

O USO DE JOGOS DIDÁTICOS EM SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE FONOLÓGICA COM ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MONIQUE VIEIRA AMORIM BANDEIRA

professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do DF -SEEDF; Licenciada em Pedagogia - UnB; Especialista em Psicopedagogia Institucional - UCB; Mestra em Educação - Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PPGE - UnB; Integrante do GEPPESP
E-mail: moniquevieira53@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8781-9657>

OTÍLIA MARIA ALVES DA NÓBREGA ALBERTO DANTAS

Professora Associada da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Departamento de Métodos e Técnicas - MTC; Docente do Programa de Pós Graduação em Educação UnB - Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA); Graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; PHD em Educação pela Universidade de Brasília
E-mail: otiliadantas@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5164-2543>

RESUMO

O presente artigo discorre sobre uma pesquisa qualitativa realizada com quatro estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Distrito Federal. O objetivo foi o de utilizar jogos didáticos para avaliação diagnóstica dos níveis e habilidades de consciência fonológica. Abordamos a consciência fonológica como uma importante dimensão metalinguística para o processo de compreensão do Sistema de Escrita alfabética a partir dos postulados teóricos de Moraes (2012) e Soares (2017). Apresentamos, também, a relevância dos jogos pedagógicos como estratégias, tanto como recurso para o desenvolvimento de habilidades específicas, como para avaliação diagnóstica, de acordo com Brandão et al. (2009) e Brasil (2011). Os participantes da pesquisa demonstraram possuir, em níveis distintos, consciência fonológica referente à consciência silábica, sobretudo de rimas e aliterações. O estudante que se encontrava no nível pré-silábico da psicogênese, apresentou uma percepção incipiente das sílabas finais das palavras orais e destas na formação de outras palavras enquanto os que estavam no silábico de qualidade, reconheceram as sílabas orais iniciais e finais de algumas palavras. O que se encontrava no nível silábico-alfabético evidenciou estar em um processo mais avançado de compreensão do Sistema de Escrita alfabética apresentando melhor desempenho na segmentação oral das palavras usando como tática o registro escrito para superar os desafios.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Jogos didáticos. Sistema de Escrita Alfabética.

THE USE OF DIDACTIC GAMES IN LEARNING SITUATIONS: A PHONOLOGICAL ANALYSIS WITH 3RD GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

The present paper to describe research qualitative conducted with four 3rd grade Elementary School students, from a public school in Distrito Federal, Brazil. The objective was to use didactic games for the diagnostic evaluation on phonological awareness levels and skills. We approach phonological awareness as an important metalinguistic dimension of the process of comprehending the alphabetical Writing System based on the theoretical postulates of Moraes (2012) and Soares (2017). We also present

the relevance of pedagogical games as strategies; as a resource to develop specific skills as well as for diagnostic assessment, according to Brandão et al. (2009) and Brasil (2011). The research participants showed, at different levels, phonological awareness regarding syllabic awareness, especially of rhymes and alliterations. The student that was in the presyllabic level of psychogenesis showed incipient perception of the final syllables from oral words and of the latter in the formation of new words while those in the quality syllabic recognized the initial and final oral syllables of some words. The student in the syllabic-alphabetic level was in a more advanced level of comprehension of the alphabetic Writing System, showing better performance in oral segmentation of words using written records as a tactic to overcome challenges.

Keywords: Phonological awareness. Didactic games. Alphabetic Writing System.

EL USO DE JUEGOS DE ENSEÑANZA EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS FONOLÓGICO CON ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA

RESÚMEN

Este artículo discute una investigación cualitativa realizada con cuatro estudiantes del tercer año de la Escuela Primaria, de una escuela pública en el Distrito Federal, Brasil. El objetivo fue utilizar juegos didácticos para la evaluación diagnóstica de los niveles y habilidades de la conciencia fonológica. Abordamos la conciencia fonológica como una dimensión metalingüística importante para el proceso de comprensión del Sistema de Escritura alfabética basado en los postulados teóricos de Morais (2012) y Soares (2017). También presentamos la relevancia de los juegos pedagógicos como estrategias, tanto como un recurso para el desarrollo de habilidades específicas como para la evaluación diagnóstica, según Brandão et al. (2009) y Brasil (2011). Los participantes de la investigación demostraron tener, en diferentes niveles, conciencia fonológica con respecto a la conciencia silábica, especialmente de rimas y aliteraciones. El estudiante que estaba en el nivel pre-silábico de la psicogénesis presentó una percepción incipiente de las sílabas finales de las palabras orales y de éstas en la formación de otras palabras, mientras que aquellos que estaban en el silábico de calidad reconocieron las sílabas orales iniciales y finales de algunas palabras. El estudiante que se encontró en el nivel silábico-alfabético demostró estar en un proceso más avanzado de comprensión del Sistema de Escritura alfabética, presentando un mejor actuación en la segmentación oral de palabras utilizando el registro escrito como una táctica para superar los desafíos.

Palabras clave: Conciencia fonológica. Juegos educativos. Sistema de Escritura alfabética.

INTRODUÇÃO

A produção ora apresentada, é fruto de uma pesquisa diagnóstica realizada com quatro estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola da rede pública do Distrito Federal (DF). Os alunos, que estudavam, na ocasião da pesquisa, em classes diferentes, foram encaminhados por suas respectivas professoras regentes à Equipe Especializada de

Apoio à Aprendizagem (EEAA)¹ da escola, por apresentarem baixo desempenho escolar, principalmente em relação à alfabetização, estando, no que concerne à escrita, nos níveis pré-silábico, silábico e silábico-alfabético da psicogênese. O objetivo foi o de utilizar jogos didáticos para avaliação diagnóstica dos níveis e habilidades de consciência fonológica. Optamos pelo uso dos jogos didáticos por entendermos que são meios apropriados para tal avaliação, podendo contribuir a partir dos dados gerados, com as intervenções das docentes e da pedagoga da EEAA que atendem os estudantes.

O baixo rendimento foi apontado pelas professoras regentes em observância aos documentos que compõem a política curricular do DF (DISTRITO FEDERAL, 2018) que sinalizam a consolidação da alfabetização até o final do terceiro ano. A referida política curricular está em consonância com a meta 5 e a estratégia 5.2 do Plano Nacional de Educação (PNE), que aponta para necessidade de se promover avaliações periódicas para cada ano, em âmbito nacional e local, no intuito de examinar esse processo de alfabetização (BRASIL, 2015). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) orienta que o foco dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser no processo da alfabetização, por meio de ações pedagógicas que lancem mão de práticas que insiram os estudantes no mundo letrado.

Neste sentido, convidamos o leitor a nos acompanhar nesta reflexão sobre os níveis dos estudantes no que se refere à consciência fonológica assinalando as peculiaridades de cada um, advertindo que esta dimensão metalinguística não é suficiente para a promoção de um processo de alfabetização exitoso, mas, é necessária para a compressão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) (MORAIS, 2012; SOARES, 2017).

