no exercício 4 do teste que é a produção de texto. Os desvios presentes nos exercícios 1, 2 e 3 serão apresentados na tabela 4.

Cabe lembrar que, para o professor de português, essa identificação dos tipos de desvios de escrita dos alunos é fundamental para que possa desenvolver um trabalho mais direcionado às particularidades de seus alunos. Baronas (2011, p.114), ao afirmar que “o tempo que [o professor] desperdiçaria ensinando questões não urgentes pode, assim, ser dedicado a ensinar o que é realmente necessário no momento”, conseguindo resultados mais positivos em relação à aquisição e domínio da língua.

Após a análise dos textos, identificamos e classificamos os desvios de escrita presentes nos **três exercícios do teste** (Apêndice B), que antecederam a produção de texto, conforme os pressupostos já mencionados por Bortoni-Ricardo (2005). Os exercícios foram: 1 Identificar as palavras com as mesmas sílabas iniciais, mediais e finais e escrevê-las, 2 Escrever uma palavra que rimasse com a figura mostrada pela professora durante o teste; e 3 Escrever a frase ditada pela professora.

Os desvios encontrados nessas atividades contabilizados na tabela abaixo:

Tipos de desvios	Número de desvios/Porcentagem
1-Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita	20 / 54%
2- Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado	7 / 18.9%
3-Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;	8 / 21.6%
4- Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.	2 / 5.4%
TOTAL	37 / 100%

Tabela III: resultados gerais

Como podemos observar, os resultados da Tabela IV, os desvios do tipo 1 se assemelham aos da Tabela III. Considerando que os desvios do tipo 1, relacionados às convenções de escrita (54% das ocorrências no teste), e os desvios do tipo 2, 3 e 4 estão relacionados à interferência de regras fonológicas (somados, temos 45.9%).

De maneira geral, no exercício 1, encontramos principalmente casos de desvios do tipo 1, decorrentes da convenção da própria língua (exemplo, “camiza” /camisa) e do tipo 3, influenciados por regras fonológicas variáveis graduais que, dizem respeito a ocorrências que dependem de determinados fatores, pelo fato de serem variáveis, mas que não são estigmatizados (BARONAS, 2011, p. 111), como por exemplo: “camião” (caminhão). Encontramos, nesse exercício, representações na escrita de diferentes processos fonológicos¹³, como estrutura silábica (“bacho” – barco); palatização (“gelho” – gelo); apagamento (“camião” – caminhão); hipercorreção (“janéla” – janela), apagamento (“paéla” – panela) e palatização (“cadeilha” – cadeira).

No exercício 2, de identificação de rimas, tivemos a presença das categorias 1 e 3 e também da categoria 2, com a interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, que “seriam fenômenos sempre presentes no dialeto em questão” (BARONAS, 2011, p. 110), as trocas entre /e/ e /i/ ou /o/ e /u/. Constatamos processos fonológicos como: hipercorreção (“mãou” – mão); (“canéca” – caneca); monotongação (“pexinho” – peixinho); palatização (“banheilho” – banheiro).

Já no exercício 3, ditado de frases com auxílio visual de imagens, os desvios encontrados foram das categorias 1, 2 e 3. Tivemos casos de assimilação e degeminação do nd (“bededo” – bebendo); apagamento (“e tava” – estava); monotongação (“lete” – leite); apócope (“domia” – dormia); hipercorreção (“menena” – menina); rotacionismo (“adola” – adora) e troca ortográfica (“sedo” – cedo). Os desvios identificados no exercício 3 são semelhantes aos do exercício 4.

A seguir ilustramos dois exemplos dos desvios encontrados em cada um dos três exercícios do teste, com recortes de exercícios, como observamos abaixo:

¹³ Para saber mais sobre processos fonológicos, consultar Seara et al (2011, p.107 – 116).

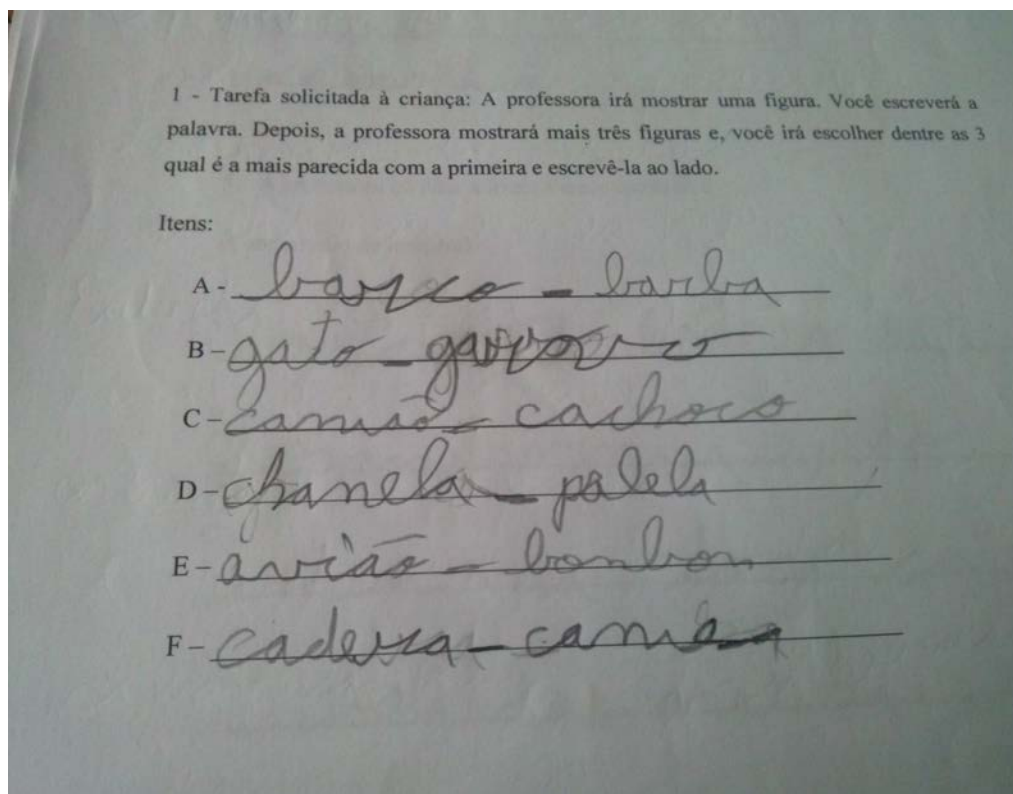


Figura XI – teste de escrita I

Esse recorte é de um aluno de 10 anos, do 4º ano do Ensino Fundamental I, em que percebemos alguns desvios citados na tabela acima, tais como “garvo” – garfo; “caniã” – caminhão; “cachoro” – cachorro; “chanela” – janela; “palela” – panela; “bonbon” – bombom; “cadera” – cadeira e “canisa” – camisa. O aluno em questão apesar de conseguir identificar as sílabas, apresentou desvios de natureza ortográfica e fonológica.

A seguir o recorte pertencente à atividade de um aluno do 3º ano, de 10 anos:

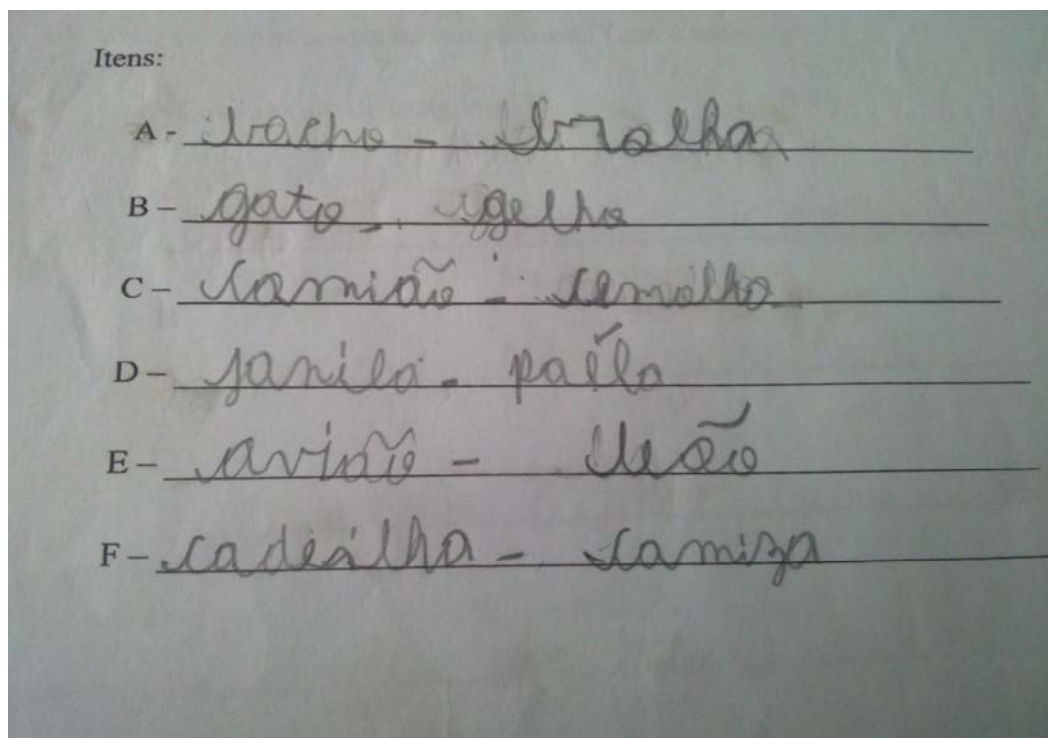


Figura XII – teste de escrita II

Observamos, na Figura XII, novamente, desvios como: “bacho” – barco; “brolha” – bala; “gelho” – gelo; “camião” – caminhão; “cemolha” – cebola; “janêla”- janela; “paéla” – panela; “cadeilha” – cadeira e “camiza” – camisa. Verificamos uma dificuldade do aluno em identificar as sílabas, tanto inicial, quanto medial, final e maior incidência de desvios de ordem fonológica.

Os exemplos citados acima são do exercício 1, cuja tarefa solicitada era identificar a figura que tivesse mais semelhança auditiva com a primeira figura apresentada e escrever as duas palavras referentes às figuras. Abaixo, trazemos um recorte do exercício 2:

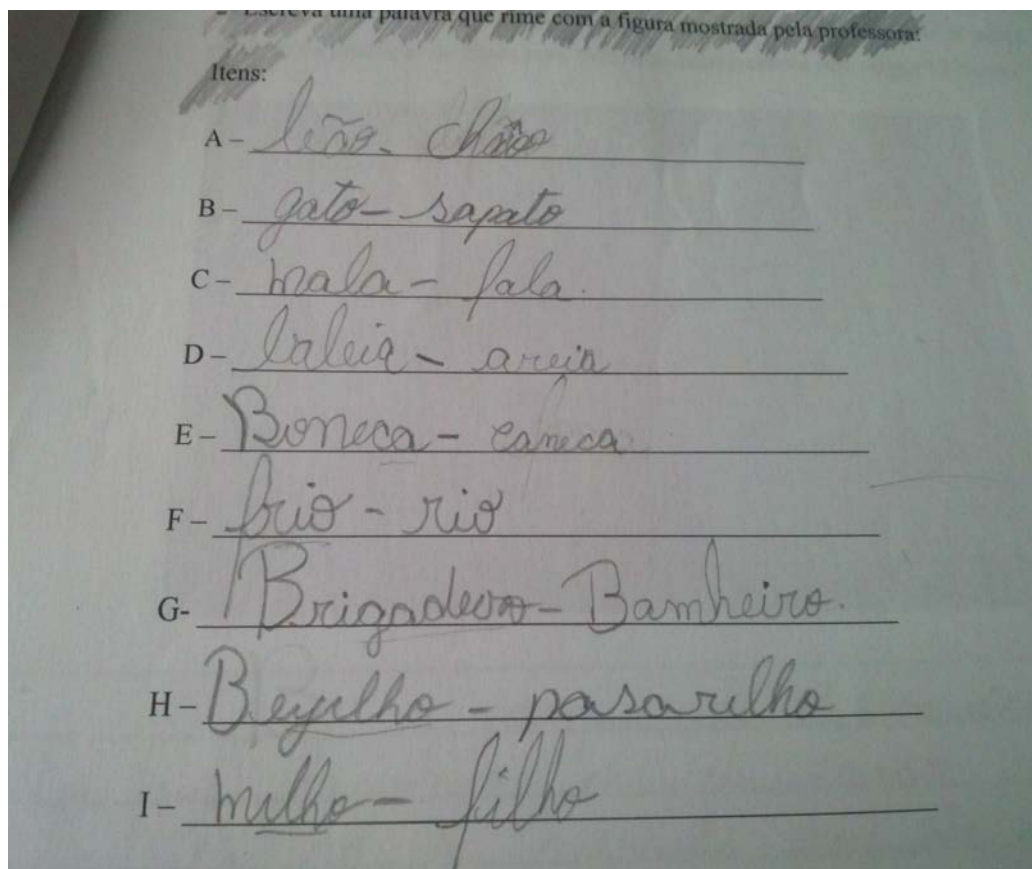


Figura XIII – teste de escrita III

Constatamos, neste recorte de um aluno de 4º ano, que a criança conseguiu identificar satisfatoriamente as rimas. No entanto, o aluno apresenta dificuldades em palavras com sons nasais e laterais, como podemos ver em: “beijinho” / beijinho; “pasarelho” / passarinho e “banheiro”/ banheiro.

