

# JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Laudijane José de Sousa<sup>1</sup>

Samantha Cristina L. da Silva<sup>2</sup>

Fátima Lúcia Ribeiro<sup>3</sup>

## RESUMO

Pesquisas recentes vêm mostrando a importância do uso dos jogos de consciência de alfabetização como instrumento facilitador para o ensino do SEA. Deste modo, este trabalho se propôs investigar como as crianças da educação infantil refletem sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas e analisar as interações das crianças entre si, a partir da utilização de jogos de consciência fonológica. Tivemos como campo de pesquisa uma escola da rede municipal do Recife. Participaram dessa pesquisa 8 crianças do grupo V, que foram escolhidas aleatoriamente. Foram utilizados quatro jogos que mobilizavam diferentes níveis de habilidade fonológica: identificação de sílabas iniciais, rimas e fonemas no início de palavras, segmentação oral de sílabas e comparação do tamanho das palavras. Foram realizadas 8 sessões, sendo duas com cada jogo, todas as sessões foram filmadas e analisadas. Os resultados mostraram que independentemente dos níveis de conhecimento fonológico e de escrita apresentados pelas crianças, em cada jogo são mobilizados diferentes habilidades fonológicas, assim num mesmo jogo a criança acerta e erra jogadas sucessivamente. As crianças interagem e reagem distintamente entre si dentro de um mesmo jogo. A presente investigação contribuiu para ampliar o conhecimento acerca dos diferentes modos revelados pelas crianças de refletir sobre as propriedades sonoras das palavras.

**Palavras-chave:** Jogo, Educação Infantil, Consciência Fonológica.

## 1. INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. (DCN, 2010, p 25).

Nosso interesse em trabalhar com jogos na Educação infantil surgiu, inicialmente, a partir de uma experiência de estágio, na disciplina de PPP6, onde tivemos a oportunidade de observar uma turma do grupo V, cuja professora promovia atividades diversificadas, através de jogos, brincadeiras, músicas, histórias, que proporcionavam às crianças o prazer de aprender. Eram exploradas atividades de leitura

e produção de textos, vivenciadas situações de jogos significativas e motivadoras. As crianças aprendiam sobre a escrita alfabética enquanto brincavam. Percebemos, nessas situações, a intenção da professora em proporcionar às crianças vivências de reflexões sobre as palavras orais e escritas, através do lúdico.

Segundo Brandão; Ferreira; Albuquerque e Leal (2009), muitos estudiosos, como Quintiliano, Erasmo, Rabelais e Froebel, em diferentes épocas, defenderam a ideia de que precisamos promover um ensino mais lúdico e criativo. Considerando também o jogo como poderoso aliado para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, entendemos que, durante os momentos de jogo com palavras e textos da tradição oral, as crianças podem mobilizar saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens e podem socializar seus saberes com os colegas.

Para as autoras citadas anteriormente, 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. Além de constituir-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e veículo de inserção no mundo, (o jogo) é também uma atividade lúdica em que as crianças se engajam num mundo imaginário regido por regras próprias, que, geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência. (BRANDÃO; FERREIRA; ALBUQUERQUE; LEAL, 2009, p.10)

Moura (2003, apud ALBUQUERQUE, LEAL, MORAIS, 2005) também defendendo essa ideia, argumenta que:

Nesta concepção, o jogo promove o desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque sujeitos, ao jogar, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para aprender os conhecimentos futuros (p. 115)

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino. (p.117)

Dessa forma, percebemos que o trabalho com jogos possui elementos essenciais à prática pedagógica por possibilitar a promoção do desenvolvimento humano e a

aprendizagem da língua em sua dimensão lúdica. É assumindo esse pressuposto que defendemos a utilização de jogos na sala de aula da educação infantil, para apropriação do sistema de escrita alfabética.

Considerando importante diversificar as estratégias didáticas para o ensino do sistema alfabético, enfocamos o jogo como poderoso recurso auxiliar no processo de alfabetização. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL-MEC, 1998) permite-nos refletir sobre tema, embora aquele documento não se posicione, explicitamente, por um tratamento da notação escrita antes do ensino fundamental:

A educação infantil ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (RCNEI, 1998, p. 117)

Neste sentido, Morais (2012, p.117) defende um ensino que inclui atividades planejadas para que as crianças comecem a pensar sobre o sistema de escrita alfabética, desde a educação infantil.

õ não se trata de iniciar um ensino sistemático das correspondências som-grafia, aos cinco anos de idade. Mas, sim, de praticar um ensino que tem a explícita intenção de ajudar as crianças a avançarem em sua compreensão dos aspectos conceituais e convencionais da escrita, além de permitir-lhes avançar em seus conhecimentos letradosõ...õRefletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráficaõ (p. 116).

Neste contexto, nos interessamos em investigar como se dá a vivência de reflexões sobre as palavras orais e escritas em situações lúdicas através de jogos com palavras, sem que isso implique um ensino deliberado sobre famílias silábicas ou outras formas de ensinar correspondências fonema-grafema.

Constatando a importância da presença dos jogos na sala de aula, nosso estudo de-ter-se-á em investigar o processo de compreensão das propriedades do sistema de escrita alfabética pelas crianças, através do trabalho com jogos de consciência fonológica na educação infantil, mais precisamente no grupo V.

## **2. OBJETIVOS**

### **Objetivo geral:**

Analisar o papel de jogos de consciência fonológica no desenvolvimento das hipóteses sobre o sistema alfabético de crianças da Educação Infantil e no avanço da reflexão infantil sobre propriedades daquele sistema.