O *corpus* da investigação foi gerado a partir da aplicação dos jogos Dado Sonoro (BRANDÃO et al., 2009) e Passo a Passo (BRASIL, 2011) que têm como objetivos analisar e progredir na percepção sonora das sílabas, sobretudo de rimas e aliteraões em palavras, com e sem apoio da escrita. Fazem parte do acervo de materiais pedagógicos entregues a instituições de ensino da rede pública do DF por conta de políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Os jogos compõem, respectivamente, a caixa de jogos didáticos do Centro de Estudos em Educação e

¹ É uma equipe de apoio técnico-pedagógico que atua nas escolas públicas do DF, visando a promoção na melhoria do desempenho escolar dos estudantes, que apresentem ou não alguma necessidade especial, além de assessorar pedagogicamente os professores da instituição que atua. (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco e o conjunto do material do Projeto Trilhas, elaborado por uma instituição privada em parceria com o MEC.

Além do referencial teórico indicado, também nos apoiamos em estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita para as análises dos excertos extraídos dos discursos dos estudantes gerados durante as partidas dos jogos aplicados. Das autoras, destacamos as reflexões sobre os estágios do processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, considerando que cada criança é singular e percorre esse caminho de modos e em tempos distintos. Além de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, recorreremos à Gombert (2013) e Jamett (2000) que também partilham da compreensão progressiva da aquisição da leitura e da escrita pela criança, que testa suas hipóteses ao percorrer as fases do processo de alfabetização.

Esta produção encontra-se organizada em três momentos: No primeiro, abordamos a consciência fonológica e sua importância no processo sistemático da alfabetização. Trazemos também os níveis de consciência silábica de rimas e aliterações e a sensibilidade fonética. No segundo momento, refletimos sobre a ludicidade em turmas de alfabetização e, principalmente, dos jogos didáticos como recursos para diagnoses e intervenções pontuais em sala de aula. E, no terceiro, apontaremos a metodologia adotada na investigação e discutiremos, à luz dos aportes teóricos indicados, os dados gerados na ação do campo pesquisado.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UMA DIMENSÃO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA

As turmas de alfabetização, a cada ano letivo, se constituem em um novo desafio, com novos sujeitos a percorrer um longo e finito caminho para a aquisição da leitura e da escrita. Concordamos que esse processo tem início, meio e fim, e, antes de tudo, é um direito inalienável do estudante, previsto em lei e defendido por educadores pesquisadores da área como Moraes (2012) e Soares (2017). Os referidos autores entendem que, diferentemente da fala, a leitura e a escrita não são um decurso biológico natural e que é necessário um trabalho pedagógico sistematizado para que o estudante complete com êxito o período destinado ao processo de alfabetização. Nesse entendimento, Moraes (2013, p. 3) denomina a leitura e a escrita de artefatos da sociedade afirmando que:

A criança foi preparada pela evolução para a linguagem oral, para compreendê-la e para produzi-la, mas não para ler e escrever. No entanto, a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita podem e devem fundar-se nos laços que as unem à linguagem oral. Os sistemas de escrita, e o alfabeto em particular, foram criados aproveitando constituintes estruturais e processos da linguagem bem oral, um mecanismo que em biologia foi chamado de “exaptação”.

Neste sentido, não excluimos o fator social nesse percurso evolutivo e cognitivo, pelo contrário, consideramos que tanto a fala como a leitura e a escrita, são produzidos no e para as relações sociais, nas convivências interpessoais e com o meio que nos cerca. E foi partindo do princípio de que a escrita é a representação gráfica da fala e de que esta é constituída de segmentos sonoros, que em meados da década de 1970 as pesquisas sobre alfabetização trouxeram como vertente a consciência fonológica e a sua relevância para a compreensão do Sistema Alfabético de Escrita (Soares, 2017). Moraes (2012) define consciência fonológica como um complexo de habilidades que permite pensar sobre as palavras e os sons que a formam refletindo para além do seu uso comunicativo. A consciência fonológica integra um complexo maior de habilidades conhecido como consciência metalinguística que é a capacidade de analisar a língua cognitivamente, percebendo e agindo sobre as combinações possíveis e estáveis que a estruturam de forma intencional e consciente, seja nos aspectos fonológico, morfológico ou sintático (FONSECA, 2017).

Neste artigo, vamos nos ater aos aspectos fonológicos, ou seja, à consciência fonológica e seus níveis que estão assim constituídos: sílabas, rimas e aliterações e, fonemas a partir de Soares (2017, p. 170) que aponta:

Há de certa forma, uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica que segue em paralelo à hierarquia da estrutura da palavra: embora os diferentes níveis de consciência fonológica se fundamentem, todos eles, numa sensibilidade genérica à estrutura sonora da língua, a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas.

Desde muito cedo, as crianças costumam brincar oralmente com as palavras repetindo cantigas e parlendas, gêneros textuais que propiciam a reflexão quanto às similaridades fonológicas. De acordo com Soares (2017, p. 179) rima é a “[...] designação da semelhança entre os sons finais de palavras [...]”. Estas podem ser rimas consonantes como em viola – cartola, café – mané, bola – vila e em boneca – caneca (há coincidência de vogais e consoantes

nos elementos que rimam) e, rimas assonantes como em cachimbo – domingo e uva – coruja (a coincidência está nas vogais e nas sílabas tônicas; as consoantes são diferentes). A autora também apresenta o outro significado de rima referente à estrutura silábica como sendo “[...] denominação do elemento intrassilábico que se soma ao ataque (onset) na constituição da sílaba” (SOARES, 2017, p. 179).

Para aliteração, a autora destaca que a definição melhor empregada é “[...] a semelhança entre sons iniciais de palavras: em sílabas, particularmente em sílabas cv, como em balaio – bacia, girafa – gigante e, também em fonemas, como em faca – foca, rato – roda.” (SOARES, 2017, p. 180, grifo da autora). A cantiga “Fui no mercado comprar café, veio uma formiguinha e subiu no meu pé...” e o trava-línguas “O rato roeu a roupa do rei de Roma” são exemplos clássicos utilizados corriqueiramente dentro e fora da escola como brincadeiras orais com a sonoridade das sílabas.

A sensibilidade às sílabas é a mais simples dentre as habilidades da consciência fonológica, até mesmo para crianças que ainda não estão alfabetizadas. Fonseca (2012) destaca que é um processo praticamente natural, mas que pode e deve ser estimulado e aprimorado com atividades pedagógicas que envolvam: síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição. Contudo, esse “praticamente natural” expressa uma habilidade, dentre tantas outras, a mais descomplicada e acessível para a compreensão do aprendiz. Mesmo assim, por ter uma íntima relação com a escrita alfabética, precisa e deve fazer parte do planejamento didático do professor, tendo em vista a ludicidade e o letramento como eixos integradores.

A consciência fonêmica é o nível mais complexo de consciência fonológica pois, diferentemente da sílaba, não a percebemos oralmente, manifestando-se apenas no interior das sílabas e das palavras. Soares (2017, p. 194) reforça que “Sendo os fonemas representações abstratas, segmentos não pronunciáveis, a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea, como acontece, ao contrário, com a consciência silábica [...]”. Por isso, concordamos que, não sendo produzidos e nem percebidos na oralidade, os fonemas partem da escrita numa relação intrínseca com a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ou seja, com a compreensão de que a escrita é a materialização dos sons da fala.