Por fim, ilustramos, a seguir, 3 exemplos do exercício 3, que dizem respeito ao ditado de frases com auxílio de imagens apresentadas pela professora:

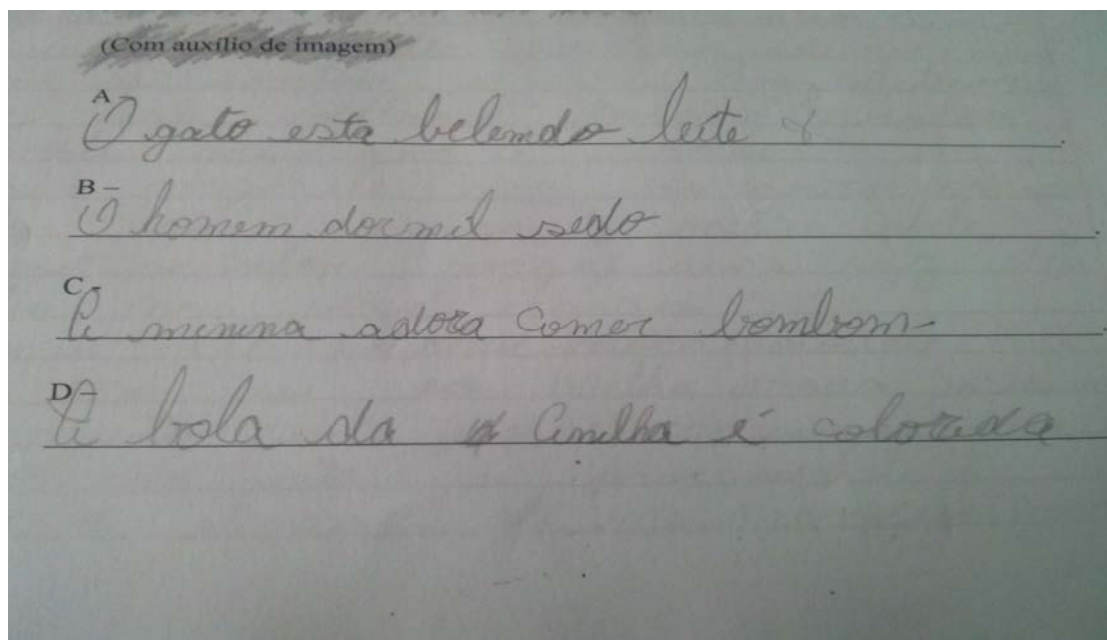


Figura XIV – teste de escrita IV

O recorte do exercício 2 é do mesmo aluno citado anteriormente. Nessa atividade, verificamos as mesmas dificuldades e desvios apresentados em outros exercícios, como: “Anilha” – Aninha; “belemdo” – bebendo. O aluno demonstra dificuldades com sons nasais e troca de letras, alguns desvios destacados, também, em Cagliari (2007).

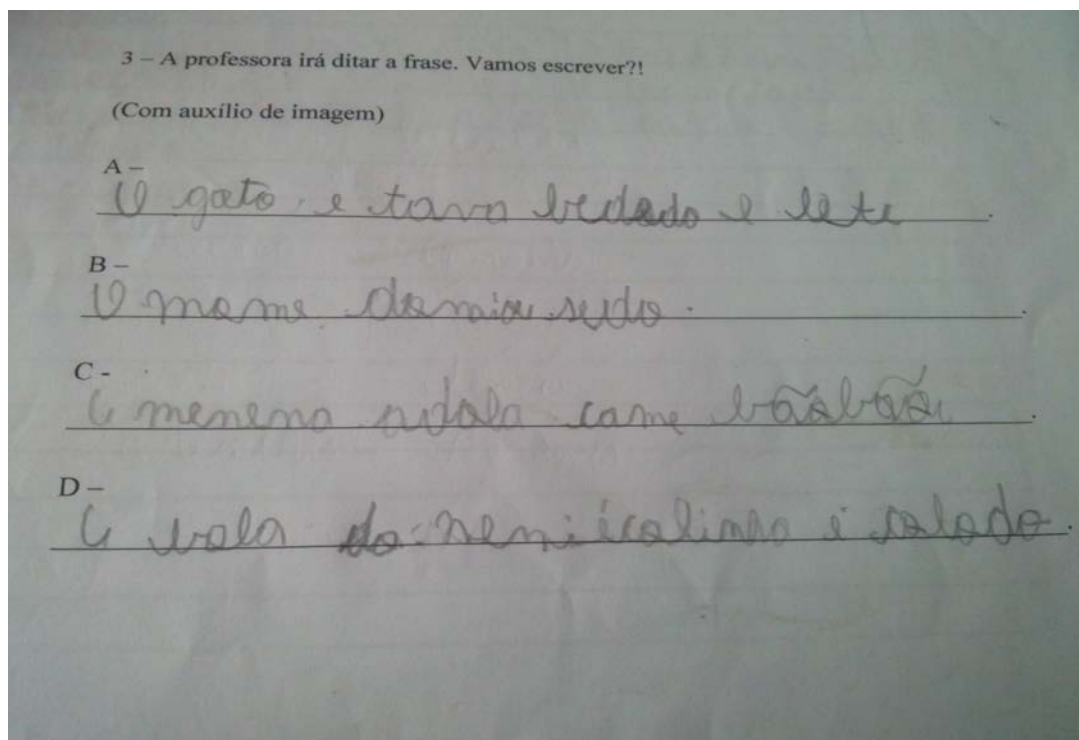


Figura XV – teste de escrita V

Esse recorte é de um aluno de 3º ano, no qual evidenciamos trocas de letras “bededo”/bebendo; “adola”/adora, diretamente relacionadas à interferência de regras fonológicas na escrita, articuladas com a variante do aluno em questão (“bãobão”), como enfatizado por Baronas (2011) e Bortoni-Ricardo (2005).

Por fim, trazemos a Figura XVI, de um aluno de 3º ano, que apresenta trocas de letras que representam sons foneticamente semelhantes, tais como: F/V; X/J; P/B; T/D; C/G, como, por exemplo, “atora” /adora, assim como outros exemplos demonstrados no texto do aluno D. A dificuldade do aluno, nesses casos, está relacionada ao fato de que são sons foneticamente semelhantes, um som vozeado e um desvozeado, cuja diferença é apenas por um traço fonético, em geral, o ponto de articulação (SEARA et al, 2011, p.76).

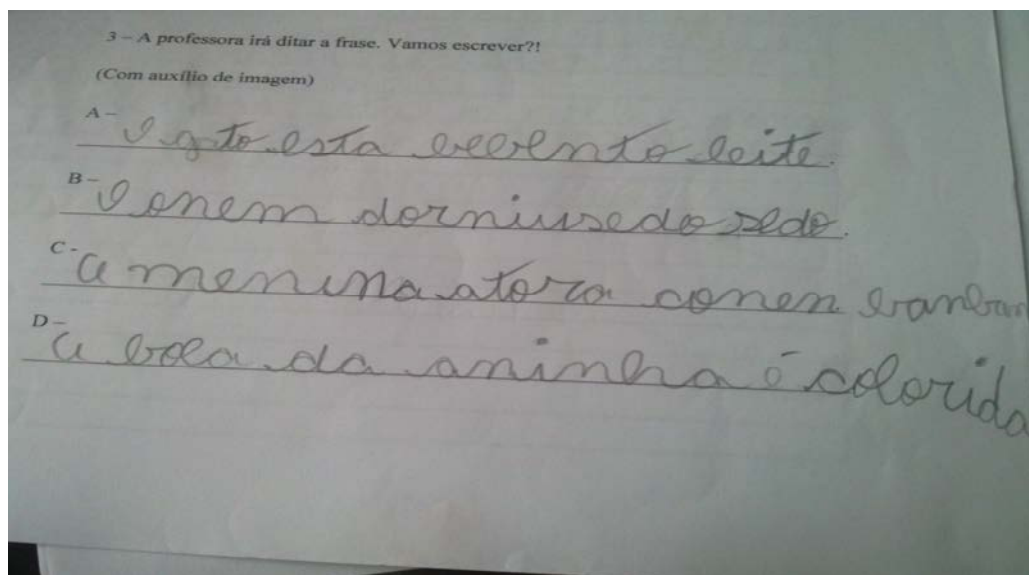


Figura XVI – teste de escrita VI

Portanto, como podemos verificar, a partir dos dados apresentados na Tabela IV e dos exemplos citados (por meio das figuras), que os resultados dos três exercícios do teste de escrita se assemelham à atividade 4 (produção textual) e nos levam a concluir (diagnosticar) que os alunos que frequentam a sala de apoio pedagógico apresentam desvios relativos à convenção da escrita e desvios relativos à transposição dos hábitos de fala para a escrita.

É importante ainda comentar que, na própria fala dos alunos, durante a execução de atividades do cotidiano escolar, sejam elas, orais ou escritas, e até mesmo durante a aplicação dos jogos, é marcante a sua oralidade e, conseqüentemente, transposta para a escrita. Há casos de alunos com bastante dificuldade na fala e diferenças variacionais do dialeto “padrão” e que, durante a realização de atividades propostas, essas variedades repercutem na escrita.

Após a coleta e análise dos dados acima descritos, o próximo passo da pesquisa foi a aplicação dos jogos pedagógicos com os alunos envolvidos no estudo em questão. Os jogos utilizados e seu roteiro de aplicação/observação encontram-se no apêndice C.

4.2. Resultados da Observação da Aplicação dos Jogos

Seguindo um roteiro previamente definido (Apêndice C), com itens que acreditamos serem pertinentes para análise da aplicação dos jogos (segundo os pressupostos teóricos deste trabalho), realizamos a observação e investigação sobre os jogos pedagógicos. No dia 12 de março de 2015, aplicamos o jogo *Batalha das palavras* com um grupo de 4 alunos do 2º e 3º anos. O jogo trabalha com a quantidade de sílabas das palavras. A professora, nesse contexto, atuou apenas como mediadora. Inicialmente, explicou as regras do jogo aos alunos e, quando eles levantavam algum questionamento acerca da maneira de jogar, a professora auxiliava.