### **Objetivos específicos:**

Investigar como as crianças refletem sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas.

Analisar as interações das crianças durante as sessões de **jogos** e entre si, a partir de suas verbalizações.

## **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **3.1 Um breve histórico sobre os jogos na educação**

Os estudos iniciais sobre jogos educativos datam dos tempos da Roma e da Grécia antiga. Platão e Aristóteles já destacavam a importância do aprender brincando, propondo-se o jogo como recurso para o ensino das palavras e dos números. Estudiosos como Quintiliano, Erasmo, Rabelais e Basedow começam a inserir a temática dos jogos em seus escritos (KISHIMOTO, 2003).

Na Idade Média, o jogo passa a ser considerado como algo não sério, com o advento do Cristianismo, que impõe uma educação disciplinadora, em que os mestres recitavam lições e liam cadernos, restando aos alunos a memorização e a obediência, não havendo, neste contexto, condições para expansão dos jogos, considerados uma atividade fútil, relacionada à malandragem e ao vício(KISHIMOTO, 2003).

No século XVII os ideais Humanistas do Renascimento provocam a expansão contínua de jogos didáticos ou educativos. Esse processo é acompanhado por estudos de filósofos acerca da importância da imagem e dos sentidos para a apreensão do conhecimento. Multiplicam-se, assim, jogos de leitura bem como diversos jogos destinados à tarefa didática nas áreas de história, geografia, moral, religião, matemática, entre outros (KISHIMOTO, 2003).

Segundo Kishimoto (2003) A partir da eclosão do movimento científico, no século XVIII, os jogos são diversificados e popularizados, e os que eram antes restritos à educação de príncipes e nobres, tornam-se posteriormente veículos de divulgação e crítica.

O início do século XIX é marcado pelo término da Revolução Francesa e o surgimento de inovações pedagógicas, que introduzem o jogo para facilitar tarefas de ensino. Há um esforço para colocar em prática princípios de Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Mas é com Froebel que o jogo, entendido como objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passa a fazer parte da história da educação infantil (KISHIMOTO, 2003). Ao criar os jardins-de-infância, o jogo passa a fazer parte do centro do currículo de educação infantil. Pela primeira vez a criança brinca na escola, manipula brinquedos para aprender conceitos e desenvolver habilidades. Jogos, música, arte e atividades externas integram o programa diário composto pelos dons e ocupações froebelianas.

A polêmica em torno da utilização pedagógica do jogo deixa de existir quando se respeita sua natureza. O significado usual da prática educativa e os estudos de natureza psicológica firmaram sua adoção na educação infantil.

Nesse sentido, Kishimoto (2003) afirma que qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo. (p.22) Pode-se dizer que todo jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa. (p.23)

### **3.2. O que são jogos?**

São diversos os sentidos atribuídos à palavra "jogo" destacados por autores como Brougère (1998), Kishimoto (2003) e Chateau (1987). De fato, trata-se de uma palavra polissêmica, podendo ser entendida, por exemplo, como uma brincadeira, um tipo de esporte, ou mesmo como sinal de astúcia de um indivíduo. Além disso, a literatura apresenta diversos tipos de jogos: há os chamados jogos simbólicos; os jogos de construção; os jogos corporais ou de exercício; os jogos esportivos, que aliam movimentos corporais, exercícios e ludicidade; os jogos educativos, que favorecem o aprendizado e estimulam a solução de problemas.

Kishimoto, (2003) aborda que pesquisadores como Brougère e Henriot apontam que o jogo pode ser visto como: "um sistema lingüístico inserido num contexto social, um sistema de regras e um objeto... Enquanto "sistema lingüístico" o jogo é visto como dependente da linguagem dos diferentes sujeitos num determinado contexto social, que, durante as situações de jogo, estão em constante comunicação. Enquanto "fato social" ele assume o sentido equivalente ao contexto cultural e histórico de cada época, envolvendo regras próprias, assumindo significados distintos em cada cultura. E como "objeto" se apresenta sob diversas formas e tipos de materializações". (p.16)

Embora não haja concordância plena entre os autores em relação às características do que seria um jogo, Huizinga (2001, p.28), destaca certos aspectos relacionados à influência dos elementos culturais e sociais na sua definição. Dentre os aspectos citados pelo autor, estão os seguintes: "o prazer demonstrado pelo jogador; o caráter não-sério da ação; a liberdade presente no jogo e sua separação dos fenômenos cotidianos; a existência de regras; o seu caráter fictício ou representativo; a limitação do jogo no tempo e no espaço".

Defendemos a importância do uso dos diferentes tipos de jogos no desenvolvimento infantil, pelas inúmeras aprendizagens que ocorrem quando as crianças brincam. Como destacamos como objeto de reflexão, nesta pesquisa, as relações entre os jogos e o desenvolvimento da linguagem, vamos agora nos deter, mais precisamente, em como as crianças manipulam e pensam sobre a língua enquanto brincam.

### **3.3 Jogos de Consciência Fonológica**

O brincar com a língua faz parte de muitas culturas em diferentes momentos históricos.

Quando cantamos músicas e cantiga de roda; ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas; ou desafiamos os colegas com diferentes adivinhações; estamos nos envolvendo com a linguagem de uma forma lúdica e prazerosa. Da mesma forma, são variados os tipos de jogos que fazem parte da nossa cultura e que envolvem a linguagem. Quem nunca brincou, fora da escola, do jogo da forca, ou de adedonha, ou de palavras cruzadas, dentre outras brincadeiras? (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 117-118).