Isto posto, é muito importante que o professor esteja atento para os níveis de consciência fonológica dos estudantes para propor situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento das habilidades necessárias para ajudar no processo de alfabetização. Frisamos novamente que não é somente por meio do progresso da consciência fonológica que

a criança será alfabetizada, mas, é uma “condição necessária” (MORAIS, 2012) para que esse processo seja exitoso.

JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO

O lúdico está na base da civilização, ou seja, na história formativa da humanidade desde os tempos mais tenros, por isto sua essencialidade no âmbito da humanidade. A ludicidade é, logo, natural ao homem e presente nas mais diversas situações de cultura. Desde a pré-história, através das pinturas rupestres dos homens primitivos, nos poemas e esculturas que marcaram e marcam as mais diversas épocas, a brincadeira e a ludicidade sempre foram características básicas na educação de crianças (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b).

Considerando que os elementos do jogo são: prazer, sensação de liberdade, e a construção de significados compartilhados por meio de regras e/ou ritmos, o brincar e o aprender estão relacionados à infância. No entanto, é preciso assegurar que na escola não se exclua do lúdico, o prazer. Para Singer (2015) a ludicidade dos professores ajuda a superar as diferenças de poder na relação professor/aluno evitando que as crianças se tornem sobrecarregadas com regras rígidas e disciplina de grupo. Logo a brincadeira e a ludicidade são recursos de prazer e criatividade compartilhados nos processos de aprendizagem.

Como sujeitos lúdicos, é de se compreender o porquê atividades que envolvam jogos, brincadeiras, música etc., tornam o ambiente educativo mais acolhedor e a aprendizagem mais prazerosa e significativa. Principalmente em turmas de alfabetização, o uso de jogos pode contribuir expressivamente para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão do SEA, promovendo, de forma leve e divertida, a reflexão sobre a língua e o seu uso de forma consciente. Brandão et. al (2009, p. 9) destaca que:

Os jogos são práticas culturais que se inserem no cotidiano das sociedades em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas da vida das pessoas. Por outro lado, eles também cumprem papéis diversos relacionados à expressão da cultura dos povos.

Nesse sentido, para além de colaborar com o processo sistemático da alfabetização e, também das outras áreas do conhecimento, os jogos permitem que as crianças vivenciem

situações reais de interação com o outro e conheçam a manifestação cultural do contexto social a qual está inserida. De acordo com Murcia (2005, p. 74) o jogo:

É um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociabilizador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Pode ter fim em si mesmo, bem como ser meio para a aquisição das aprendizagens. Pode acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre que respeitado o princípio da motivação.

Sendo assim, o professor é o mediador na relação que se estabelece entre **conhecimento – estudante – jogo**, cabendo a ele a seleção e a avaliação desse recurso para a inserção em seu planejamento didático. Para Kishimoto (2009, p. 39):

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), manipulação de objetos e o desempenho de ações sensoriais (físico) e as trocas e interações, o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Os jogos diferenciam-se entre si de acordo com os objetivos e habilidades que se queira alcançar ou desenvolver. Cunha (2012, p. 95) define duas propostas, o **jogo educativo** que “[...] envolve ações ativas e dinâmicas, permitindo amplas ações na esfera corporal, cognitiva, afetiva e social do estudante, ações essas orientadas pelo professor, podendo ocorrer em diversos locais.” e, o **jogo didático** que “[...] é aquele que está diretamente relacionado ao ensino de conceitos e/ou conteúdos, organizado com regras e atividades programadas e que mantém um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa do jogo, sendo, em geral, realizado na sala de aula ou no laboratório.”. Percebemos, então, que um jogo didático é também educativo, mas, um jogo educativo nem sempre é considerado didático. Ao professor cabe decidir o momento mais apropriado para a aplicação de cada um.

No entanto, a definição da palavra jogo ou sua conceitualização não é simples, Kishimoto (2017) destaca que é um termo polissêmico e controverso, pois depende do contexto ou das circunstâncias nos quais é utilizado. Alguns autores apontam elementos que caracterizam os jogos, sem propor determinismo e/ou o fechamento de conceitos, mas, são aspectos considerados essenciais para a compreensão e identificação dos jogos. Brougère (2014) defende a presença da ficção ou do imaginário, a tomada de decisão por parte de quem joga, a existência de regras, a trivialidade e, como último critério para a definição de jogo, aponta a incerteza ou o resultado aleatório. Kishimoto (2016), em consonância com a mesma perspectiva, ainda

explicita o jogo como o fim em si mesmo, ou seja, o seu emprego apenas pelo prazer de brincar, de divertir, iniciado, mantido e finalizado arbitrariamente por quem joga.

Na escola, toda ação é imbuída de intencionalidade e a utilização dos jogos é um importante meio para desenvolver objetivos de aprendizagem com os estudantes, tornando o processo educativo mais prazeroso e ajudando a diminuir a ansiedade nos conflitos cognitivos. Temos a consciência de que o jogo livre, apenas para o deleite, tem poucas oportunidades no contexto escolar e que, o jogo didático, é o mais recorrente entre os professores pela necessidade pedagógica do aprendizado e pela própria natureza do ambiente acadêmico. O jogo educativo, por ser menos rígido e com mais espaço para ação livre do estudante, pode estimular mais a criação e a fantasia, sobretudo nas crianças pequenas que também aprendem nas simulações de situações reais ou apenas do seu imaginário.

O psicólogo Alexei Leontiev (1988) ainda separa os jogos em dois campos: jogos de enredo e de regras. Brandão *et. al* (2009, p. 10) especifica que “No jogo de enredo, os participantes brincam de representar situações, narrar e vivenciar histórias.” e, no jogo de regras “[...] a atenção dos participantes recai sobre o atendimento às regras compartilhadas, embora tais regras continuem atreladas à construção de um mundo imaginário.”. Em ambos os casos, as crianças experimentam situações do mundo real, aprendem a relacionar-se uns com os outros, tendo o lúdico como pano de fundo.

A **ludicidade** também tem sua importância destacada nos documentos da política curricular do DF, como um dos componentes dos Eixos Integradores do documento oficial intitulado Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018). Os Eixos Integradores constituem a articulação entre os objetivos de aprendizagem e os conteúdos de cada área do conhecimento no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, para propiciar uma aprendizagem mais significativa e aprazível para os estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

Para os Anos Iniciais, além da Ludicidade, a Alfabetização e os Letramentos também constituem os Eixos Integradores do Currículo em Movimento do DF e, juntos, indicam para a comunidade escolar que o sentido do processo de alfabetização dos estudantes supera a perspectiva da decodificação do código escrito e avança para a o entendimento do Sistema de Escrita Alfabética.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização da investigação, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa por entender que as relações estabelecidas no ambiente escolar são permeadas de situações sociais que oportunizam ao pesquisador se debruçar sobre as particularidades dos sujeitos que farão parte do estudo (CRESWELL, 2010).