Constatamos que os alunos do 2º ano, os menores, mostraram maior dificuldade no desempenho durante o jogo, pois ainda não demonstram consciência silábica. Diante de algumas palavras – como malabarista, hipopótamo, rinoceronte, trem –, os alunos recorriam à professora para saber a pronúncia das palavras.

Além disso, observamos que as crianças utilizaram, como estratégia durante o jogo, a soletração das palavras e a contagem das sílabas nos dedos. Um dos aspectos positivos desse jogo foi verificar que ele proporcionou a discussão/reflexão linguística entre os participantes e a cooperação dos alunos maiores com os menores.

No dia 13 de março, foram aplicados dois jogos: *Dominó das Frases* e *Mais Uma*. O objetivo do primeiro (*Dominó das Frases*) é que o aluno encontre a peça que complete a frase, e do segundo (*Mais Uma*), que encontre a ficha com a palavra, insira outra letra, formando assim uma nova palavra: asa- casa, lua – luva. Os jogos foram aplicados com alunos de 3º ano.

No jogo *Dominó das frases*, percebemos que alguns alunos apenas memorizaram as peças e, por isso, conseguiram obter mais sucesso, enquanto os outros não conseguiram completar a frase sem intervenção de um colega ou da professora. Já no *Mais Uma*, que trabalha com a inserção de fonema, constatamos que a maior dificuldade dos alunos foi identificar qual era a letra correta que deveria ser utilizada. Percebemos que, durante o jogo, os alunos formularam hipóteses e discutiram suas ideias com os colegas, no entanto, alguns alunos não se apropriaram dos conceitos e somente tentavam memorizar as peças do jogo. A intervenção da

professora foi necessária no esclarecimento das dúvidas e para amenizar conflitos, pois muitas vezes, a competição gera discussões mais calorosas.

No dia 18 de março, aplicamos o *Bingo da Letra Inicial*. Nesse jogo, o objetivo é que os alunos identifiquem a letra inicial das figuras da cartela. As letras foram sorteadas pela professora. O jogo foi aplicado a um grupo de 5 alunos, sendo um de 5º ano, dois de 3º e dois de 2º. Evidenciamos, mais uma vez, a dificuldade dos alunos menores, que não dominam completamente o código alfabético e não demonstram consciência silábica das palavras. Os alunos maiores apresentaram maior facilidade na identificação das letras iniciais.

No dia 27 de março, o jogo *Batalha das palavras* foi aplicado a 4 alunos de 5º ano. Alguns alunos demonstraram interferência da língua oral, na sua variante popular, como nas palavras “bassoura” (vassoura) e “balabarista” (malabarista). Alguns perguntaram como escreve a palavra X. Por se tratar de alunos menores, os alunos começaram a utilizar certas estratégias inapropriadas ao jogo, pois o aluno vencedor da rodada seria aquele cuja palavra apresentasse o maior número de sílabas. Então, alguns começaram, de forma consciente, separar as sílabas oralmente de forma incorreta, como: “pe - i - xe”; “tre - im”.

No dia 27 de março, utilizamos o jogo denominado *Bingo dos Sons Iniciais* com um grupo de cinco alunos do 3º ano. O objetivo é a identificação de sons iniciais semelhantes. A professora sorteou cartas, como, por exemplo, a carta “**pirulito**”. O aluno deveria verificar se, em sua cartela, havia outras palavras que comesçassem com a mesma letra/som (exemplo, **p**iano, **p**ia). Ganha o jogo, obviamente, aquele que completasse primeiro, a cartela inteira.

Os alunos entenderam o objetivo do jogo e o realizaram com sucesso. Algumas estratégias que os alunos utilizaram foram olhar para o cartaz das sílabas simples na parede da sala e formular perguntas para a professora como: “É R com E, professora?, para a sílaba re, por exemplo; É com S de sapo?”.

Descrevemos algumas datas específicas de aplicação, porém é importante explicar que os jogos selecionados foram aplicados durante o período de novembro de 2014 a abril de 2015, com o intervalo das férias escolares. Os jogos foram aplicados pelo menos uma vez por semana em um período de quatro meses em média.

Alguns outros exemplos de interação dos alunos com os jogos estão em consonância com as reflexões de Saveli e Tenreiro (2011), que afirmam:

Quando brinca, a criança se defronta com desafios e problemas, devendo constantemente buscar soluções para as situações a ela colocadas. A brincadeira auxilia a criança a criar uma imagem de respeito a si mesma, manifestar gostos, desejos, dúvidas, mal-estar, críticas, aborrecimentos, dentre outros sentimentos. Se observarmos atentamente a criança brincando, constataremos que neste brincar está presente a construção de representações de si mesma, do outro e do mundo, ao mesmo tempo em que comportamentos e hábitos são revelados e internalizados por meio das brincadeiras. [...] O brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira uma certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder, percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. Na brincadeira, adquire hábitos e atitudes importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual, aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa desanimar ou desistir diante da primeira dificuldade. (SAVELI e TENREIRO, 2011, p. 121).

No jogo *Batalha das palavras*, com alunos de 4º e 5º anos, o papel da professora nessa atividade, foi de mediadora, sobretudo, na interferência, em alguns momentos necessários, sobre as regras do jogo. O jogo que trabalha a quantidade de sílabas nas palavras é considerado de nível fácil a alunos de todos os níveis.

As principais dúvidas destacadas pelos alunos foram em relação à figura da cartela, ou seja, qual é o nome daquela figura, especificamente em palavras maiores, como “rinoceronte, hipopótamo, malabarista”, que, em geral, não fazem parte do repertório linguístico dos alunos e, portanto, a importância do professor “se responsabilizar pela melhoria do preparo linguístico do alunado” (BARONAS, 2011, p.114).

Durante a *Trinca Mágica*, jogo de identificação de rimas, com o mesmo grupo de alunos citado anteriormente, surgiram muitas dúvidas entre as crianças e desejos de solucioná-las. Essas dúvidas confirmam as proposições das autoras em relação aos jogos (SAVELI e TENREIRO, 2011), ao argumentarem que, ao jogar, a criança faz inferências, elabora hipóteses e busca soluções para os problemas apresentados.

A dúvida dos alunos era em relação às figuras: Cola – Mola – Panela. Um dos alunos afirmou ter formado a trinca, porque todas as palavras terminavam em LA: “Mas, professora não termina tudo em LA...Eu acertei!” (Aluno F). Nesse momento foi

necessária a intervenção da professora para a explicação das fichas: COLA – MOLA – BOLA/ PANELA – JANELA – FIVELA, demonstrando o valor sonoro do som final e não apenas da sílaba.

Em *Palavra dentro da palavra*, a dúvida dos alunos estava relacionada ao que foi discutido na seção “1.3. Variação Linguística e Ensino”, uma vez que as hipóteses dos alunos estão ancoradas na variedade utilizada por eles em seu cotidiano e, muitas vezes, estão distante da norma-padrão. Por isso, algumas palavras causavam certa dificuldade, como GALHO – variante do aluno: “GAIO”. Nesse jogo, alguns alunos utilizaram a estratégia de tampar a letra e/ou sílaba na ficha que continha a palavra completa, exemplo: SOLDADO – DADO para encontrar a palavra DADO, escondiam a sílaba inicial SOL.

No jogo *Mais Uma*, os alunos deveriam formar novas palavras inserindo uma letra nas fichas. A dúvida dos alunos ocorreu em duas fichas com a figura Prato, em que em uma estava escrito P_ATO e na outra _RATO, devendo ser acrescentadas as letras R e P, respectivamente. Nesse momento de reflexão, os alunos trocaram informações e discutiram entre si, não sendo necessária a mediação da professora. Como já citado por Kishimoto (1994), Saveli e Tenreiro (2011), ao longo do trabalho, esse momento de trocas entre os estudantes é importante para a construção e desenvolvimento da aprendizagem.

Lembrando que ainda estamos tratando do mesmo grupo de alunos, descrevemos a seguir, a aplicação de mais dois jogos: *Dominó das frases* e *Organize o texto*. No primeiro, a professora teve que intervir, fazendo questionamentos e motivando-os à leitura de fato, pois, muitas vezes, os alunos escolhiam e tendiam a colocar a peça baseados no desenho e não na leitura da frase em si. No segundo, os alunos também necessitaram de ajuda para a organização do texto. Então, houve a intervenção da professora, com dicas através de questionamentos pela sequência das ideias: “Quem são as pessoas do texto?, O que aconteceu? Onde? Quando?”. Por isso, Baronas (2011) e Bortoni-Ricardo (2005) frisam em seus trabalhos a importância do professor conhecer o grupo de alunos e suas necessidades para intervir de acordo com as reais evidências.

As aplicações dos jogos foram todas em grupos. A divisão entre os alunos esquematizou-se da seguinte forma: grupo A – alunos de 2º e 3º; grupo B – alunos de 3º ano (em nível de aprendizagem mais avançado) e grupo C – alunos de 4º e 5º anos, compactuando com que nos disse Cagliari (2007) acerca da necessidade de dar tempo e espaço para que as crianças testem suas hipóteses e apropriem-se do código linguístico. A maioria dos jogos utilizados nesse trabalho necessitaram de constante mediação.

Durante essas interações, observamos que os alunos atuam nos jogos de acordo com o nível de escrita em que se encontram, por isso constatamos que os jogos mais acessíveis para os alunos em nível inicial da escrita foram *Bingo dos sons iniciais*, *Sílaba puxa sílaba* e *Batalha das palavras*. Os jogos que apresentaram maior grau de dificuldade para todos os alunos foram: *Organize o texto*, *Mais uma*, *Transformando Palavras* e *Trinca Mágica*. Em um nível intermediário de dificuldade ficaram: *Palavra dentro da palavra* e *Bingo da letra Inicial*.

No decorrer das observações ao longo da pesquisa, surgiu uma constatação sobre a qual não havíamos pensado inicialmente: o sucesso e desempenho dos alunos estão diretamente relacionados ao seu nível de escrita, portanto, a partir dessa evidência, sentimos a necessidade de trazer para a discussão as fases de escrita presentes nas teorias de aquisição de escrita.

Ao ingressar na escola, a criança já tem contato com a escrita no seu cotidiano e ao seu redor, portanto, já possui conhecimentos em relação à escrita. Ao se apropriar da linguagem escrita formal na escola, a criança passa por etapas na construção desse conhecimento, como aponta Fernandes (2012), compartilhando os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999).

Em relação às hipóteses de escrita destacadas por Fernandes (2012): nível 1 – hipótese pré-silábica (escrita indiferenciada); nível 2 – pré – silábica (escrita diferenciada); nível 3 – hipótese silábica; nível 4 – silábico – alfabético e nível 5 – hipótese alfabética, a autora distingue os níveis 1 e 2, exemplificando que no nível 1, a criança pensa que escreve com desenhos, por isso, quando solicitada a escrever uma palavra, rabisca ou faz garatujas. No nível 2, a criança já consegue compreender que, para escrever, necessita utilizar letras, porém não relaciona o símbolo com a língua

oral. Nessa fase, é comum escreverem palavras juntando as letras aleatoriamente e pensam que palavras grandes devem ter um número maior de letras e as palavras pequenas um tamanho menor, ou seja, relacionam a escrita ao tamanho do objeto. É comum, nessa fase, também saberem grafar o próprio nome.

Abaixo, trazemos as considerações de Fernandes (2012) acerca dos níveis 3, 4 e 5 das hipóteses de escrita das crianças:

Nível 3 - Hipótese Silábica - A criança supõe que cada sílaba oral representa um som e registra cada som com uma letra. No entanto, se a palavra é registrada com menos de três caracteres, ela entra num conflito cognitivo. Completa-a para atingir a quantidade considerada mínima, mas ao realizar a leitura de tal palavra, a criança aponta o dedinho apenas para as primeiras letras, ignorando as que foram acrescentadas.