No bojo das brincadeiras citadas pelos autores, nos debruçaremos, neste trabalho, nas brincadeiras com palavras, que incluem as situações em que as crianças brincam de manipular suas dimensões sonoras. Como salientam Leal e Silva (2010, p. 63) :

As crianças têm sensibilidade e disposição para refletir sobre a língua. Elas realizam tal tipo de atividade nas brincadeiras e aprendem como interagir por meio da oralidade e da escrita. Além de usarem a língua, considerando as variações decorrentes dos diferentes papéis sociais desempenhados na sociedade e dos diferentes textos que circulam nestes espaços, as crianças também brincam de pensar sobre os sons. Realizam jogos de palavras e manipulam sua dimensão sonora.

Brincando com as palavras, as crianças podem desenvolver a consciência fonológica, que envolve capacidades variadas de refletir, conscientemente, sobre unidades sonoras. Brincando com a língua e refletindo sobre seus segmentos sonoros, se avança mais na apropriação da escrita alfabética.

Morais e Leite (2005) concebem que ã... a escrita alfabética é uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, defendendo um ensino do SEA que promova, sistematicamente, a reflexão também sobre a dimensão sonora das palavras. (p.72)

Conforme vínhamos falando, o jogo, como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, é considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, para ajudar a alfabetizar.

Um dos princípios básicos do nosso sistema de escrita é que a lógica da relação se dá entre os sinais gráficos (letras) e a pauta sonora. Os aprendizes precisam descobrir as unidades sonoras (sílabas fonemas) e compreender como elas correspondem às unidades gráficas. Para se apropriarem desses princípios, vários tipos de atividade podem ser planejados, através de jogos de consciência fonológica (MORAIS; SILVA, 2010).

Segundo José Morais (1996, apud MORAIS; LEITE, 2005), a consciência fonológica é uma habilidade metalingüística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras. (p.73)

Morais (2005) coloca que a capacidade de refletir sobre sons da fala e identificar seus correspondentes gráficos é extremamente necessária no período inicial do desenvolvimento da leitura e escrita. Dessa forma, a consciência fonológica é um fator necessário para a aquisição da escrita e precisa ser contemplada em diferentes atividades (jogos, leitura e exploração de textos rimados, etc.) desde a educação infantil.

#### PERGUNTAR AO PROFESSOR

Considerando os princípios do Sistema de Escrita Alfabético (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005 p. 119) dividem os jogos voltados ao seu aprendizado em três grupos: aqueles que inserem atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas e os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas.

Com base nos pressupostos acima, discutiremos, no item seguinte, a utilização dos jogos de consciência fonológica na educação infantil.

### 3.4 Jogos na Educação Infantil

**[A1] Comentário:** O conceito de "facilitador" remete a uma posição outra, segundo a qual, se ocorrer, facilita.



Além de usarmos a linguagem para nos comunicar, compreendendo e produzindo textos orais e escritos de diversos gêneros, também somos capazes de tratá-la como um objeto de conhecimento em si. Essa segunda capacidade, conhecida como consciência metalingüística, envolve tanto a reflexão consciente sobre a linguagem e seu uso quanto o controle e o planejamento deliberados dos processos de compreensão e produção de textos e outras unidades lingüísticas menores. (Gombert, 1990; apud, Morais e Silva, 2010, p. 73 - 74).

Como citado anteriormente, desde muito cedo as crianças brincam com a língua, não apenas a usam para se comunicar, mas, antes até de entrarem na escola, se envolvem com a linguagem de maneira lúdica e prazerosa, quando cantam músicas e cantigas de roda, recitam parlendas, poemas, trava-línguas, adivinhações, jogos e brincadeiras que fazem parte da nossa cultura.

Nesse sentido, Morais e Leite (2005) enfatizam que,

“Uma coisa é usar as palavras para se comunicar. Outra é tomá-la como objetos sobre os quais podemos refletir, observando algumas de suas características (por exemplo, sua semelhança sonora com outras palavras da língua, seu tamanho, os pedaços sonoros que as compõem), independentemente de seus significados. Quando esse tipo de reflexão se dá sobre a dimensão sonora da palavra, estamos diante da colocação em prática de habilidades de reflexão fonológica, algo também chamado na literatura especializada de consciência fonológica ou conhecimentos metafonológicos. (p.73)

Apesar disso, só na década de 1970 começou-se a pensar sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização. E nessas quatro décadas, muito foi descoberto e outras questões permanecem em aberto ou continuam sendo objeto de controvérsia (MORAIS, 2012).

Nas últimas três décadas, muitas investigações têm buscado identificar o papel das habilidades de reflexão fonológica na alfabetização (MORAIS, 2005). Em nosso país, os estudos de Carraher e Rego (1981, 1984) sobre o realismo nominal constituem,

provavelmente, as iniciativas pioneiras de exame daquela relação entre a capacidade de refletir sobre os sons das palavras e o sucesso/insucesso dos alfabetizados.

As relações entre as diferentes habilidades metalingüísticas e o aprendizado da leitura e da escrita, ainda continuam sendo discutidas por diferentes pesquisadores que oferecem explicações distintas (MORAIS, 2004). Alguns defendiam que a consciência fonológica seria consequência da alfabetização. Outros estudiosos como Vernon; Ferreira, (1999) têm enfatizado que a notação escrita no papel passa a ser objeto concreto sobre os quais se pode refletir, e isto é o que levaria a criança a poder segmentar as palavras da língua oral.