Desconsiderar o contexto destes sujeitos não propiciará um resultado coerente, pois a pesquisa qualitativa mira em “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (DEMO, 1995, p. 32). Com esta afirmação, entendemos e concordamos com o autor de que, numa pesquisa qualitativa, o diálogo com dados quantitativos se faz necessário, mas, não é o cerne do estudo e que, o destaque é de fato nas relações não mensuráveis numericamente.

Ainda sobre a natureza da pesquisa em tela, concordamos com Severino (2007, p. 123, grifo nosso) que se configura como exploratória. Segundo ele, “[...] a pesquisa exploratória busca **apenas** levantar informações sobre **um determinado objeto**, delimitando assim **um campo de trabalho**, mapeando as condições de manifestação desse objeto.”.

Para a geração de dados, realizamos uma diagnose com estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental utilizando dois jogos que estavam disponíveis na instituição de ensino. Como já mencionamos anteriormente, os jogos fazem parte de um conjunto de recursos didáticos produzidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e do Projeto Trilhas, elaborados para auxiliar o professor em sala de aula, sobretudo em turmas de alfabetização. Esse material foi disponibilizado para as escolas da rede pública como parte das ações de formação continuada para os docentes que atuam no Bloco de Alfabetização (BIA).

Em respeito as normativas éticas referentes a pesquisa com seres humanos nos pautamos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) Nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), para desenvolvermos este trabalho. Assim, no Parágrafo único cujo teor refere-se às pesquisas que não precisam de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CEP/CONEP) para serem desenvolvidas, observa-se, especialmente no item VII, “VII – pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (BRASIL, 2016, p. 2). Foi exatamente este o caso da pesquisa aqui desenvolvida.

Por ora não objetivamos intervenções pedagógicas diretas, mas, inevitavelmente as realizamos de modo indireto como consequências das situações e interações postas pelos jogos realizados. A aplicação dos jogos foi única e ocorreu no período matutino, horário que os estudantes são atendidos pela Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à aprendizagem (EEAA).

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A investigação foi realizada com quatro estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola classe da rede pública do Distrito Federal (DF), da Coordenação Regional Ensino de Planaltina (CREP), que foram encaminhados pelas professoras regentes para a Equipe de Apoio à Aprendizagem (EEAA), por apresentarem, segundo o formulário “Solicitação de Apoio”², uma leitura de palavras e pequenas frases ainda incipiente, com suporte na oralização de sílabas e necessitando de auxílio constante da professora na realização das atividades em sala de aula.

Outro aspecto relevante é que, dos quatro estudantes, um apresentava diagnóstico de portador de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e, os outros três, estão em processo final de investigação médica: um com Déficit de Atenção (TDA) e dois com Dislexia. Contudo, o processo tem sido considerado moroso, pois, as crianças dependem do acompanhamento da rede pública de saúde que, até o momento, não tem dado um retorno satisfatório e os pais não dispõem de condições financeiras para investir em atendimentos na rede privada.

Especificamente sobre a escrita, nos deparamos com a seguinte realidade, de acordo os níveis informados nos formulários pelas docentes: um aluno encontra-se no pré-silábico, distinguindo números e letras, dois no silábico e um no silábico-alfabético.

Para a compreensão das análises dos excertos apresentados neste artigo, informamos que os participantes da pesquisa foram assim nominados: **PE – Pesquisadora; E1 e E3 – estudantes no nível silábico; E2 - estudante no nível silábico-alfabético; E4 - estudante no nível pré-silábico.** As identificações foram definidas de acordo com os lugares ocupados pelos

² Formulários para o encaminhamento à EEAA preenchidos pelas professoras de cada aluno, no qual relatam as principais queixas escolares.

alunos na mesa durante a aplicação dos jogos, a partir da direita da pesquisadora, no sentido horário.

Ressaltamos que nos importa explicitar os níveis da escrita dos alunos segundo a teoria da psicogênese (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), pois há uma relação intrínseca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita e, também, com o desempenho das crianças nos jogos conforme será apresentado nas análises dos dados.

Jamett (2000) também destaca esta compreensão gradual da aquisição da leitura e da escrita pela criança, que percorre fases e busca apreender o funcionamento do SEA experimentando e validando hipóteses. Gombert (2013), declara que em idade pré-escolar a criança inicia a manipulação da linguagem a partir de conhecimentos implícitos e tácitos, sem um bom nível de consciência. No entanto, ao avançar no seu desenvolvimento com incentivos no contexto escolar, a criança é capaz de aumentar o nível de consciência metalinguística e de compreensão da língua materna.

Para além das contribuições da Psicogênese da Língua Escrita ou dos níveis de desenvolvimento metalinguístico, sublinhamos o caráter multifacetado e complexo da alfabetização. Em vista disso, reforçamos a importância de se lançar mão de várias metodologias para proporcionar situações de aprendizagem que contemple a diversidade da sala de aula e os diferentes momentos do processo de aquisição da leitura e da escrita.

A aplicação dos jogos ocorreu na sala da EEAA, durante o atendimento coletivo dos estudantes do terceiro ano³, com o acompanhamento da Pedagoga⁴ e com mais doze crianças presentes, organizados em três grupos, com quatro alunos cada. O grupo selecionado para a pesquisa foi o dos estudantes que apresentavam mais dificuldades na realização das tarefas escolares propostas em sala de aula e pela Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA).

A escolha específica do grupo para a investigação se justifica pelo fato de que os estudantes em questão, apresentavam laudo médico e/ou estavam em processo de conclusão de

³ Outros estudantes do terceiro ano, além dos participantes da pesquisa, foram encaminhados pelas professoras regentes à EEAA com queixa escolar de rendimento insatisfatório. A Pedagoga atende em média quinze alunos coletivamente, para tentar identificar e desenvolver as dificuldades apontadas. Para um entendimento pormenorizado do trabalho realizado pela EEAA, consultar o documento Distrito Federal (2010), que consta nas referências deste artigo.

⁴ Pedagogo(a), neste caso específico, é o(a) profissional licenciado(a) em Pedagogia, que atua nas EEAA. Além da pedagoga, ainda se encontra o(a) psicólogo(a) institucional e o(a) orientador(a) educacional.

investigação de transtornos funcionais específicos (TEF) que “[...] se configuram em um conjunto de sintomas que provocam uma série de perturbações na aprendizagem do aluno. Dentre os distúrbios de aprendizagem mais comuns estão: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia - e transtornos de atenção e hiperatividade.” (CUSTÓDIO, 2013, p. 5-6). O interesse por estudantes com TEF é em razão de que, no contexto escolar, é comum normalizar a não aprendizagem ocasionada pelos sintomas de TEF como: dificuldade na leitura e na escrita, pouco controle inibitório, diminuição do tempo de atenção na realização de atividades, incapacidade de memorização entre outros. Geralmente, estudantes com diagnóstico de TEF ficam à margem do processo educativo realizando tarefas pouco significativas e experimentam, mais de uma vez, a reprovação por não alcançarem os objetivos propostos pelo currículo e pelos professores.