Nível 4- Hipótese silábico-alfabética - Esse nível é a transição entre o nível três e o nível cinco, a criança começa a experimentar as letras do alfabeto para formar sílabas, mas as faz somente em parte de suas produções. Nessa tentativa acaba por formar sílabas com uma letra e sílabas com mais de uma letra. Também podendo cometer falha no formato da letra.

Nível 5 – Hipótese Alfabética - A criança realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever, mas falta dominar a ortografia.

Ela comete algumas falhas [...] quando a escrita é a transcrição fonética da fala, ou troca entre as letras concorrentes, ou eliminação das marcas redundantes de plural, ou supressão de letras anasaladas, e por falta de visualização fotográfica da ortografia entre outras falhas. (FERNANDES, 2012, p.5-6).

Sendo assim, é fundamental que o professor alfabetizador identifique o nível de escrita da criança e respeite as etapas de seu processo de aprendizagem, como já destacado por Lemle (2006), no início deste trabalho, quando a autora diz que é importante que o aluno tenha compreendido a aprendizagem de uma etapa, para que o educador dê sequência à nova etapa.

Fayol (2014) destaca também o papel do vocabulário, da consciência fonológica e do conhecimento das letras que se enquadram nos níveis de escrita acima mencionados, uma vez que, quanto maior o conhecimento do aluno, mais êxito terá no desenvolvimento das hipóteses de escrita. Fayol (2014) enfatiza que

Nas línguas alfabéticas, a etapa crucial da aprendizagem da escrita reside na descoberta de que as sequências de letras (e de grafemas) mantêm correspondências regulares – às vezes complexas – com as sequências sonoras (de fonemas), o que corresponde ao *princípio alfabético*. Este corresponde à compreensão de que a escrita codifica a fala e não diretamente o sentido. Ele principia com a capacidade de segmentar seguindo mais ou menos a organização silábica das palavras e emparelhando de maneira aproximativa segmentos sonoros e letras. Associado às capacidades de segmentação da fala, o conhecimento do nome e do som das letras permitiria a instalação das primeiras correspondências entre configurações sonoras e configurações de letras. [...] A segmentação da fala decorre da consciência fonológica: a linguagem produzida ou ouvida é processada ali como objeto que é possível observar, recortar, manipular (Gombert, 1990). São possíveis diversas segmentações - orações, palavras, sílabas, fonemas -, que poderiam constituir unidades capazes de suportar as associações entre as modalidades oral e escrita. Em francês (como em português) a sílaba se revela facilmente acessível: as crianças conseguem precocemente identificá-la (recortar, acrescentar e manipular). Já os fonemas são mais difíceis de isolar, e sua aprendizagem se desenvolve em interação com a da leitura. (FAYOL, 2014, p. 50-51).

As ideias debatidas por Fayol (2014) e as hipóteses de escrita propostas por Fernandes (2012) e descritas acima nos fazem compreender a interação dos alunos com os jogos pedagógicos aplicados e, conseqüentemente, o grau de dificuldade apresentado em alguns jogos. As crianças demonstraram maior facilidade com os jogos que trabalhavam com as sílabas como *Sílaba puxa sílaba*; *Bingo dos sons iniciais*; *Batalha das palavras*, enquanto aqueles que trabalhavam com o fonema isolado proporcionaram um grau maior de dificuldade e de reflexão aos jogadores, como *Mais uma*; *Bingo da letra inicial* e *Transformando palavras*.

Por meio das nossas observações, confirmamos, empiricamente, o que diversos autores – dentre eles, Lemle (2006), Cagliari (2007), Baronas (2011), Bortoni-Ricardo (2005, 2013, 2014), Fayol (2014) – já apontavam em seus trabalhos, ou seja, a importância de o professor identificar o conhecimento e as necessidades de seu alunado, respeitar as etapas da aquisição da língua escrita e levar em consideração o trabalho com a consciência fonológica. Além disso, a partir desses conhecimentos, verificamos, como também enfatizado por Bortoni-Ricardo (2005) e Baronas (2011), a necessidade de o professor sistematizar seu trabalho de acordo com as evidências em relação às necessidades dos alunos (no caso desta pesquisa, abordar os desvios presentes nas escritas dos alunos), para, assim, trabalhar o que é mais emergencial na aprendizagem das crianças, obtendo maior êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às hipóteses de escrita, não analisamos as produções dos alunos segundo esse viés. As análises pautaram-se nos critérios de desvios propostos por Bortoni-Ricardo (2005). Porém, diante da produção de texto do aluno Q, sentimos a necessidade de trazer para a discussão essas hipóteses. Constatamos que Q encontra-se em um nível pré-silábico diferenciado, pois já consegue identificar que necessita de letras para a escrita. No entanto, ainda as agrupa de forma aleatória, pois ainda não atingiu um nível de consciência fonológica que lhe permita a transição nas etapas de escrita.

Em relação à aquisição e ao desenvolvimento da leitura e escrita, do trabalho com a oralidade por meio de atividades lúdicas e jogos, Belintane (2013), traz sugestões de encaminhamentos por meio do lúdico. Algumas das sugestões do autor que serviriam ao aluno D seria os trava-línguas – “para resolver dificuldades com fonemas homorgânicos (que só tem um traço distintivo) tanto na pronúncia como na escrita” (BELINTANE, 2013, p. 148) e também “trabalhar com encontros consonantais [...] faz a criança perceber a importância do R e do L para marcar o travamento” (BELINTANE, 2013, p.149). O autor ainda traz uma vasta gama de sugestões interessantes que foram aplicadas em uma pesquisa realizada por ele, com diagnóstico inicial de escrita e intervenções.

O autor faz uma consideração relevante acerca de brincadeiras e jogos que envolvem a aprendizagem da língua escrita e que foram utilizados pelo autor em sua pesquisa (BELINTANE, 2013, p.178), como “(trava-línguas, fórmulas de escolha, réplicas e outros) que ainda são vistos como novidades por professores e alunos” (BELINTANE, 2013, p.179).

Também é possível perceber que boa parte desses alunos evidencia uma resistência significativa diante das exigências da escrita. Se, por um lado, conseguiam reaprender os jogos da oralidade e até mesmo chegavam a brincar descontraidamente com palavras e textos, quase sempre, na hora de encarar o alfabeto e a leitura, traziam muitas reclamações e resistências. Alguns deram bons saltos qualitativos quando estabeleceram com os profissionais que os atendiam uma relação de confiança e, quase sempre, isso se dava por meio de brincadeiras e jogos com textos da oralidade.

As exigências da escrita, sobretudo no que tange ao domínio do corpo (permanecer sentado, em silêncio, concentrado em atividades sobre um livro ou um caderno), parecem ser o ponto de contenda mais significativo que observamos. (BELINTANE, 2013, p. 179).

O autor relata que, mesmo diante dos jogos, alguns alunos demonstraram resistência por saber que uma atividade escrita ou questionamentos poderiam surgir. Portanto, o papel do professor e sua persistência são essenciais nesse aspecto. Em nossas aplicações, constatamos a mesma resistência dos alunos, quando solicitados a escrever após o jogo e, até mesmo, em momentos em que eles insistiam em escolher determinado jogo com o qual tinham mais afinidade.

Na próxima seção, trataremos da funcionalidade dos jogos na aprendizagem da escrita e sua associação com os desvios presentes nos textos dos alunos. Por meio das discussões desta próxima seção, visamos a uma intervenção na escola, ou seja, visamos a dar um suporte aos profissionais que buscam um novo encaminhamento metodológico com os jogos acima mencionados.

5. PROPOSTA PARA ENFRENTAR O PROBLEMA: OS DESVIOS DE ESCRITA E A FUNCIONALIDADE DOS JOGOS

Nesta seção, apresentamos uma análise crítica da aplicação dos jogos e sua funcionalidade diante dos desvios apresentados pelos alunos. Além disso, levamos em consideração o referencial teórico discutido ao longo deste trabalho, buscando não só contribuir para o desenvolvimento de outras práticas e atividades dos professores de língua portuguesa, como também orientar o professor em como aplicar de uma forma mais proveitosa, os jogos pedagógicos em sala de aula. Os jogos investigados, já descritos, um a um, na seção 2.1, abordam diversos aspectos da linguagem, principalmente, os de nível fonológico e sua relação com a escrita.

Em relação aos desvios do tipo 1 apresentados pelos alunos (decorrentes da própria natureza arbitrária da língua), ou seja, diretamente ligados à ortografia, não há, dentre os jogos escolhidos, nenhum que trabalhe especificamente com as questões ortográficas. No entanto, o professor pode aproveitar a aplicação de alguns jogos e abordar essas questões. Os que contribuem com reflexões que minimizam os desvios e as dificuldades ortográficas são, principalmente, o *Dominó das frases*, o *Mais uma*, o *Organize o texto*, o *Sílaba puxa sílaba* e, sobretudo, o *Transformando palavras* que trabalha com o acréscimo de letras para a formação de novas palavras e, conseqüentemente, com a grafia de palavras com as chamadas “dificuldades ortográficas”.

Esses desvios, com base nos problemas de convenção de símbolos da escrita, segundo Cagliari (2007), ocorrem devido às hipóteses e reflexões que o próprio aluno faz sobre a escrita. Lemle (2006) concorda que a questão ortográfica é um desafio que poderá durar um longo tempo na escrita do sujeito. Portanto, percebemos que a grafia “correta” das palavras, principalmente daquelas que possuem uma concorrência sonora entre si, é uma tarefa complexa na fase da alfabetização (por exemplo: *casa* – *azaléia*; *chinelo* – *xícara*).

Quanto aos desvios dos tipos 2, 3 e 4, todos decorrentes da interferência de regras fonológicas, os jogos escolhidos atuam de maneira bastante positiva, pois contemplam o trabalho com a consciência fonológica destacada, por Bortoni-Ricardo

(2005), Fayol (2014) e Lemle (2006) e são importantes aliados do professor no processo do ensino da escrita, na fase de alfabetização.

Como enfatizamos anteriormente, os jogos não trabalham diretamente com questões e desvios ortográficos apresentados pelos alunos, no entanto, como sugestão aos professores, podem utilizar jogos como *Dominós* (por exemplo, trabalhando letras que representam sons semelhantes), *Quebra-cabeças*, *Trilhas ortográficas*, *Soletrando*.

Quanto à funcionalidade e encaminhamento dos jogos escolhidos nesta pesquisa, analisamo-los em relação aos três desvios com interferência de regras fonológicas (2. Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; 3. Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; 4. Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas). Observando os desvios apresentados pelos alunos nesses três segmentos, percebemos a necessidade de um trabalho voltado para a aquisição da consciência fonológica, pois os alunos trazem a sua variante de fala para a escrita.

Todos os jogos analisados contribuem para a aquisição da escrita e contemplam a consciência fonológica, pois trabalham aspectos destacados por Lemle (2006), fundamentais para esse processo. São eles: a ideia de símbolos, a discriminação das formas das letras, discriminação dos sons da fala e consciência da unidade “palavra”. Cada jogo aborda algum aspecto da consciência fonológica: sílaba inicial, sílaba final (rima), fonema inicial, acréscimo de letra para a formação de nova palavra, grafia de palavras e sequência de ideia em frases e textos. Por isso, encaminham a criança para uma reflexão linguística, quesito essencial destacado por Bortoni-Ricardo (2005) e Cagliari (2007) para a alfabetização e desenvolvimento linguístico.