Numa perspectiva radicalmente diferente, Bryant e Bradley (1997) defendem que a consciência fonológica teria um papel causal e preditor do sucesso na aprendizagem da escrita alfabética, e que, conseqüentemente, seu desenvolvimento na pré-escola garantiria sucesso na série de alfabetização. Ainda assumindo uma terceira posição, alguns sugeriram que a consciência fonológica constituiria um facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita, de modo que os alunos que a tivessem mais desenvolvida avançariam mais rapidamente (YAVAS, 1989).

Tais evidências sobre o papel das habilidades de reflexão fonológica na alfabetização revelam limites e potencialidades. Um problema, atualmente, é o fato de muitos estudiosos tenderem a supervalorizar as habilidades ligadas à consciência do fonema, tomando-as como requisitos e condição suficiente para alguém se alfabetizar (MORAIS, 2012).

Como defendem Morais e Leite, (2005, p. 81), uma possibilidade seria ampliar pontos de vista da teoria da psicogênese da escrita e incorporar certas evidências dos estudos de consciência fonológica.

Morais (2012), coloca que hoje existe um relativo consenso de que aquilo que chamamos de consciência fonológica é, na realidade, um grande conjunto ou uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente. , (p. 84)

O referido autor levanta algumas variações existentes dentro desse conjunto de habilidades de consciência fonológica. Uma primeira fonte de variação é o tipo de

operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras: pronunciá-las, separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separadas; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro etc.

Outra fonte de variedade é o fato de que os segmentos podem estar em diferentes posições nas palavras (no início, no meio e no final), assim como podem ser diferentes quanto ao tamanho, constituindo fonemas, sílabas, unidades intrassilábicas maiores que os fonemas, rimas formadas por mais de uma sílaba. As evidências de MORAIS (2012) indicam que são habilidades distintas, que se desenvolvem em momentos diferentes, com níveis de complexidade diferentes.

Nessa perspectiva, Freitas (2004) e Morais (2006), (apud, MORAIS E SILVA, 2010 p. 75), defendem que a consciência fonológica não pode ser entendida como sinônimo de consciência fonêmica, uma vez que a consciência fonológica é mais abrangente e envolve não apenas a capacidade de analisar e manipular fonemas, mas, também, unidades sonoras como sílabas e rimas.

Tais habilidades fonológicas não se desenvolvem em função de um relógio biológico, de modo que haveria certa idade para que as crianças fossem capazes de fazer tais operações sobre os segmentos sonoros das palavras. As oportunidades vividas, na escola e fora dela, são fundamentais para que os aprendizes desenvolvam determinadas habilidades fonológicas. Se, ao contrário, não têm esse tipo de oportunidades, os seres humanos podem chegar à idade adulta sem conseguir pensar no tamanho das palavras ou sem conseguir identificar duas palavras que rimam ou que começam parecido. É o que demonstram estudos sobre consciência fonológica de adultos e jovens ainda não alfabetizados (MORAIS, 2012, p. 90).

Desse modo, é importante que o professor promova situações onde os alunos possam desenvolver habilidades metafonológicas desde a educação infantil. Brincando com a língua e refletindo sobre seus segmentos sonoros, se avança mais na apropriação da escrita alfabética, ensino este, onde, professor e aluno participem sistematicamente de momentos de reflexão fonológica, sem treinos enfadonhos de memorização.

[Perguntar ao professor](#)

**[A2] Comentário:** Pq vocs sabem que muitos estudiosos discordam disso

Segundo Morais (2012), os jogos com palavras em situações lúdicas permitem às crianças brincar com as palavras, explorando suas dimensões sonoras e gráficas. Segundo esse autor, o uso de tais jogos pressupõe que as crianças têm todo o direito de brincar com as palavras, sem que para isso tenham que ser treinadas em consciência fonêmica ou serem bombardeadas com informações sobre famílias silábicas. Ademais, os jogos com palavras deveriam e poderiam conviver, perfeitamente, com as práticas de leitura e produção de textos, no dia a dia escolar.

### **3.5 Pesquisas sobre uso de jogos fonológicos na alfabetização**

Nesse sentido algumas pesquisas (AQUINO; 2007) e BEZERRA; 2008) evidenciaram que crianças no final da Educação Infantil se beneficiam bastante quando vivenciam atividades e brincadeiras que os levam a pensar nos pedaços sonoros das palavras.

Aquino (2007) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de investigar o efeito do trabalho com consciência fonológica no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética na educação infantil. Para tal, realizou uma pesquisa qualitativa durante um ano letivo no interior de duas salas de aula do grupo V da educação infantil de duas escolas da rede municipal de ensino do Recife. Os procedimentos metodológicos consistiram na aplicação de ditado mudo, (um no início e outro no fim do ano letivo), para avaliação do nível de escrita dos alunos; realização de oito observações em cada sala de aula e entrevistas com as professoras, a fim de traçar um perfil delas.

A pesquisadora observou que a turma A contemplou um trabalho sistemático de exploração de rimas, a partir da leitura de textos rimados (poesias, parlendas, cantigas), enquanto a turma B não vivenciou essa sistematização; em sua ação pedagógica a professora utilizou-se de textos rimados, porém não os explorou. O contraste entre as duas turmas permitiu verificar a influência de uma ação pedagógica na realização de atividades fonológicas no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, ainda na educação infantil.

A análise da escrita das crianças na atividade de escrita espontânea sob ditado possibilitou mapear a compreensão que tinham sobre o SEA ao final do ano letivo. A

partir dos resultados do ditado as crianças foram categorizadas em pré-silábico I, pré-silábico II, silábico e silábico alfabético, tendo sido possível observar que, no final do ano, 50% das crianças da turma A já estabelecia a relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras, enquanto dentre os alunos da turma B, no final do ano, 65% estavam em fases mais elementares do desenvolvimento da escrita. Diante dos dados, ficou constatado que alunos da turma A apontaram um melhor desempenho em relação à reflexão fonológica e compreensão do SEA, assim refletindo a prática pedagógica da turma em que se encontravam.