Assim, acreditamos que o uso de jogos didáticos para a realização de avaliações diagnósticas e, posteriormente, intervenções com estudantes com diagnóstico de algum TEF, auxilia na medida em que configura uma mudança metodológica da ação docente, estimula o desenvolvimento das habilidades que podem estar afetadas pelos transtornos, valoriza as potencialidades, encoraja a autonomia e minimiza o sofrimento e angústia pelas dificuldades apresentadas por estes educandos no cotidiano da sala de aula.

Os jogos selecionados foram para a pesquisa foram: Dado Sonoro - Jogo nº 3 do material do CEEL e Passo a Passo - Jogo nº 4 do material do Projeto Trilhas (**Figuras 1 e 2**), cujos objetivos são: analisar e avançar na percepção sonora das sílabas em palavras, sobretudo rimas e aliterações, com e sem apoio da escrita.

FIGURA 1 – Jogo Dado Sonoro



Fonte: da autora (2020).

Linguagens, Educação e Sociedade | Teresina | ano 26 | n. 47 | Jan./abr. | 2021

FIGURA 2 – Jogo Passo a Passo



Fonte: da autora (2020).

A aplicação dos jogos seguiu um roteiro previamente preparado pela pesquisadora conforme descrito no **Quadro 1**:

QUADRO 1 – Roteiro Aplicação dos jogos ROTEIRO PESQUISA DE CAMPO: REALIZAÇÃO DE JOGOS

ROTEIRO PESQUISA DE CAMPO: REALIZAÇÃO DE JOGOS	
1. Leitura pela pesquisadora das regras dos jogos para os estudantes participantes da pesquisa.	
2. O primeiro jogo será o “Dado Sonoro” por demandar um grau menor de consciência fonológica, identificando as semelhanças sonoras o início das palavras. (SOARES, 2017).	
2.1 Seguindo as regras do jogo, observar a percepção dos estudantes no que se refere as aliterações.	
3. No segundo jogo, “o Passo a Passo”, avançar com os estudantes sobre a consciência fonológica no que diz respeito à formação de sílabas e a percepção de rimas e aliterações.	
3.1 Após pelo menos 4 rodadas, pedir aos estudantes que façam o registro dos nomes das figuras do jogo. Para isso, a pesquisadora mostrará as figuras uma a uma e, junto com os alunos, dirá em voz alta os nomes para o registro em folha branca.	
4. Durante a realização dos jogos, a pesquisadora deverá estar atenta para verificar os níveis em que se encontram os estudantes e suas hipóteses para o registro oral e/ou escrito das palavras, no tempo de cada um.	

Fonte: da autora (2020) a partir de Brandão *et al.* (2009) e Brasil (2011).

O ponto de partida das análises foram os excertos extraídos dos discursos produzidos pelos participantes da pesquisa durante a aplicação dos jogos. As discussões, a respeito da consciência fonológica, encontram-se expressas no item a seguir, conforme a teoria abordada neste artigo.

ANÁLISE DOS DADOS

Na realização do jogo “Dado Sonoro” (BRANDÃO *et al.*, 2009), os estudantes apresentaram uma dificuldade moderada ao identificar figuras que iniciassem com a mesma sílaba, ou seja, conseguiram de forma satisfatória atingir os objetivos propostos, progredindo ao longo das partidas. O **Quadro 2** sintetiza as informações do respectivo jogo:

QUADRO 2 – Regras do jogo Dado Sonoro

Nome do jogo: Dado Sonoro	
Meta	O ganhador é quem, ao final do jogo, tiver mais fichas.
Objetivos didáticos	• Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; • Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; • Identificar a sílaba como unidade fonológica e como unidade das palavras orais; • Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras; • Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais da palavra (aliteração).
Jogadores	2 a 4
Componentes	1 dado de 8 lados; 1 cartela numerada com 8 figuras de animais vertebrados; 24 fichas com figuras e palavras (para cada uma das 8 figuras da cartela, há 3 fichas de figuras/palavras que iniciam com a mesma sílaba das figuras da cartela numerada).
Regras	• A cartela com as figuras numeradas deve ficar à vista dos jogadores durante o jogo. • Espalham-se as fichas sobre a mesa com as figuras viradas para cima. • Após decidir quem inicia a partida, o primeiro jogador inicia lançando o dado e verificando qual é a figura da cartela que corresponde ao número sorteado.

	• O jogador deverá escolher uma figura cujo nome comece com a mesma sílaba da figura indicada na cartela e pegá-la para si. • Os demais participantes repetem o mesmo procedimento. • A cada ficha encontrada, o jogador ganha 1 ponto. Se pegar a ficha errada, passa a vez. • Se um participante lançar o dado e o número sorteado for referente a uma figura para qual não há mais fichas, passa-se a vez. • Cada jogador só poderá pegar uma ficha por rodada. Ao final,	
Repertório da cartela numerada	pavão (1), baleia (2), cavalo (3), gato (4), foca (5), vaca (6), tatu (7) e dinossauro (8).	
Figuras/palavras das fichas	(1) palhaço/parafuso/palito (2) balão/bacia/batedeira (3) cadeado/cadeira/caderno (4) gaveta/garrafa/galinha	(5) fotografia/folha/fogueira (6) vacina/vassoura/varinha (7) talher/tábua/tapete (8) dinheiro/dinamite/diamante

Fonte: da autora (2020) a partir de Brandão *et al.* (2009).

Durante as rodadas, os quatros estudantes recorriam ao nome das letras numa tentativa inicial de relacionar o nome da figura da cartela numerada com as figuras das fichas, como no diálogo entre a pesquisadora (PE) e o estudante E1:

PE: Que figura é essa? (O dado caiu no número 1 da figura pavão).

E1: Pavão.

PE: Pavão começa com que som?

E1: P – A.

PE: P - A são letras, qual o som que começa pavão?

E1: (Pensando)... É “PA”.

PE: Qual figura você acha que começa com o mesmo som de pavão, o “PA”?

E1: (Pensando)... É palhaço.

No diálogo, o estudante E1 recorreu à memória das letras que formavam a sílaba “PA” para informar como a palavra “PAVÃO” iniciava, destacando o nome das letras e não o som da sílaba. Foi necessária então, uma mediação da pesquisadora chamando a atenção de que ele havia recitado o nome das letras, mas, conforme as regras do jogo, o estudante deveria se ater ao som inicial semelhante entre os nomes das figuras, ou seja, apresentar a habilidade fonológica da aliteração (MORAIS, 2012; SOARES, 2017).

Nesta situação do jogo, cabe-nos identificar dois elementos essenciais: o primeiro destaca que, conforme Moraes e Leite (2012), o desenvolvimento da consciência fonológica é necessário, mas não é suficiente para a aquisição da escrita alfabética. Mesmo estando no terceiro ano dos anos iniciais da Educação Básica e tendo experienciado situações de

reflexão fonológica, como a situação promovida pelo jogo **Dado Sonoro**, o estudante ainda apresentava uma hipótese silábica de escrita, conforme registrado em seu relatório de encaminhamento à EEAA.