Retomando a citação de Mollica et al (2012), já apresentada no início desse trabalho, mas, devido à sua relevância, a reescrevemos aqui, para enfatizar a importância dos jogos aplicados e da consciência fonológica no desenvolvimento das competências linguísticas

Ao se pensar em Consciência Fonológica depreende-se de um conhecimento explícito e efetivo: o indivíduo aprende a separar e categorizar os sons de maneira que o permita entender como as palavras são codificadas. Operações de contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor sons possibilitam as crianças ou jovens em fase de alfabetização a trabalhar diferenças, semelhanças, quantidade e ordem dos sons da fala. [...] A CF se desenvolve através de diferentes formas. Atividades lúdicas que incluem músicas, cantigas de roda, poesias e jogos orais promovem a atenção para a estrutura sonora da palavra. A percepção consciente dos sons, por sua vez, leva o alfabetizando a fazer conexões entre grafemas e fonemas, suscitando a generalização e memorização da relação som-letra. (MOLLICA et al, 2012, p.228).

O trabalho com a consciência fonológica utilizando os jogos descritos neste trabalho pode ser integrado ao conteúdo trabalhado pelo professor, que poderá partir de textos, poemas e outras metodologias articuladas ao jogo, buscando um trabalho com a alfabetização atrelada ao letramento. Os professores interessados poderão, a partir dos jogos, propor uma sequência didática que trabalhe de maneira integrada os jogos mencionados e poemas, na busca por desenvolver a consciência fonológica nas séries iniciais da alfabetização.

Assim como a ortografia, a variedade linguística não é abordada especificamente por nenhum dos jogos, pois todos eles contemplam a norma padrão, ou seja, as palavras e frases da forma como “devem” ser grafadas, segundo as convenções normativas. O que **não impede que o professor busque encaminhamentos e reflexões em relação às variedades linguísticas** apresentadas por seus alunos, como enfatizado por Baronas (2011). Assim, o professor, no momento da aplicação de qualquer um dos jogos pedagógicos, poderá fazer intervenções em relação à variedade linguística, como por exemplo, explicar que existem diferentes maneiras de falar a palavra “peixe”, mas que, na hora de escrever, há uma forma padronizada a ser seguida, ou, ainda, elaborar outros tipos de intervenções de acordo com os critérios que julgar necessários e eficazes.

O professor, valendo-se das sugestões de Baronas (2011), deve sempre: “1 . conhecer a clientela; 2. Diagnosticar as normas presentes na sala de aula; 3. A partir do diagnóstico, preparar um trabalho específico para a turma em questão” (BARONAS, 2011, p. 113). Assim, o professor pode utilizar o mesmo teste de escrita por nós elaborado (e empregado nesta pesquisa) para diagnosticar os principais desvios de escrita de seus alunos. Em relação à variedade linguística, deve criar situações lúdicas

e, até mesmo, jogos simples, que levem o aluno a compreender as diferentes situações comunicativas e de uso da língua oral e escrita.

Para ilustrar um caso de aplicação de atividade que envolva a conscientização da variação linguística e a adequação ao contexto comunicativo já no processo de escrita, relatamos uma situação de encaminhamento metodológico aplicado aos mesmos alunos sujeitos dessa pesquisa. A atividade foi realizada através da dramatização, uma atividade lúdica e diferenciada.

Os alunos foram divididos em pequenos grupos e receberam o material extraído de um livro didático. Esse material continha, na modalidade escrita, diferentes situações pelas quais os alunos poderiam passar em seu cotidiano e eles deveriam, a partir da leitura do material, elaborar e representar, em forma de dramatização, como agiriam e como usariam a língua nas situações diversas.

As situações destacadas pelos materiais traziam sugestões do tipo: Imaginar um passeio de final de semana, na casa de um coleguinha, com diferentes situações de comunicação e diferentes interlocutores, com o foco na oralidade¹⁴. O trabalho com o uso da língua demonstra que, “o princípio organizador do trabalho escolar de alfabetização e letramento do aluno não é a língua, nem o texto, nem o gênero, por mais fáceis, acessíveis que sejam: é a prática social, que é discursiva” (Kleiman et al, 2008, p. 6).

Foi um trabalho bastante interessante, pois os alunos analisaram as situações e discutiram entre eles acerca do que poderia ou não ser falado e como poderia ser dito. Após as discussões coletivas, como cada grupo havia ficado com uma situação, os grupos se apresentaram para a sala e a professora registrou as dramatizações por meio de gravação em vídeo.

Esse exemplo de atividade pode contribuir com direcionamentos e encaminhamentos que devem ser traçados pelo professor mediante o diagnóstico de seu grupo de alunos conforme destacado ao longo desse trabalho. O conhecimento da realidade do aluno é essencial, para desconstruir o preconceito linguístico e demonstrar que a língua não é estática, e sim uma língua real e viva que se transforma diante de diferentes situações, contextos e interlocutores.

¹⁴ Adaptado de Materiais Didáticos (MEC) - Kleiman et al, 2008.

Por fim, cabe mencionar que, nas aplicações dos jogos, constatamos as dificuldades dos alunos relacionadas aos desvios apresentados por eles no teste de diagnose. Algumas dificuldades apresentadas pelos alunos estão ligadas à pronúncia, como no jogo *Batalha das palavras*. Nesse jogo, a dificuldade na identificação da quantidade de sílabas estava associada ao fato de os alunos não conhecerem a pronúncia das palavras, por exemplo: “hi-po-pá-ta”/hipopótamo.

No jogo *Mais Uma*, alguns alunos demonstraram dificuldade na identificação da posição da letra na sílaba, em relação às chamadas “sílabas complexas ou dificuldades ortográficas”, como por exemplo, a palavra PRATO. Os alunos, na maioria das vezes, não sabiam se deveriam colocar o R antes ou depois do A. Dúvidas como essas também apareceram, por exemplo, com PONTE e POSTE com as letras N e S.

Em *Transformando Palavras*, constatamos reflexões interessantes feitas pelos alunos, pois algumas fichas de palavras davam possibilidade à formação de mais de uma palavra, por exemplo: AMO – acrescente R. Nessa ficha, os alunos formaram diferentes palavras, como: “ramo”, “amor”, “armo”. Esse jogo possibilitou que os alunos percebessem que a troca de posição de uma letra dentro da palavra, poderia formar várias outras, desempenhando, assim, a reflexão fonológica e, conseqüentemente, desenvolvendo a consciência fonológica dos alunos.

O mesmo aconteceu em uma atividade aplicada com os alunos, em que a professora dividiu os alunos em grupos e entregou letras específicas do alfabeto móvel e folha de papel. A professora propôs aos alunos que escrevessem o maior número de palavras (palavras reais e não pseudopalavras), sem repetirem as letras, nem acrescentarem letras que não receberam.

A partir dessa atividade, a professora poderá dar outros encaminhamentos, como: classificação silábica, questões ortográficas e gramaticais, produção de texto, entre outros, como já destacado anteriormente. Além disso, é uma atividade que pode ser aplicada a alunos das séries iniciais de alfabetização, alunos do Ensino Fundamental II e, alunos do Ensino Médio.

O que irá mudar nessa atividade será a finalidade e os objetivos a serem atingidos nos diferentes grupos em que for aplicada. É uma atividade que leva os alunos a pensarem sobre as possibilidades e hipóteses linguísticas. No caso das

crianças das séries iniciais, elas perceberam, por exemplo, que, formando a palavra BOLA, poderiam formar as palavras: COLA - MOLA - ROLA, apenas trocando a letra inicial. E, mudando outras letras, poderiam formar BOCA – BELA – BELO, ampliando seu repertório.

Durante as aplicações dos jogos, constatamos a importância de respeitar o conhecimento prévio do aluno e as etapas da aquisição de escrita abordadas por Lemle (2006) e Cagliari (2007), pois alguns alunos tinham os pré-requisitos necessários para jogar determinado jogo, enquanto outros não. Os jogos deveriam adequar-se à realidade e ao nível do aluno. Sendo assim, elencamos uma sequência de aplicabilidade, de acordo com as etapas de alfabetização, faixa etária dos alunos e grau de dificuldade do jogo para o aluno, como demonstramos a seguir. O recomendável, tanto para os sujeitos da pesquisa quanto para os professores que irão utilizar o jogo, seria a seguinte sequência:

Iniciar com o jogo *Batalha das palavras*, pois a maioria dos alunos, desde o 1º até o 5º ano, demonstraram maior facilidade de interação. Alunos que estão no nível pré-silábico e alunos de 1º e 2º anos necessitaram de algumas intervenções da professora ou dos colegas mais experientes, por não saberem a separação correta das sílabas ou como pronunciar a palavra (desconhecimento do léxico).

No *Bingo dos Sons Iniciais*, que trabalha especificamente com a sílaba inicial, os alunos demonstraram maior facilidade do que o *Bingo da letra inicial*, pois, nesse jogo, a discriminação do aluno é mais auditiva do que visual. A professora dita a ficha RATO e o aluno, a partir da imagem de um “rádio”, consegue localizar na cartela, consegue, enquanto na letra inicial, o fonema isolado se torna mais difícil, como demonstrado por Fayol (2014). Portanto, na sequência do *Bingo dos Sons Iniciais* não utilizaríamos o da *Letra Inicial*, mas sim o jogo *Sílaba puxa Sílaba*.

O *Sílaba puxa sílaba* é um jogo que ainda trabalha com a sílaba inicial e final, pois, a partir da sílaba final, o aluno “criará” a palavra seguinte, utilizando essa sílaba final como inicial. Por exemplo: RATO – TOCA – CAVALO – LOTE – TELEFONE – NETO – TOMA, etc. Percebemos que o jogo ainda trabalha, como recomendado por Fayol (2014), inicialmente, com uma unidade maior que é a sílaba.

Na sequência, propomos o *Trinca Mágica*, que trabalha com a sílaba final na identificação sonora das rimas. Apesar de os jogos anteriormente mencionados trabalharem com a sílaba e de que demonstraram mais fáceis aos alunos, o grau de dificuldade dos alunos foi um pouco maior no que diz respeito ao reconhecimento das rimas. As crianças demonstraram muita dúvida e dificuldade nesta etapa e necessitaram da intervenção da professora para esclarecimentos e reflexões que surgiram ao longo do jogo. Algumas rimas mostram menor dificuldade para serem reconhecidas, como GATO – PATO – RATO e LEÃO – AVIÃO, enquanto que rimas do tipo: BOLA – COLA – JANELA – PANELA – CADEIRA – MADEIRA – PRESENTE – PENTE apresentaram um grau de maior complexidade.

Posteriormente, conforme o aumento do nível de consciência fonológica e apropriação da escrita, mediante relação som-letra desenvolvida pelas crianças, o professor poderá optar pelo *Bingo da letra inicial* ou pelo *Palavra dentro da palavra*. No *Bingo da letra inicial*, o professor faz o sorteio de determinada letra e os alunos devem reconhecê-las e inserí-las no devido espaço de suas cartelas. Essas cartelas contêm palavras, como, por exemplo; BOLHA – ROLHA – FOLHA; JARRO- BARRO- CARRO. Como destacou Fayol (2014) e Lemle (2006), para que o aluno tenha sucesso e consiga interagir com autonomia nesse jogo, é necessário que consiga fazer a discriminação auditiva e visual das letras, ou seja, estabelecer a relação letra-som em cada contexto. Nessa fase, o aluno já se apropriou do conhecimento alfabético, identificando que, para cada som, usamos uma letra.

Em *Palavra dentro da palavra* será exigido da criança que consiga identificar uma palavra inteira dentro de outra palavra maior. O conhecimento das letras e das sílabas de forma isolada será insuficiente. O aluno terá que compreender que as palavras são formadas a partir da junção de letras e de sílabas e que essa junção não poderá ocorrer de maneira aleatória, como em SOLDADO – DADO; GALHO – ALHO e CASA –ASA.