Tais resultados apontam para a importância de uma organização do trabalho pedagógico que considere, desde a Educação Infantil, situações de ensino que levem as crianças a exercitar a análise das propriedades das palavras, tais como: semelhanças, tamanho, estabilidade, etc. Fica evidente, então, que a participação do aprendiz em momentos sistemáticos de reflexão fonológica proporcionará uma evolução na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Outra pesquisa, realizada por Bezerra (2008), também evidenciou em seu estudo a contribuição das habilidades de reflexão fonológica para a compreensão do sistema de escrita alfabética. A pesquisadora analisou o percurso de seis duplas de crianças, ao longo de três sessões, com quatro jogos de consciência fonológica, buscando identificar as mudanças qualitativas observadas no caminho dessas duplas, considerando os seus conhecimentos fonológicos e os níveis de conhecimento sobre a escrita.

Os participantes cursavam o grupo V (educação infantil) e o 1º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola da rede municipal do Recife. Os procedimentos metodológicos consistiram, inicialmente, na aplicação do ditado mudo, que serviu de base para a formação das duplas. Elas foram organizadas em pares homogêneos e heterogêneos.

Após a primeira etapa, a formação das seis duplas, foi realizada a primeira fase da pesquisa propriamente dita: a aplicação de um exame das habilidades fonológicas. Esse exame buscou conhecer o ponto de partida das habilidades dos sujeitos em refletirem sobre os segmentos sonoros das palavras, possibilitando a comparação de tais desempenhos antes e após as sessões com os jogos de análise fonológica. A partir deste exame também foi possível confrontar o nível das habilidades fonológicas apresentadas pelas crianças com as suas respectivas hipóteses de escrita, observando se o sujeito com

níveis de escrita mais avançadas apresentariam, necessariamente, níveis de consciência fonológica também superiores.

Em seguida à realização do exame de avaliação das habilidades metafonológicas, foram realizadas as sessões com os jogos, que foram organizadas em três blocos: no primeiro bloco as duplas jogavam dois jogos e, em seguida, mais dois jogos, o mesmo ocorrendo no segundo e terceiros blocos. Na etapa final da pesquisa (exame final), foi feito mais um ditado mudo para avaliação dos níveis conceituais de escrita e de habilidades fonológicas apresentados pelos sujeitos após as sessões de jogos.

Os resultados então obtidos revelaram um grande progresso no desempenho das crianças em relação às habilidades fonológicas. Durante os exames iniciais, algumas crianças apenas contavam as sílabas de uma das palavras, dando em seguida a resposta sem, necessariamente, comparar com a outra palavra. Já no exame final, essas crianças contavam e segmentavam as duas palavras, comparando, de fato, a quantidade de sílabas das mesmas.

Comparando os resultados das duplas homogêneas e heterogêneas, após as sessões com os jogos de análise fonológica, não foi possível destacar qualquer especificidade em relação aos desempenhos dos dois tipos de dupla. Assim, não se pôde afirmar, por exemplo, que as duplas heterogêneas avançaram mais do que as homogêneas, sinalizando, assim, para uma possível influência mais positiva das interações assimétricas, em relação às interações ditas simétricas. Todas as crianças avançaram, independentemente de pertencerem a duplas homogêneas ou heterogêneas, o que demonstraria a influência positiva dos jogos, em si, sobre a consciência fonológica e sobre a apropriação do SEA.

Desse modo, os estudos acima destacam que é fundamental considerar a reflexão fonológica como uma condição importante e necessária para ajudar os aprendizes na compreensão da natureza e funcionamento do sistema de escrita alfabética.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como já dito, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o papel do jogo de consciência fonológica no desenvolvimento das hipóteses sobre o sistema alfabético em crianças da Educação Infantil. Tendo em vista os objetivos do estudo, como também a natureza do objeto pesquisado, o desenvolvimento dessa pesquisa assumirá uma abordagem qualitativa, a qual, segundo, Bogdan e Biklen (apud Lüdke e André 1986, p. 13), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Para realização da nossa coleta de dados selecionamos como campo de investigação uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Recife que trabalha com a Educação Infantil. Tomaram parte nesta pesquisa oito crianças, cursando o Grupo V. As crianças, com idades entre cinco e seis anos, participaram das sessões com os jogos de análise fonológica

Os alunos foram selecionados sem nenhum critério inicial, os alunos foram escolhidos pelas professoras das duas turmas do grupo V existentes na escola, quatro alunos de uma turma do grupo V e quatro de outra turma do grupo V.

Os jogos de análise fonológica utilizados nesta pesquisa, tomaram como referência os jogos que mobilizam conhecimentos sobre o SEA, conforme exposto por Leal et al.(2005). Dentre eles, elegemos aqueles de natureza fonológica, que mobilizam conhecimentos sobre os segmentos sonoros das palavras, sendo eles: Bingo de sons iniciais; Trinca mágica; Batalha de palavras; Palavra dentro de palavra.

Os jogos foram utilizados numa sequência de duas sessões com cada jogo, duas vezes por semana, sendo realizado, a cada dia, um jogo diferente ocorriam paralelamente às aulas das crianças, no horário da tarde, realizada em uma sala cedida pela direção da escola, sendo possível contar com mesas de apoio para os jogos.