O segundo elemento de destaque é que, à medida que aconteciam as rodadas do jogo, E1 e os demais estudantes apresentaram uma discreta evolução da compreensão oral das sílabas iniciais das palavras. Morais e Leite (2012) defendem um acompanhamento sistemático do professor no sentido de ajudar os aprendizes na compreensão e desenvolvimento do conjunto de habilidades de consciência fonológica. Deixar que aprendam sozinhos como se tais habilidades fossem despertar, por si próprias, conforme o desenvolvimento biológico, seria, nas palavras dos autores, ‘um equívoco’ e, a nosso ver, uma irresponsabilidade pedagógica. As ocorrências descritas durante o jogo **Dado Sonoro** enfatizam a afirmativa de Gombert (2013) que é a partir da progressiva tomada de consciência que as habilidades epilinguísticas se transformam em capacidades metalinguísticas.

O estudante que estava no nível silábico-alfabético (E2) foi o que apresentou menos dificuldades nas atividades propostas dos jogos recorrendo ao nome das figuras que estava registrado nas fichas somente quando as mesmas não faziam parte do seu repertório linguístico como, por exemplo: na terceira rodada, o dado caiu no número 8 relacionado ao “DINOSSAURO” e a ficha restante era do “DIAMANTE”. Num primeiro momento, E2 disse que o nome era “PEDRA”, mas, ao ser questionado se “PEDRA” iniciava com o mesmo som de “DINOSSAURO” ele recorreu ao nome da figura:

E2: Aqui ó, esse começa com “DI”, é o que então? A pesquisadora insistiu:

PE: Leia você, o que está escrito? - Diante da negativa do estudante, a pesquisadora disse:

PE: Você não está errado, isso é uma pedra, mas, ela tem um nome, é ‘DIAMANTE’, isso é o que está escrito aí...

O aluno que estava no nível pré-silábico da psicogênese (E4) não utilizou como apoio os nomes das figuras que estavam registrados nas fichas dispostas na mesa e os que estavam no nível silábico, só o fizeram quando, a partir da quarta rodada, o estudante que

estava no nível silábico-alfabético chamou a atenção “Olha o nome aqui ó... É só você olhar as letras que ‘começa’, se forem ‘tudo’ igual é o certo, você pega a ficha e pronto. Entendeu?” (E2 ajudando E1). Nesta intervenção, ao informar sua percepção das sílabas iniciais, o estudante E2 realizou, ao nosso ver, uma importante mediação que contribuiu para o êxito dos colegas nas partidas seguintes.

Estes dois fatos ocorridos nas rodadas do jogo **Dado Sonoro** dizem respeito ao que Moraes (2012, p. 86) destaca que:

[...] para avançar em relação a uma hipótese alfabética de escrita, os aprendizes precisam desenvolver certas habilidades metafonológicas. As evidências disponíveis nos levam a crer que: [...]III. As habilidades ligadas à identificação de palavras começadas com a mesma sílaba tendem a ser resolvidas com mais êxito pelos alunos com hipóteses silábicas, silábicas-alfabéticas e alfabéticas.

No segundo jogo, “**Passo a Passo**” (BRASIL, 2011), as dificuldades foram um pouco maiores, pois os estudantes tinham que formar grupos cuja organização se dava da seguinte maneira: a sílaba final do nome de uma figura era a sílaba inicial do nome de outra figura, conforme mostrado anteriormente na Figura 2. O **Quadro 3** apresenta as regras do jogo em questão.

QUADRO 3 – Regras do jogo Passo a Passo

Nome do jogo: Passo a Passo	
Meta	Montar a trilha de imagens antes dos demais jogadores.
Objetivos didáticos	• Trata-se de um jogo sonoro sobre as sílabas das palavras. A comparação se baseia na última sílaba de uma palavra e na primeira da palavra seguinte. • Para jogar, as crianças devem conseguir considerar, oralmente, as sílabas das palavras isoladamente. • Para organizar as imagens, os jogadores devem observar qual o som da parte final e/ou inicial dos nomes das imagens que têm em mãos e organizá-las ligando os nomes que possuem o mesmo som. Por exemplo, se o jogador tiver em mãos as imagens de PIPA, TUPI, PATA e TATU, ele deve ordená-las de forma que sons iguais fiquem pareados, assim: TUPI – PIPA – PATA – TATU.
Jogadores	2 a 4

Componentes	6 cartões com imagens, divididos em 4 grupos (cartões azuis, vermelhos, amarelos e verdes).
Preparação	• Os jogadores devem organizar-se de forma que todos consigam observar os cartões com imagens. • Organizar o material de forma que cada jogador fique com um conjunto de cartões, que devem permanecer virados para baixo até o início do jogo.
Regras	• Escolhe-se um jogador para dar sinal de início ao jogo. • Assim que ele disser “JÁ”, todos os jogadores devem virar seus cartões para cima e organizar sua trilha de imagens. • Aquele que terminar de organizar suas imagens deve dizer “PARE”, e os demais jogadores devem parar imediatamente. • Todos os jogadores conferem se a trilha está correta. Caso esteja correta o jogador fica em primeiro lugar e os demais jogadores continuam organizando suas imagens até que o segundo jogador grite “PARE”. Segue-se dessa forma até que todos os jogadores tenham organizado suas imagens. • Caso um jogador grite “PARE” e sua organização não esteja correta, ele volta a jogar como os demais, porém, não poderá dizer “PARE” novamente, tendo de esperar outro jogador dizer “PARE” para que mostre sua trilha de imagens. Nesse caso, ele ficará sempre no lugar seguinte de quem gritou antes.
Glossário de imagens/grupos	Azuis: jabuticaba – bala – lágrima – maracujá Vermelhos: bala – lata – tatu – tuba Amarelos: pipa – pata – tatu – tupi Verdes: juba – barraca – careca – caju

Fonte: da autora (2020) a partir de a partir de Brasil (2011).

Como os estudantes demonstraram certa dificuldade em compreender as regras do jogo, foi necessário realizar uma simulação para que, posteriormente, jogassem sozinhos, conforme orientação do material impresso do próprio jogo. Como algumas imagens estavam sugerindo nomes diferentes dos propostos pelo jogo, também fizemos a nomeação em voz alta das figuras conforme as regras. Essa situação foi gerada pelas figuras TUPI, JUBA, CARECA e LÁGRIMA as quais estavam sendo nomeadas pelos estudantes de ÍNDIO, LEÃO, HOMEM e OLHO, respectivamente. As figuras da TUBA e da JABUTICABA não eram do contexto/vocabulário dos estudantes e foram nomeadas com ajuda da pesquisadora. A simulação foi realizada com o material do jogo.