Entrando, em uma etapa já mais avançada no desenvolvimento dos níveis de escrita do aluno e com um grau de dificuldade mais elevada a alunos de 1º, 2º e 3º ano estão os jogos *Mais uma*, *Transformando palavras*, *Dominó das frases* e *Ordene o texto*. Em relação a esses jogos, serão exigidos conhecimentos um pouco mais avançados, pois contemplam maior reflexão acerca da estrutura silábica das palavras,

sobretudo, em palavras formadas a partir de sílabas com estrutura CCV, conhecimento da unidade de “palavra”, conhecimento sintático e sequenciação de ideias (frase e texto).

A seguir expomos alguns aspectos importantes nessa discussão em relação à interação dos alunos com esses jogos.

Mais Uma é um jogo que leva as crianças a muitas trocas durante sua aplicação, devido às dúvidas surgidas ao longo do jogo, pois necessitam identificar a palavra da ficha que se adequa a do tabuleiro, acrescentar a letra correta para formar uma nova palavra. Nesse jogo, evidencia-se a importância do trabalho em grupo como aborda Colello (2005) acerca das configurações de organização do trabalho pedagógico em sala de aula, sobretudo, no ensino de escrita que citaremos mais abaixo.

O jogo *Transformando Palavras* é um rico material que possibilita trabalhar com o processo de formação de palavras, questões fonológicas e ortográficas, estruturas silábicas mais complexas. Como também é um jogo trabalhado em grupos, é possível um momento de troca de experiências entre alunos mais experientes e alunos com maior dificuldade e proporciona um maior conhecimento lexical.

Durante a aplicação desse jogo, constatamos que alguns alunos que estão em uma fase silábica mais inicial, aqueles que dominam apenas as “sílabas simples”, cuja estrutura é CV, e que não possuem relação de concorrência entre as letras, como é o caso das letras F, V, T, B, não conseguiram participar com autonomia. Foi necessária a mediação do professor e dos colegas, auxiliando-os na construção do conhecimento, pois, na maioria das vezes, esses alunos não sabiam em que posição da palavra deveriam acrescentar a letra que a ficha pedia, para formar nova palavra (por exemplo: VELA – acrescentar H = VELHA). Ocorreram as seguintes situações: “vehla” – “vhela” – “velah”.

No jogo *Dominó das frases*, alguns alunos, ao longo das aplicações, desenvolveram a estratégia de memorizar as figuras e, até mesmo, memorizar as figuras relacionadas ao que estava escrito na peça e, assim, não realizavam a leitura das peças ao jogar, mas faziam suas escolhas por associações e memorizações. Alguns alunos também não conseguiam realizar a leitura da frase como um todo, então,

mais uma vez surgiu a necessidade de alguém mais “experiente”, seja o professor ou um colega, ajudá-los em suas reflexões e escolhas.

Por fim, *Ordene o texto*, o último da sequência de aplicação e com o maior grau de dificuldade dentre os dez jogos escolhidos para a análise, pois é a fase em que o aluno já está em um nível de escrita em que identifica letras, sílabas, a unidade de palavras, frases e conseqüentemente, o texto, produto final. Nesse jogo, os alunos não conseguiram, em um primeiro momento, realizar a tarefa com autonomia. Portanto, foi necessário que a professora fornecesse dicas orais de acordo com a sequência e ocorrência das ideias no texto. Seria interessante para um trabalho futuro ou para interessados, a confecção de um jogo com duas cartelas de fichas como, por exemplo, uma ficha com a numeração da sequência e dicas através de questionamentos, e outra com a própria parte do texto. O jogo aplicado continha apenas as cartelas (peças) com a parte do texto. A presença do professor enquanto mediador e facilitador do processo de aprendizagem foi relevante.

Em relação ao trabalho em grupo, a forma adotada neste trabalho, Colello (2005) discute seis configurações de organização do trabalho pedagógico em sala de aula de alfabetização, das quais destacaremos duas diretamente relacionadas às configurações adotadas nos jogos: o trabalho em grupos homogêneos e o trabalho em pequenos grupos heterogêneos.

O trabalho em grupos homogêneos: Nessa configuração [...] os professores agrupam seus alunos a partir de conceitualização da língua para propor uma determinada atividade.

Trabalho em pequenos grupos heterogêneos: [...] o professor propõe tarefas a serem executadas pelos grupos heterogêneos, admitindo a cooperação entre alunos e, em maior ou menor grau, a divisão do trabalho. (COLELLO, 2005, p. 13-14).

Baseado nas ideias de Colello (2005), organizamos os grupos durante a aplicação dos jogos, segundo os níveis de conhecimento: em grupos homogêneos, para a escolha do jogo para aquele determinado grupo e, na configuração de trabalho em pequenos grupos heterogêneos. Os alunos foram agrupados, de modo que alguns alunos mais avançados, poderiam auxiliar os que possuísem maior dificuldade, visando sempre a troca de experiências e aprendizagem colaborativa e coletiva.

Esses tipos de configurações contribuem como facilitadores do trabalho do professor, como confirma Baronas (2011), possibilitando uma prática voltada às necessidades mais emergenciais dos alunos e definem as estratégias e metas a serem alcançadas com um conhecimento mais aprofundado de seus alunos, suas singularidades e particularidades.

Rodrigues (2013), em sua pesquisa sobre o uso dos jogos na alfabetização, destacou alguns elementos essenciais para a organização do trabalho pedagógico, ao expor que

Para que a organização do trabalho pedagógico desempenhe bem os objetivos da escola (já mencionados acima), precisamos nos atentar para alguns procedimentos relevantes no processo de ensino aprendizagem. Citaremos alguns que achamos pertinentes: a organização das crianças nas turmas e a arrumação das carteiras e dos materiais em sala de aula; o planejamento do tempo para brincadeiras e jogos; a programação de atividades propostas para serem realizadas; trabalhos coletivos; participação ativa de todos nesse processo, decidindo normas, limites, horários, distribuição de tarefas. Enfim, toda a organização do trabalho pedagógico, em sala de aula, deve ter a participação de todos os alunos, viabilizando, assim, o desenvolvimento de responsabilidade pelas decisões tomadas e de sentimento de pertencimento ao grupo.

Nessa mesma direção, é necessário que o professor reflita e descubra o que os seus alunos já sabem, suas histórias, seus processos, e também sobre o que desejamos que aprendam, para uma melhor organização do trabalho pedagógico. É fundamental que essa organização seja pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. (RODRIGUES, 2013, p. 35 – 36).

Nesse sentido, a organização do espaço pedagógico, das atividades propostas e das metodologias adotadas são fundamentais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, tendo o professor, nesse cenário, um papel essencial na mediação da aprendizagem, de conflitos, de conteúdos, entre outros.

Em relação aos desvios de escrita apresentados pelos alunos na diagnose inicial, os jogos utilizados por abordarem a consciência fonológica contribuíram positivamente para minimizar tais ocorrências na produção escrita.

O jogo *Trinca Mágica*, por exemplo, contempla o trabalho com rimas, tarefa solicitada no teste de diagnose no exercício 2. Assim, os alunos que apresentaram

dificuldades diante dessa atividade, já obtiveram avanços na análise linguística de identificação de sílabas finais e rimas.

Dominó das frases e *Ordene o texto* contemplam os desvios constatados nos exercícios 3 e 4: ditado de frases e produção de texto. Além desses dois, os demais também contribuíram, minimizando os desvios apresentados, porque, além de abordarem aspectos diversos da consciência fonológica, propiciam uma reflexão acerca da grafia das palavras.

Enfatizando as concepções defendidas por Kishimoto (1994) e Saveli e Tenreiro (2011), percebemos, ao longo desse trabalho, a importância de um trabalho utilizando os jogos como ferramenta didática, por se tratar de atividades lúdicas que possibilitam aos alunos reflexões e o desenvolvimento na área da escrita e de outras áreas de uma forma menos massante. O jogo é uma ferramenta motivadora à aprendizagem. Os alunos das séries iniciais, ao jogarem, muitas vezes não se dão conta de que estão aprendendo, elaborando hipóteses e construindo o conhecimento. Para eles, é apenas um momento de atividade diferenciada, um momento prazeroso em que não necessitam escrever, errar, apagar, reescrever no papel. No entanto, eles realizam todas essas tarefas sem uma percepção de aprendizagem.

É relevante mencionar ainda que alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem na área da leitura/escrita necessitavam de uma metodologia diferenciada na tentativa de minimizar e sanar suas dificuldades. O jogo, enquanto instrumento metodológico, foi essencial para o desenvolvimento desses alunos. Os jogos aplicados em suas abordagens teórico-metodológicas foram ferramentas primordiais no trabalho em sala de apoio com alunos que apresentam dificuldades na alfabetização, porque são instrumentos lúdicos, reflexivos e mais motivadores do que exercícios de treino e fixação.

O professor, partindo de teorias linguísticas, poderá fazer o diagnóstico dos desvios e das necessidades de intervenção com os seus alunos e, assim, conseguir aplicar os jogos de forma consciente. Nesse trabalho, destacamos uma sequência “recomendável” de aplicação dos jogos de acordo com a nossa realidade. O professor, a partir de sua diagnose e conhecimento das teorias linguísticas, poderá escolher outros caminhos que se enquadrem melhor à sua realidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, discutimos os principais problemas enfrentados pelos professores, principalmente, nas séries iniciais: os desvios de escrita. Vimos que a aquisição da escrita não é uma tarefa simples para as crianças, além de ser um assunto polêmico, permeado por diferentes concepções de sujeito, língua, metodologia, entre outros.

Enfatizamos o método fonológico, por contemplar a consciência fonológica, e ressaltamos a importância da autonomia do sujeito diante da escrita. Destacamos ainda que a aquisição e o domínio da escrita requerem da criança diferentes requisitos básicos, já mencionados ao longo desse trabalho, para o sucesso nessa modalidade.

Em relação à variação linguística, constatamos que o “falar do aluno” e sua variante é desvalorizada e estigmatizada no contexto escolar, devido ao poder que exerce a norma padrão nesse espaço. No entanto, a oralidade, a fala e a variante influenciam a escrita desse aluno que acaba por transpor os hábitos de fala para a escrita. A escola negligencia o trabalho com a oralidade e com a variação linguística, o que contribui para o crescimento do preconceito linguístico.

A língua utilizada pela escola é vista pelo aluno, muitas vezes, como uma língua estrangeira, distante de sua realidade social e linguística, contribuindo com o fracasso escolar e com a desmotivação do aluno diante da língua portuguesa, resultando na dicotomia: língua real, utilizada em seu cotidiano, *versus* língua idealizada, utilizada apenas em sala nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante das dificuldades expostas surgem os desvios de escrita. Em nosso teste de escrita, verificamos que os alunos que frequentam a sala de apoio pedagógico apresentam desvios relativos à convenção da escrita e desvios relativos à transposição dos hábitos de fala para a escrita. Por isso, é fundamental que o professor conheça seus alunos, e a partir de diagnósticos como o que realizamos, proponha um trabalho que contribua significativamente para o desenvolvimento linguístico do aluno e que minimize os aspectos negativos evidenciados.

Em nossa pesquisa, vimos, ainda, que os jogos pedagógicos podem ser aliados do professor no processo de aquisição de escrita pelos alunos, desde que o professor tenha consciência dos problemas de escrita de seus alunos e das características

específicas de cada jogo. Infelizmente, muitas vezes, o trabalho com jogos é uma metodologia deixada em segundo plano, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I e ao longo da escolaridade do sujeito, causando uma brusca ruptura com o cotidiano da Educação Infantil.

Preconceitos e concepções equivocadas dos professores e até mesmo dos alunos, não reconhecem o jogo como suporte para o ensino - aprendizagem, mas como um instrumento utilizado em momento de descontração na aula, um momento em que já não há mais nada de importante a ser feito, “uma forma de gastar o tempo”. Outro equívoco, também, é a utilização dos jogos como prêmio ou castigo devido ao comportamento do aluno.