Utilizamos tais jogos não com a preocupação de sistematizar o ensino de correspondências grafema-fonema, mas de possibilitar as crianças pequenas refletir sobre as palavras brincando e compartilhando aprendizagens.

A seguir, será apresentada a análise das observações das sessões de jogos de análise fonológica com as oito crianças pesquisadas.

## 5. ANÁLISE DOS RESULTADOS.

As sessões com jogos foram organizadas em três blocos: no primeiro bloco as crianças jogaram como um treino para um melhor envolvimento com o jogo e conhecimento das regras, em seguida foram jogados duas vezes cada jogo com intervalo de uma semana para cada jogo, na sequência de: jogo 1(Bingo dos sons iniciais), jogo 2 (Trinca mágica), jogo 3 (Batalha de palavras), jogo 4 (Palavra dentro de palavra).

O estudo teve como objetivo observar as interações das crianças com os jogos e entre si a partir de suas verbalizações e comportamentos, analisando os conhecimentos das crianças relativos às habilidades fonológicas mobilizados em cada jogo. Dividimos as verbalizações quanto aos seus aspectos espontâneos e provocados. Dentro desses aspectos observamos as verbalizações que expressam reflexão fonológica e as que não expressam reflexão fonológica.

Categorizamos as verbalizações espontâneas sem reflexão fonológica da seguinte forma: 1) afirma que não tem; 2) afirma que não sabe; 3) recusa-se a jogar; 4) indica ao colega; 5) conta quanto falta para ganhar; 6) frustra-se ante o erro; 7) comemora os acertos;

E as verbalizações espontâneas com reflexão fonológica foram categorizadas em: 1) identifica o som inicial isolando a sílaba; 2) identifica o som inicial isolando apenas a primeira letra; 3) identifica o som inicial lendo toda a palavra; 4) Identifica o som inicial com ênfase apenas na vogal da sílaba. 5) Indica ao colega que ele tem uma palavra; 6) verbaliza uma palavra que não está no jogo; 7) Troca o som inicial por outro; 8) Corrige o colega; 9) Identifica que as palavras não rimam sem explicitar o por quê; 10) Identifica que as palavras não rimam explicitando o por quê; 11) Identifica a rima entre as palavras sem explicitar o por quê; 12) Identifica a rima entre as palavras explicitando o por quê; 13) Relaciona a rima apenas à última letra; 14) Segmenta a palavra em sílabas; 16) Segmenta a palavra em letras; 17) Compara palavras quanto ao número de sílabas; 18) Identifica a palavra dentro da outra destacando a parte; 19) Dificuldade em isolar apenas a primeira letra.

Para melhor compreensão dessas categorias, daremos abaixo exemplos das mesmas:



## Verbalizações espontâneas sem reflexão fonológica

### Exemplo de verbalização espontânea afirma que não tem

No jogo bingo dos sons iniciais o aluno visualiza sua cartela e afirma logo não ter, sem fazer nenhuma tentativa.

Aplicadora: A palavra é CAPACETE;

- Adriely: eu não tenho!

No jogo Palavra dentro de palavra

Aplicadora: veja suas cartas Pablo;

-Pablo: oh tia! Eu não tenho não;

Alice olha por algum tempo suas cartas e diz: \_não tenho nenhuma.

Nas primeiras sessões percebemos uma certa desmotivação por parte de alguns alunos em determinadas jogadas, por não estarem bem familiarizados com as regras do jogo. No decorrer das sessões eles vão se tornando cada vez mais interessados e participantes. O que fica constatado no número de verbalizações espontâneas.

### Exemplo de verbalização espontânea afirma que não sabe

No jogo Trinca mágica, o aluno fica confuso na escolha da carta e acaba afirmando que não sabe.

- Jeferson: Olha atentamente para suas cartas e diz \_ eu tenho alguma igual a anel tia?

- Aplicadora: leia as palavras e veja se você precisa;

-Jeferson ler COLA, AVIÃO, PRESENTE \_ Eu acho que não; rapidamente puxa uma carta do monte. Puxa uma carta com a figura da caneta, observa suas cartas e diz \_há tia! Eu não sei essa não é muito difícil.

O aluno apresenta dificuldade em identificar os segmentos sonoros finais das palavras, e por insegurança prefere não opinar. Mas, com a influência da pesquisadora continua a jogar com motivação e interesse.

A ação de jogar, aliada a uma intervenção do profissional, ensina procedimentos e atitudes que devem ser mantidos ou modificados em função dos resultados obtidos no decorrer das partidas. Assim, ao jogar, o aluno é levado a exercitar suas habilidades mentais e a buscar melhores resultados para vencer. (MACEDO, 2000, p. 20)

### **Exemplo de verbalização espontânea recusa-se a jogar**

No jogo Batalha de palavras o aluno recusa-se a jogar ao perceber que a dupla adversária ganharia aquela rodada do jogo.

Aplicadora: sua vez Arthur;

Arthur: Oxe tia! Não vou jogar mais não as meninas sempre ganham.

O objetivo de todo jogador, está, além de apenas participar, em ganhar. Quando o aluno percebeu que a palavra da dupla adversária tinha um maior número de sílabas, e ele por sua vez não conseguiria superar seu adversário, recusou-se a jogar.

### **Exemplo de verbalização espontânea indica ao colega**

No jogo bingo dos sons iniciais os alunos apontam a figura na cartela do colega indicando o som inicial

-Aplicadora: A palavra é IOGURTE;

Arthur e Adriely apontam na cartela de Rebeca a figura do IGLU; dizendo\_ Olha Rebeca! Tu tem o que começa igual.