Mesmo com a simulação, todos os estudantes precisaram, em maior ou menor grau, de auxílio para concluir o jogo, uma vez que não contavam com o apoio dos nomes

escritos das figuras. O aluno E2 foi quem demonstrou menos dificuldades recitando em voz alta o nome das figuras da trilha amarela, enfatizando as sílabas iniciais e finais para compor oralmente a palavra seguinte.

Os estudantes E1 e E3 ficaram com as trilhas verde e vermelha, respectivamente e, também, recitavam os nomes das figuras e as sílabas, mas, demoraram um pouco mais do que o E2 para perceberem as relações de rima e aliteração propostas pelo jogo, conforme o seguinte excerto:

PE: Qual é a sua dúvida?

E3: Não sei... Não sei qual vem depois desse aqui (apontando para a lata).

PE: Qual é o nome dessa figura?

E3: Lata, La – ta (repetiu o nome segmentando oralmente a palavra).

PE: Então, lata... Termina com qual sílaba?

E3: La – ta... La – ta... É o “ta”.

PE: Então, qual figura você acha que começa com o mesmo “ta” de lata?

E3: Não sei... Sei lá... (Apertando o olho).

PE: Vamos repetir os nomes das figuras? Eu vou apontando e você vai dizendo os nomes.

E3: Tá. Ba - la, ta - tu (segmentando oralmente as palavras). Como é mesmo esse?

PE: Esse? É a tuba.

E3: Ah... tu – ba... Ta – tu... Acho que é esse (apontando para o tatu). Tatu!

PE: Esse? Tatu? Por quê?

E3: Porque começa com o “ta...” “ta” de tatu e de lata... No final.

O estudante E1 ouviu as orientações e foi montando sua trilha com o mesmo procedimento oral dos colegas e concluiu com êxito quase ao mesmo tempo em que o E3.

O estudante E4, que estava fase pré-silábica da escrita, foi o que mais demonstrou dificuldades. Desde o início do jogo se mostrou mais introspectivo e pouco participativo. Primeiramente organizou a trilha azul de forma aleatória e precisou da ajuda dos colegas que diziam em voz alta o nome das figuras e apontavam as antecessoras e as respectivas sucessoras:

E3: Olha aqui, começa assim ó... Como é nome dessa aqui, pretinha?

PE: Jabuticaba...

E3: Jabuticaba! Ja – bu – ti – ca – ba... Ja – bu – ti – ca – ba... Tá vendo? É com “ba”, o “ba” termina, pega a bala e põe aqui. Ó ba -la... Ba – la. Começa com “ba” tá vendo?

E1: Bala eu sei. Ba – la... Termina com “la” viu? Essa eu sei... Eita quem tem “la”? Não tem mais aqui.

PE: E esse? (Apontando para a figura da lágrima).

E4: É olho?

E3: É olho, mas não é o olho não, é o choro... Como é que fala?

PE: Quem sabe o nome? Ninguém lembra?

E2: É choro mesmo... (rindo da situação).

PE: É lágrima... (rindo também). Podiam ter colocado choro né?

E1: Olho também, tá mais pra olho... Vai logo aí, pega o olho e põe.

PE: A próxima é essa que sobrou... Você sabe como ela começa? (Perguntando para a estudante E4).

E4: Maracujá?

PE: Isso, é um maracujá. Qual é a sílaba que começa?

E2: É o “ma...” “ma” de maracujá. “ma – ra – cu – já”. Viu? Começa com “ma”.

Estas situações demonstram alguns dos propósitos do uso de jogos didáticos de alfabetização em situações de aprendizagem como a ampliação do vocabulário e a oportunidade de desenvolvimento da consciência fonológica por meio da consciência silábica, ou seja, os estudantes vão gradativamente percebendo que as palavras são constituídas de pedaços sonoros menores e que estes podem formar outras palavras (BRASIL, 2011).

Ainda sobre as situações apresentadas, observamos que os estudantes se apoiaram na silabação oral de forma recorrente para identificar as últimas e as primeiras sílabas dos nomes das figuras. Concordamos com Morais (2012) e Soares (2017) quando afirmam em seus estudos que, mesmo crianças não alfabetizadas, são capazes de segmentar oralmente as palavras em unidades menores como as sílabas. Gombert (2013), aponta a relação recíproca entre consciência fonológica e alfabetização, ou seja, a sua indissociabilidade, pois, as capacidades metafonológicas contribuem para o aprendizado da linguagem escrita, assim como este aprendizado promove a necessidade de desenvolvimento das capacidades metafonológicas.

Destarte, entendemos que a maior dificuldade durante o jogo para boa parte dos estudantes que participaram da pesquisa, consistia em relacionar a sílaba final de uma palavra com a inicial da outra e não em identificar os segmentos sonoros dos nomes das figuras. O estudante E4, que estava ainda no estágio inicial da escrita, foi o que apresentou ambas as dificuldades.

As práticas metodológicas que promovem a reflexão do estudante sobre as suas próprias ações no desenvolvimento da leitura e da escrita, têm como premissa o desenvolvimento da **autonomia** que, segundo Piaget (1994) é quando a criança pondera sobre pontos de vista para tomar uma decisão e assim, elabora seus próprios valores ou compreende os que já existem, como por exemplo a relação da escrita com a fala e a dinâmica da habilidade da leitura.

Por isso, defendemos a inserção dos jogos nos planejamentos das aulas para auxiliar o alfabetizando a torna-se menos dependente da ajuda do professor na realização das tarefas escolares, promovendo a cooperação dos colegas de classe e sempre que possível cooperando também. Constance Kamii (2012) discute o conceito de autonomia em Piaget, reafirmando que um ensino tradicional, cujo foco está no professor que ensina ou transmite o conteúdo, e desconsidera o protagonismo do estudante e desencoraja o pensamento autônomo, pois, há apenas um ponto de vista a ser considerado, o do adulto.

Num ensino reprodutivista o aprendiz é convencido de sua ignorância intelectual e tenta muitas vezes, sem sucesso, compreender o pensamento do professor e suas elaborações internas, imitando um conhecimento já elaborado e logo esquecido. Kamii (2012) exemplifica essa prática docente quando atenta para a maneira como os professores julgam os exercícios assinalando objetivamente um certo ou um expressivo errado sem indagar à criança como ela chegou ao resultado apresentado.

No entanto, como já apontamos neste estudo, promover a autonomia não significa deixar o estudante sozinho, mas auxiliá-lo para que a aprendizagem seja significativa e duradora numa progressão dos conhecimentos previstos no currículo escolar. Os estudantes participantes da pesquisa demonstraram que, por meio do jogo didático, é possível refletir sobre o conhecimento internalizado, bem como um novo para progredir na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. Assim, além de interagir com seus pares criando um ambiente de cooperação, também é possível, experienciar regras de convivência social, num processo intrinsecamente relacionado a educação integral do indivíduo. Para Muniz (2010, p. 38), a importância das regras dos jogos, didáticos ou não, no ambiente escolar reside em:

As regras, elas mesmas, podem traduzir um conhecimento sociocultural, exigindo dos sujeitos participantes atitudes e comportamentos já assimilados e/ou acomodados ou o desenvolvimento de novas competências ainda não disponíveis em seus repertórios. A atividade constitui, assim, em função de sua organização física, lógica e imaginária, uma representação do conhecimento de um contexto sociocultural dado.