Os próprios alunos demonstram estigmas em relação ao jogo, quando, em suas falas questionam, a professora: “Agora não vamos fazer mais nada? Vamos só brincar!”. No entanto, buscamos desconstruir essa visão, neste trabalho, demonstrando que por meio do jogo, a criança elabora hipóteses, desenvolve o raciocínio lógico e linguístico, formula problemas, busca soluções, adquire regras de convivência e amplia a socialização.

Os jogos utilizados nesta pesquisa, em sua maioria, fazem parte da Caixa de Jogos de Alfabetização do CEEL (2009) da UFPE. Em nossa fase de observação da aplicação dos jogos, pudemos verificar os pontos positivos e negativos de cada um deles. De modo geral, todos demonstraram não só sua eficácia na aquisição da escrita, bem como no estímulo e no desenvolvimento da consciência fonológica, aspecto fundamental para a aquisição da escrita. Os jogos trabalharam diferentes segmentos da CF, como identificação de sílabas, iniciais ou finais, acréscimo e supressão de fonemas e formação de palavras, consciência da unidade de “palavra”, consciência sintática de organização da frase e de texto, ampliação do léxico, dentre outros.

Tais aspectos contribuíram com avanços na escrita das crianças e, conseqüentemente, repercutiram em suas produções textuais e em atividades de leitura e escrita de maneira geral, reforçando, assim, a aprendizagem da língua, principalmente na modalidade escrita, minimizando as dificuldades relatadas pelos professores alfabetizadores e, também, as constatadas no teste inicial de diagnose.

Por isso, estudos que trazem à discussão uma articulação entre teoria e prática, enfatizando aspectos positivos e negativos dos jogos analisados, apresentam diferentes aspectos: - aquisição de escrita, alfabetização/letramento, o papel da consciência fonológica, os desvios de escrita recorrentes, a variação linguística e o uso dos jogos em sala de aula - contribuem para a prática pedagógica cotidiana, servindo de suporte a professores interessados na discussão e em metodologias diferenciadas.

Por fim, temos consciência de que o assunto aqui abordado está longe ter sido esgotado, mas esperamos que esse trabalho tenha dado abertura a futuras discussões, na busca por uma educação de qualidade, que privilegie o ensino-aprendizagem de alunos nas séries iniciais, minimizando as dificuldades apresentadas por alunos e professores no contexto escolar, no que diz respeito ao processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita de Cássia S. **Jogos nas aulas de português**: Linguagem, gramática e leitura. Petropolis: Vozes, 2010.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 38. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola, 2007.

BARONAS, Joyce E. A. **Variação linguística na escola**: propostas de ação. Londrina: Revista Signum, 2011. n. 14/2, p. 105-116. dez. 2011.

BATALHA DAS PALAVRAS. Disponível em: <http://difcorujinhaamiga.blogspot.com>. Acesso em: 02 abr 2014.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

BINGO DA LETRA INICIAL. Disponível em: <http://verinhaalfabetizacao.blogspot.com>. Acesso em: 02 abr 2014.

BINGO DOS SONS INICIAIS. Disponível em: <http://aesurama2013.blogspot.com>. Acesso em: 02 abr 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO. **Métodos de alfabetização**. Disponível em: www.stellabortoni.com.br. Acesso em: 15 mai 2014.

BOUQUET, Graça, BATITUTICI, Graça. **Letramento divertido**. Niterói: FAPI, 2007

BRANDÃO, Ana C., FERREIRA, Andréa T. B., ALBUQUERQUE, Eliana B. C., LEAL, Telma F. **Manual Didático: Jogos de Alfabetização**. Pernambuco: CEEL/UFPE, 2009.

BRASÍLIA. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Brasília: 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 mai 2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César; SILVEIRA, F. B. O desenvolvimento da consciência fonológica, correlações com leitura e escrita e tabelas de standardização. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**, v. 2, n. 3, p. 113-160. 1998.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Repensando as dinâmicas pedagógicas nas classes de alfabetização**. São Paulo: EDF –FEUSP, 2005. p.5- 20.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012. Tradução: SCLIAR-CABRAL, Leonor. p. 213 – 252.

DOMINÓ DAS FRASES. Disponível em: www.brinqueduke.com. Acesso em: 02 abr 2014.

FAYOL, Michel. **Aquisição de escrita**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

FERNANDES, Rosemeire. **Sondagem de alfabetização: Uma análise das hipóteses de escrita**. Praia Grande: Revela 2012. Ano VI-Nº XIII -JUL/ 2012. 18 p.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 47.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. 2 ed.

KLEIMAN, Angela B, SARTORI, Adriane T, SOUZA, Ana Lúcia S, VIANNA, Carolina Assis, JR, BUZEN JR, Clécio S, TINOCO, Glicia M, GRANDE, Paula B, SILVA, Renata R. **Letrando: atividades para a formação do professor**. Brasília: MEC/ CEFIEL, 2008. 53p.

KNOBEL, Keila A. B, NASCIMENTO, Lilian C. R. **Habilidades auditivas e consciência Fonológica**: Da teoria à prática. Barueri: Prófono, 2010.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2006. 16. ed.

MAIS UMA. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em: 02 abr 2014.

MAR, Gisele D. **Jogando para aprender: o lúdico no ensino de línguas**. São Paulo: Scielo, 2002. Na 2. Congr. Bras. Hispanistas. Out, 2002.

MOLLICA, Maria Cecília, PATUSCO, Cynthia, RIBEIRO, Andressa, LOURENÇO, Gabrielle Costa. **O letramento de sujeitos típicos e atípicos**. In: PALOMANES, Roza, BRAVIN, Angela Marina (Orgs). Práticas de ensino do português. São Paulo: Contexto, 2012. p. 211- 239.

MOLLICA, Maria Cecília. **Heterogeneidade linguística e cultura letrada**. In: MOLLICA, Maria C. Fala, Letramento e Inclusão Social. São Paulo: Contexto, 2014. p. 25 – 38.

NASCIMENTO, Kely-Anee de Oliveira, MELO, Patricia Sara Lopes. **A prática pedagógica dos professores de apoio pedagógico especializado – APE: paradigmas conservadores e inovadores da educação**. Campina Grande: Realize, 2012. 14p. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/59472b766cbe935e5e78b5f4e360891c_2641.pdf. Acesso em: 10 nov 2014.

OLIVEIRA, Priscila Silvestre de Lira, LEAL, Telma F. **Explorando jogos didáticos de língua portuguesa em uma sala de aula da Educação Infantil**. Pernambuco: 2008. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.1/explorando%20jogos%20didticos%20de%20lngua%20portuguesa%20em%20uma%20sala%20de%20aula%20da%20educacao%20infantil.pdf. Acesso em: 20 març 2015.

ORDENE O TEXTO. Disponível em: <http://professoraliliane.wordpress.com>. Acesso em: 02 abr 2014.

PALAVRA DENTRO DA PALAVRA. Disponível em: <http://grupodeapoio pedagogico.blogspot.com.br>. Acesso em: 02 abr 2014.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Dissertação de Mestrado. 98p. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf. Acesso em: 28 mai 2015.

SAVELI, Esméria de Lourdes, TENREIRO, Maria Odete Vieira. **Organização dos tempos e espaços na educação infantil**. IN.: SAVELI, Esméria de Lourdes, Tenreiro, Maria Odete Vieira, ALTHAUS, Maíza Taques Margraf, PISACCO, Nelba Maria Teixeira. Fundamentos Teóricos da Educação Infantil. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011. p. 111-160.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2012.

SEARA, Izabel et al. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010. 6.ed.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre, 29 fev 2014. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br. Acesso em: 26 ago 2015.

TRINCA MÁGICA. Disponível em: <http://acilianesaladerecursos.blogspot.com>. Acesso em: 02 abr 2014.

VASCONCELOS, Francisca das Chagas Medeiros. **Desenvolvimento da Consciência Fonológica**: correlações com a aprendizagem da leitura e escrita. 2006. 94f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Profletr@s
mestrado profissional

MODELO DE TERMO DE ESCLARECIMENTO

O(A) menor de idade sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **A UTILIZAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA AUXILIAR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA**, desenvolvida pela pesquisadora **Marjorie Agre Leão**, aluna do curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Câmpus de Assis, sob a orientação da professora doutora Juliana Bertucci Barbosa.

Esta pesquisa tem o objetivo de identificar quais os desvios presentes na escrita do(a) menor de idade sob sua responsabilidade, aluno(a) da Educação Básica de uma escola do interior do Norte do Paraná. Além disso, buscamos ainda verificar se a aplicação de jogos lúdicos auxilia no desaparecimento desses desvios de escrita. Ressaltamos que pesquisas como esta contribuem para os avanços na área de educação e ensino de língua portuguesa. Esclarecemos, ainda, que o(a) menor de idade sob sua responsabilidade foi escolhido(a) a participar desta pesquisa por ser um(a) dos(as) alunos(as) que frequentam a Sala de Apoio Pedagógico da escola.

A participação do(a) menor de idade sob sua responsabilidade na pesquisa consiste em interações com a pesquisadora, que acontecerão na Sala de Apoio Pedagógico da escola. Nessas interações, que serão gravadas (apenas áudio/voz), o(a) menor responderá um questionário, que consiste num teste para identificação dos desvios de escrita, e brincará com alguns jogos pedagógicos da área de Língua Portuguesa. O senhor(a), como responsável legal da criança, e a própria criança terão o direito de não responder a questões que não queiram, assim como receberão, quando solicitado, os esclarecimentos necessários a respeito da natureza da pesquisa que está sendo realizada e da importância da colaboração para o desenvolvimento da mesma.

O senhor(a), como responsável legal da criança, e a própria criança terão o direito de desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento, em qualquer fase da mesma, sem penalização alguma e sem necessidade de dar explicações. O(a) menor de idade também terá garantido o direito de anonimato na publicação dos dados, sendo identificado por número ou letra.

O senhor(a), como responsável legal da criança, terá o direito ao acesso ao texto integral produzido pela pesquisadora. Por fim, esclarecemos ainda que o(a) senhor(a), como responsável legal da criança, e a criança não serão pago(a)s para participar desta pesquisa, e não receberão nenhum benefício de ordem monetária.

...../...../.....

Assinatura do responsável legal

Documento de identidade

Assinatura da Criança

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientador

Dados da Pesquisadora:

Pesquisadora1: Marjorie Agre Leão

E-mail: marjorie.agre@bol.com.br

Pesquisadora2: Juliana Bertucci Barbosa

E-mail: julianabertucci@gmail.com

**MODELO DE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO**

Título do Projeto A UTILIZAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA AUXILIAR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA

Eu, _____, responsável legal de _____ li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que o menor de idade será submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do nome do(a) menor de idade sob minha responsabilidade a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que nem o meu nome nem o do(a) menor de idade serão divulgados, que não terei despesas e não receberei dinheiro pela participação no estudo. Eu **autorizo** o(a) menor de idade sob minha responsabilidade participar do estudo.

...../...../.....

Assinatura do responsável legal

Documento de identidade

Assinatura da Criança

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientador

Dados da Pesquisadora:

Pesquisadora1: Marjorie Agre Leão
E-mail: marjorie.agre@bol.com.br

Pesquisadora2: Juliana Bertucci Barbosa
E-mail: julianabertucci@gmail.com

DADOS DO PARTICIPANTE	
Nome:	
Data de nascimento:	
Telefone para contato:	
E-mail:	

APÊNDICE B – TESTE

TESTE DE ESCRITA

DADOS SOCIAIS

INFORMANTE: (AQUI ATRIBUÍDA UMA LETRA: A, B, C ETC)

IDADE: _____

SÉRIE: _____

GÊNERO: _____

TESTE¹⁵ DE ESCRITA

1 - TAREFA SOLICITADA À CRIANÇA: A PROFESSORA IRÁ MOSTRAR UMA FIGURA. VOCÊ ESCREVERÁ A PALAVRA. DEPOIS, A PROFESSORA MOSTRARÁ MAIS TRÊS FIGURAS E, VOCÊ IRÁ ESCOLHER DENTRE AS 3 QUAL É A MAIS PARECIDA COM A PRIMEIRA E ESCRREVÊ-LA AO LADO.