- Rebeca: É mesmo não tinha nem visto;

No jogo bingo dos sons iniciais sessão II, o aluno observa a cartela do colega

-Pablo: Olha tia! Tem dois no de Arthur; que começa igual.

Apesar da competitividade do jogo, as crianças apresentam um certo companheirismo entre si, auxiliam uns aos outros em algumas jogadas.

### **Exemplo de verbalização espontânea conta quanto falta para ganhar**

No jogo bingo dos sons iniciais os alunos competem contando quanto falta para ganhar.

-Pablo: Marquei mais uma! No meu só faltam três agora;

-Rebeca: e no meu só faltam dois;

- Pablo: vamos vê quem termina primeiro;

No jogo palavra dentro de palavra conta quanto falta para a colega ganhar.

- Jefferson: para Adrielly só falta uma carta.

As crianças se divertem em observar o jogo do colega, provocando um maior entusiasmo para jogar.

### **Exemplo de verbalização espontânea frustra-se ante o erro;**

No jogo batalha de palavras o aluno busca segmentar a palavra na tentativa de ultrapassar a quantidade de sílabas da palavra do adversário, contudo, segmenta de forma errada.

Rebeca: conta nos dedos DEN-TA-DU-RA, diz: \_ tem quatro sílabas;

Arthur puxa a figura do avião.

Arthur: sinalizando com a mão responde A- VI óÃ- O, o da gente também tem quatro empatou.

Aplicadora: observe se avião se separa dessa forma, a separação fica a-vi-ão tem três sílabas.

Meninos:\_ ôxe tia! Vale não, isso tá errado.

No jogo Trinca mágica, os alunos pegam uma carta que não faz a rima e ficam desapontados ao perceberem o erro perdendo a jogada.

Jefferson e Emily, dizem \_ poxa! Eu tava quase ganhando;

Percebemos que os jogos tinham um potencial de mobilizar os seus participantes a adentrar em suas regras e levá-los a criar estratégias para ganhar. Alguns jogos pareciam provocar mais competitividade que outros. Nos casos acima, o aluno não conseguiu perceber seu erro, chateando-se quando foi informado de seu erro. Na segunda situação a criança reconheceu que tinha pegado a figura que não lhe pertenceria, lamentando o fato.

### **Exemplo de verbalização espontânea comemora os acertos;**

No jogo bingo dos sons iniciais a aluna ao perceber que tinha em sua cartela a figura com som inicial correspondente comemora.

Adriely: \_eu tenho tia! (grita contente);

No jogo batalha de palavras as alunas comemoram ao acertar o número de sílabas da palavra e finalizar o jogo.

As meninas gritam: \_ ganhamos! ganhamos!

No jogo palavra dentro de palavra o aluno ao localizar a palavra dentro da outra comemora.

Já sei tia! Eu tenho esse, ganhei! Grita muito contente e todos sorriem.

Esse tipo de comportamento é bem freqüente em todos as crianças e nos diferentes jogos. A comemoração indica que houve, de fato, um envolvimento dos alunos, pois segundo Caillois (1990) o jogo pressupõe uma vontade de ganhar e é uma atividade atrativa, devido ao fato do jogador querer entrar no jogo de forma voluntária.

A tabela abaixo permite visualizar a distribuição das verbalizações dos alunos durante as sessões de jogos e verificar o número de verbalizações ocorridas em relação às categorias comentadas:

### Verbalizações espontâneas sem reflexão fonológica

JOGOS								
VERBALIZAÇÕES	BIN 1	BIN 2	TRIN 1	TRIN 2	BA1	BA2	PA1	PA2
Afirma que não tem	2	1					4	2
Afirma que não sabe			1				1	
Recusa-se a jogar					1			
Indica ao colega	2	1						1
Conta quanto falta para ganhar	2	3					2	2
Frustra-se ante o erro	3	4	2	2	3	2		1
Comemora os acertos	3	10	1	4	5	6	3	3

Estão descritas abaixo os exemplos de verbalizações espontâneas com reflexão fonológica ocorridas durante as sessões de **jogos**.

### Verbalizações espontâneas com reflexão fonológica

#### Exemplo de verbalização espontânea identifica o som inicial isolando a sílaba

No jogo Bingo dos sons iniciais o aluno

Pablo: aqui tem CA de CASA;

Aplicadora: Agora a palavra é FAZENDA;

-Arthur: eu tenho FA; FADA

Aplicadora: A palavra é BODE;

-Rebeca: Começa com BO

Vemos com frequência os alunos identificarem o som inicial das palavras isolando a primeira sílaba, confrontando com as palavras da cartela, principalmente na segunda sessão do jogo, onde eles possuem maior familiaridade com o contexto do jogo e estão mais participativos. Tal evidência corrobora com os resultados dos estudos de Morais (2005) onde crianças com conhecimentos mais avançados de escrita tendem a isolar com mais facilidade as sílabas iniciais das palavras do que outras, com conhecimentos menos avançados.

**Exemplo de verbalização espontânea identifica o som inicial isolando apenas a primeira letra**

No jogo bingo dos sons iniciais a aluna identifica o som inicial da palavra isolando apenas a primeira letra.

-Aplicadora: a palavra é MALA;

-Rebeca: M, eu não tenho;

No bingo dos sons iniciais sessão II

-Aplicadora: agora a palavra é BANCO;

\_Adrielly: B eu tenho;

Tal situação é identificada nos estudos de Morais (2004), onde constatou que nas tarefas que envolviam identificação e produção de palavras com fonemas iniciais idênticos, a tendência dos sujeitos era raciocinar sobre as sílabas ou pensar nos nomes das letras com que julgavam que se escreviam as palavras.