Portanto, a ludicidade presente nos jogos pode ampliar a perspectiva da aprendizagem dos conteúdos escolares resgatando a função social da escola que é, de acordo com Saviani (2005), dar sentido aos conhecimentos científicos historicamente construídos pela sociedade. Vale também destacar, lembrando as palavras de Makimoto e

Cintra (2019, p. 115), que a escola é o espaço pedagógico do brincar, onde a ludicidade se expressa nas propostas pedagógicas com vista a possibilitar o desenvolvimento infantil no que lhe é mais precioso, o imaginário e a aquisição de símbolos pelas associações que a criança faz quando brinca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os participantes da pesquisa demonstraram possuir, em níveis distintos, consciência fonológica referente às aliterações e à consciência silábica. Os estudantes E1 e E3 apresentaram um bom nível de identificação das sílabas orais iniciais e finais. O estudante E2 evidenciou estar em um processo mais avançado de compreensão do SEA, apresentando melhor desempenho na segmentação oral das palavras, usando como tática o registro escrito para superar os desafios. A estudante E4 foi quem mais manifestou dificuldades na compreensão das regras dos jogos, além de denotar uma percepção incipiente das sílabas finais das palavras orais e destas na formação de outras palavras.

Nossas análises permitiram refletir sobre a inerente relação da fase da escrita nas quais os estudantes estavam com os níveis de consciência fonológica observados. As crianças que se encontravam, de acordo com a Psicogênese, nos níveis silábico de qualidade e silábico - alfabético (E1/E3 e E2, respectivamente), conseguiram alcançar os objetivos propostos pelos jogos didáticos, enquanto o estudante que estava no nível pré-silábico (E4), só o fez com auxílio da pesquisadora e dos colegas.

Concordamos que o uso de jogos didáticos e educativos em situações de aprendizagem é uma estratégia oportuna, não somente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas para a compreensão do SEA, mas, também, para realizar diagnoses que compreendem os outros eixos estruturantes do ensino de linguagem em turmas de alfabetização. Todavia, é preciso ter cautela quanto ao uso de jogos, pois estes devem ser utilizados apropriadamente. “Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quanto [...] revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados, adverte Antunes (2015, p. 40).

O trabalho com os jogos no ambiente escolar não se encontra vinculado a mecanização ou treinamento fonéticos encontrados nas concepções dos métodos

tradicionais, mas, com metodologias que visam oportunizar uma aprendizagem crítica, reflexiva e significativa. A Ludicidade é um dos eixos previstos para a organização do trabalho pedagógico e deve ser valorizado, não podendo ser considerado como um aspecto dispensável ou de perda de tempo. Entretanto, Antunes (2005, p. 37) nos adverte que:

[...] jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos e jamais avalie sua qualidade de professor pela quantidade de jogos que empega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar

É também por meio da Ludicidade e, no nosso caso em específico, dos jogos didáticos, que o professor pode contemplar a heterogeneidade que constitui as salas de aulas. Além disso, a interação com os pares é mais uma oportunidade de aprendizagem por apresentar linguagem acessível do pensamento dos estudantes, fortalecendo o sentido de cooperação entre as crianças e desenvolvendo sua autonomia.

A pesquisa em tela demonstra possibilidades reais para o desenvolvimento da autonomia estudantil, uma vez que, em situações de jogo didático a criança reflete, pensa e elabora estratégias sobre o objetivo a ser alcançado, mesmo quando recebe ajuda dos colegas ou do professor. Há também um aumento progressivo do repertório de habilidades aprendidas que possivelmente, em momentos tradicionais da sala de aula, demorariam mais para serem compreendidas devido à ocorrência de sentimentos ou sensações como estresse, medo do erro, vergonha, timidez e baixa autoestima muito comuns em estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem e/ou têm histórico de fracasso escolar.

Acreditamos que a temática discutida neste trabalho contribui para incentivar profissionais da educação, sobretudo os professores, a explorar mais os jogos didáticos em sua ação pedagógica, de forma consciente e intencional e não para o preenchimento de lacunas nos tempos escolares. É urgente e necessário ressignificar a ludicidade na escola sem esquecer os referenciais teóricos que a justificam, fundamentando a prática docente que não pode se perder na intelectualidade incipiente do pragmatismo. Neste sentido, as Universidades têm em a responsabilidade de promoverem pesquisas que colaborem efetivamente no chão da escola, ou seja, é importante que as produções acadêmicas se inspirem na realidade objetiva do cotidiano educativo para não incorrer em investigações

vagas, puramente teóricas e sem retorno efetivo para a sociedade. Consideramos que a presente pesquisa contemplou as considerações que por ora defendemos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRANDÃO, A. C. P. A. *et al.* (Org.). **Jogos de Alfabetização**: manual didático. Brasília: MEC e UFPE/CEEL, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Jogos**: Projeto Trilhas. São Paulo: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mai. 2016.

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

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2010.

CUNHA, M. B. da. Jogos nos Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 92-98, mai. 2012.

CUSTÓDIO, L. de A.; PEREIRA, C. R. D. Transtornos Funcionais Específicos: conhecer para intervir. In: PARANÁ. Secretaria de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**: Artigos. Paraná, 2013. p. 5-6.

DEMO, P. **Metodologia científica**: em ciências sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica**: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo**. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressuposto Teóricos. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo**. Brasília, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental - Anos Iniciais/Anos Finais**. Brasília, 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, M. F. Consciência Fonológica e o Ensino de Leitura: quando começar? **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1. p. 86-103, jan. 2017.

GOMBERT, J. E. Epi/meta versus implícito/explicito: Nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M. R.; C. Cardoso-Martins (Org.). **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 109-123.

JAMET, E. **Leitura e aproveitamento escolar**. São Paulo: Loyola, 2000.

KAMII, C. **A Criança e o Número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação com escolares de 4 a 6 anos. Trad. Regina A. de Assis. 36. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, T. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage learning, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage learning, 2016

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

MAKIMOTO, S. M.; CINTRA, R. C. G. G. A ludicidade na prática docente do professor da educação infantil: a relevância no processo de aprendizagem para crianças com Síndrome de Down. In: CINTRA, R. C. G. G. **A educação das infâncias e a ludicidade: entre cores, sons e movimentos**. Curitiba: CRV, 2019. p. 115.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: melhoramentos, 2012.
MORAIS, A. G; LEITE, T. M. S. B. R. In: BRASIL. Secretaria de educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela Educação na Idade Certa: Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, 2012. p. 19-26.

MORAIS, J. Criar leitores para uma sociedade democrática. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, Especial, p. 2-28, jul. dez. 2013.

MUNIZ, C. A. **Brincar e Jogar**: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MURCIA, J. A. M. (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução: Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SINGER, E. **Play and playfulness in early childhood education and care**. Moscou: Lomonosov Moscow State University, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

Recebido em: 29.09.2020

Aceito em: 22.06.2021