ÍTEM:

- A - BARCO – BALA – BOLA - BARBA
- B – GATO – GELO – GAROTA –GARFO
- C – CAMINHÃO – CENOURA – CAMA – CACHORRO
- D – JANELA – PORTA – PANELA – ESCOLINHA –
- E – AVIÃO – BOMBOM – LEÃO – PIPOCA
- F – CADEIRA –CAMISA – MADEIRA – FEIRA

2- ESCREVA UMA PALAVRA QUE RIME COM A FIGURA MOSTRADA PELA PROFESSORA:

ÍTEM:

(QUANDO NECESSÁRIO ESCLARECIMENTOS, A PROFESSORA AUXILIARÁ COM A PALAVRA, NA MODALIDADE ORAL)

- A – LEÃO
- B – GATO
- C – MALA
- D – BALEIA
- E – BONECA
- F – FRIO
- G- BRIGADEIRO
- H – BEIJINHO
- I – MILHO

3 – A PROFESSORA IRÁ DITAR A FRASE. VAMOS ESCREVER?!

(COM AUXÍLIO DE IMAGEM)

- A - O GATO ESTÁ BEBENDO LEITE.
- B - O HOMEM DORMIU CEDO.
- C - A MENINA ADORA COMER BOMBOM

¹⁵Teste adaptado de *Consciência Fonológica em períodos de pré e pós-alfabetização (2010)*, de autoria de GUEDES, M.C. R. e GOMES, Christna A. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/cotidiano4.pdf

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS JOGOS

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA APLICAÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS EM
SALA DE APOIO**

1 - Jogo aplicado: _____.

2 - Formato de aplicação:

a) () individual () em grupo () em duplas.

3 – Algum aluno não entendeu o jogo e/ou não conseguiu jogar?

() Sim () Não. Se sim, quantos? E qual o motivo?

.

4 – Qual a parte da Fonologia/ Consciência Fonológica o jogo está trabalhando?

.

5 – Qual a maior dificuldade observada no desenvolvimento desse jogo?

.

6 – Aspectos importantes a serem destacados:

- Positivos: _____.

- Negativos: _____.

7 – Os alunos necessitaram de intervenções? Quais?

.

8 – Tipos de estratégias utilizadas pelos

alunos: _____

Jogos Selecionados para a observação:

- 1 - Trinca mágica (CEEL) – rimas;
- 2 - Batalha das palavras (CEEL) – sílabas;
- 3 - Palavra dentro da palavra (CEEL) – supressão /formação de nova palavra;
- 4 - Mais uma (CEEL) – acréscimo de fonema – mudança de palavra;
- 5 - Bingo das letras iniciais (CEEL) – fonemas;
- 6 - Bingo das sílabas iniciais (CEEL) – sílaba;
- 7 - Jogo Sílaba puxa sílaba;
- 8 - Dominó das frases;
- 9 - Ordene o texto;
- 10 - Transformando palavras – acréscimo/ formação de palavras

ANEXOS

ANEXO I – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Profletr@s
mestrado profissional

Itambaracá, 13 de maio de 2014.

À Direção da Escola Sebastião Severino da Silva

Assunto: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Solicito autorização da direção desta escola para que **Marjorie Agre Leão**, aluna do Programa de Mestrado em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), colete dados, nesta unidade escolar, para a sua pesquisa de Mestrado intitulada **A UTILIZAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA AUXILIAR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE ESCRITA**, desenvolvida sob a minha orientação. Ressalto que o nome da escola e todos os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados, serão tratados por letras ou números.

Caso a autorização seja deferida, solicito, respeitosamente, que, neste documento, seja assinalado o resultado (abaixo) e conste o carimbo e a assinatura do responsável pela unidade escolar.

Contamos com o apoio da direção da escola e coloco-me a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente.

PROFA. DRA. JULIANA BERTUCCI BARBOSA
Chefe do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da UFTM
Vice-Coordenadora do Curso de Letras da UFTM
Professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UNESP
Orientadora do Projeto
juliana@ielachs.ufm.edu.br

Resultado:

☒ deferido

☐ indeferido

ESCOLA MUNICIPAL
"Sebastião Severino da Silva"
Educação Infantil e Ensino Fundamental
Resolução nº 3120/98 de 11/09/98
Rua Presidente Vargas, 154
Itambaracá - Paraná

Assinatura e carimbo do responsável pela unidade escolar:

Data da autorização: 13 / 05 / 2014

Edna Aparecida Xavier de Barros
Martins
Diretora - Decreto 3.381/2013

ANEXO II - AMOSTRAS DO “CORPUS”

Dados sociais

Informante: LO
Idade: 8
Série: 30
Sexo: M

Teste de Escrita

1 - Tarefa solicitada à criança: A professora irá mostrar uma figura. Você escreverá a palavra. Depois, a professora mostrará mais três figuras e, você irá escolher dentre as 3 qual é a mais parecida com a primeira e escrevê-la ao lado.

Itens:

- A - barco - lula
- B - gato - garfo
- C - camião - saca-ros
- D - panela - panela
- E - avião - leão
- F - cadeira - madeira

2- Escreva uma palavra que rime com a figura mostrada pela professora:

Itens:

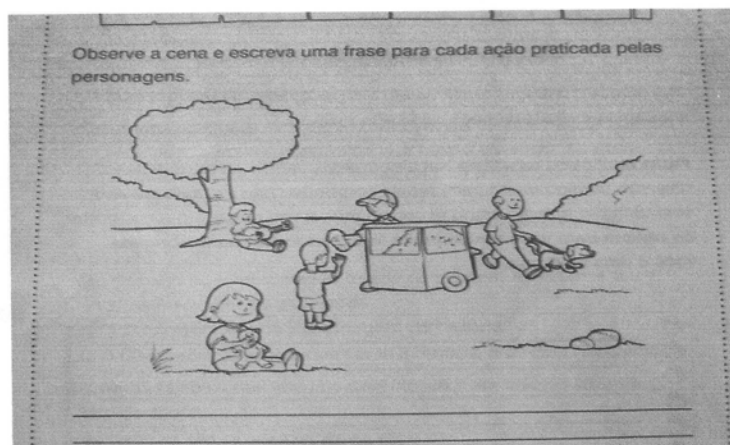
- A- avião
 B- pato
 C- Mata
 D- meia
 E- sonesa
 F- rio
 G- coqueiro
 H- latiminho
 I- blizinho

3 - A professora irá ditar a frase. Vamos escrever?!

(Com auxílio de imagem)

- A- O gato está bebendo leite.
 B- O onem dormiu de lado.
 C- A menina agora comen. bambam
 D- A bola da aminha é colorida

- 4 – Observe a cena e vamos produzir um pequeno texto, observando as ações e partindo da produção de frases para cada uma delas (escreva pelo menos 15 linhas).



O menino estava dentro da pipa.
 O menino comeu a pipa.
 O homem estava passando a cachorra.
 A menina brincava de pipa.
 A pipa era bonita e leve.
 O menino estava deitado no chão.
 As pessoas estavam felizes porque
 estava brincando no parque.
 que.

Dados sociaisInformante: FIdade: 9Série: 3^oSexo: F**Teste de Escrita**

1 - Tarefa solicitada à criança: A professora irá mostrar uma figura. Você escreverá a palavra. Depois, a professora mostrará mais três figuras e, você irá escolher dentre as 3 qual é a mais parecida com a primeira e escrevê-la ao lado.

Itens:

A - Barco - BarboB - gato - garotaC - comidã - cachorroD - janela - panelaE - Carão - leãoF - Cadeira - madeira

2- Escreva uma palavra que rime com a figura mostrada pela professora:

Itens:

A - mamão

B - Rato

C - bola

D - Sereia

E - loca

F - Rio

G - Pedra

H - gatinho

I - galho

3 - A professora irá ditar a frase. Vamos escrever?!

(Com auxílio de imagem)

A - O gato está bebendo leite

B - O homem dormiu sedo

C - A menina ador comer bumbom

D - A bola da Aninha é colorida

Dados sociais

Informante: M

Idade: 77

Série: 2º

Sexo: F

Teste de Escrita

1 - Tarefa solicitada à criança: A professora irá mostrar uma figura. Você escreverá a palavra. Depois, a professora mostrará mais três figuras e, você irá escolher dentre as 3 qual é a mais parecida com a primeira e escrevê-la ao lado.

Itens:

A - oce - oset

B - gocio - glit -

C - cairo - caso -

D - gamala - gaint -

E - ariva - alana -

F - lato - castro

2- Escreva uma palavra que rime com a figura mostrada pela professora:

Itens:

A - leões

B - ganado

C - maciço

D - deleite

E - leite

F - farinha

G - arritmo

H - espiral

I - minstrela

3- A professora irá ditar a frase. Vamos escrever?!

(Com auxílio de imagem)

A - golta

B - notomi

C - salonco

D - almona

Dados sociaisInformante: 6Idade: 9Série: 2ºSexo: M**Teste de Escrita**

1 - Tarefa solicitada à criança: A professora irá mostrar uma figura. Você escreverá a palavra. Depois, a professora mostrará mais três figuras e, você irá escolher dentre as 3 qual é a mais parecida com a primeira e escrevê-la ao lado.

Itens:

A - laco - bolaB - gato - garotaC - camião -D - janela - sucubaE - avião - leãoF - cadeira - mureta

2- Escreva uma palavra que rime com a figura mostrada pela professora:

Itens:

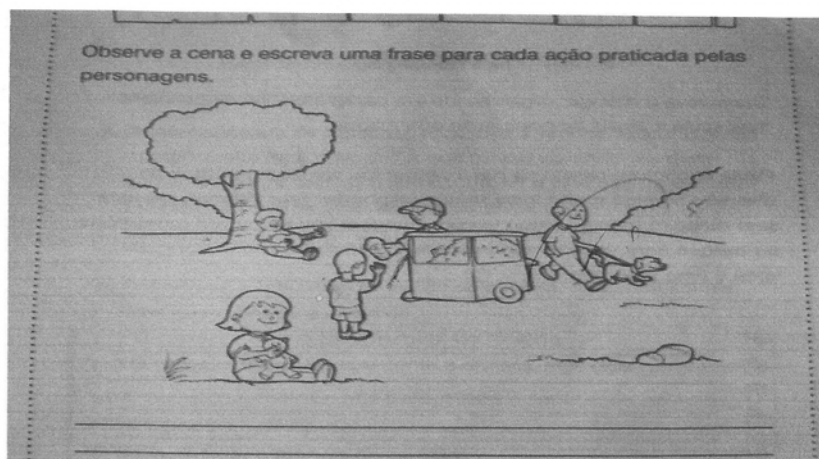
- A - arroz
- B - rato
- C - bola
- D - brisa
- E - boca
- F - faca
- G - o paderno
- H - gatinho
- I - uho

3 - A professora irá ditar a frase. Vamos escrever?!

(Com auxílio de imagem)

- A - O gato está bebendo leite.
- B - _____.
- C - _____.
- D - _____.

- 4 – Observe a cena e vamos produzir um pequeno texto, observando as ações e partindo da produção de frases para cada uma delas (escreva pelo menos 15 linhas).



Eu sou a pupa na casa
 E tá de lado da árvore
 Lá do lado. Eu tá de lado
 me de di gato
 O Marco tá de lado do cão.