**Exemplo de verbalização espontânea identifica o som inicial lendo toda a palavra;**

No jogo bingo dos sons iniciais a aluna identifica o som inicial da palavra sem necessariamente precisar isolar a sílaba inicial. O som inicial é logo identificado.

Aplicadora: Agora a palavra é MARGARIDA;

Adriely: Tia, eu tenho MARTELO;

Aplicadora: a próxima palavra é CHULÉ;

- Rebeca: eu tenho esse, CHUVEIRO;

A maioria dos alunos até aqueles de níveis menos avançados de compreensão do SEA, tenderam a apresentar melhores resultados na identificação do som inicial das palavras.

O estudo de Morais (2004), ressalta que crianças que já tinham atingido um nível de compreensão alfabética e notavam os fonemas do português com letras com valores sonoros convencionais, faziam-no independentemente de sua capacidade de isolar e contar os fonemas das palavras.

### **Exemplo de verbalização espontânea identifica o som inicial com ênfase apenas na vogal da sílaba**

No jogo bingo dos sons iniciais a aluna identifica apenas a vogal da sílaba.

Aplicadora: \_a palavra é MELECA.

-Rebeca: É! ... ELEFANTE (mostra a figura do elefante na cartela) igual a MELECA!  
Os dois começam com E tia!

No jogo Bingo dos sons iniciais sessão II

Aplicadora: Agora a palavra é RAPOSA;

-Arthur: eu tenho a;

Apesar de na primeira situação a aluna encontrar-se em um nível mais elevado de compreensão do SEA, parece não identificar a sílaba inicial de modo completo, se concentrando apenas no som da vogal. Porém, esse fato ocorre com certa frequência apenas na primeira sessão, já na segunda sessão ocorre apenas uma vez com um aluno do nível de escrita menos elevado.

### **Exemplo de verbalização espontânea indica ao colega que ele tem uma palavra**

No jogo palavra dentro de palavra a aluna auxilia a colega

Adrielly puxa a figura do mamão, olha para suas cartas e diz: \_eu não tenho, mas, Emilly tem mão que tem em mamão.

No jogo trinca mágica a situação se repete, o aluno fornece a resposta para o colega.

Emily puxa do monte a carta com a figura da BOLA, observa suas cartas e diz: \_ não tenho nenhuma igual a essa, dá pra Jefferson rima com COLA.

Como já comentado, em todas as sessões de jogo em meio à competitividade da situação é frequente a ajuda mútua entre os participantes. Tais diálogos revelam conhecimentos fonológicos.

### **Exemplo de verbalização espontânea de uma palavra que não está no jogo**

No jogo bingo dos sons iniciais um aluno verbaliza

-Aplicadora: a palavra é MELECA.

-Arthur: eu sei tia! Começa igual a MERDA;

No jogo palavra dentro de palavra

A criança identifica dentro da palavra soldado a palavra SOL, No contexto do jogo à palavra seria DADO.

Jefferson puxa a figura do SOLDADO tia SOL ó DADO tem o SOL, eu não tenho sol.

Nesta situação os alunos trazem exemplos corretos de outras palavras que não estão presentes nas cartelas e que combinam com a palavra em questão. O que mostra uma reflexão sobre as propriedades sonoras das palavras.

### **Exemplo de verbalização espontânea troca o som inicial por outro**

No jogo Bingo dos sons iniciais o aluno não identifica corretamente o som inicial da palavra.

-Aplicadora: A palavra é VARINHA;

-Pablo: é FA, eu tenho com FA;

No jogo Bingo dos sons iniciais sessão II

Aplicadora: vamos para a próxima: GAROTO;

- Arthur: GA-RO-TO, começa com T-O?

Apesar dos alunos em geral não apresentarem maiores dificuldades em identificar o som inicial das palavras, ocorreram em algumas situações com maior frequência na primeira sessão, diminuindo apenas para um caso na segunda sessão, a identificação incorreta do som inicial de uma palavra.



**Exemplo de verbalização espontânea identifica que as palavras não rimam explicitando o por quê**

No jogo Trinca mágica

Puxa a carta com a figura do anel

- Emily: não tenho nenhuma que termina com essa.

No jogo Trinca mágica sessão II

- Jeferson: puxa a carta com a figura do gato diz: \_GA-TO, observa as fichas por um instante e compara cola- gato; avião- gato; presente ó gato; diz: \_Nenhum termina com TO.

Apesar dos alunos de modo geral apresentarem maiores dificuldades de isolar e identificar os segmentos finais das palavras, alguns alunos conseguem, identificar corretamente a rima e explicitar verbalmente os segmentos finais das palavras que associam.

**Exemplo de verbalização espontânea identifica a rima entre as palavras explicitando o por quê**

No jogo Trinca mágica a aluna identifica corretamente o som final das palavras,

Emily puxa a carta com a figura da mamadeira e diz: \_tia CADEIRA e MAMADEIRA, RA e RA é igual.

No jogo Trinca mágica sessão II

Adriely: Eu quero avião! (fala rapidamente), termina igual à leão e mamão;

Nas situações acima as alunas isolam e identificam a semelhança sonora entre as palavras.

**Exemplo de verbalização espontânea relaciona a rima apenas à última letra**

No jogo Trinca mágica

- Emily puxa a carta com a figura da MAMADEIRA- RA, CHUPETA - A, os dois terminam com A tia!

No jogo Trinca mágica sessão II

Jeferson puxa a carta com a figura da panela e compara dizendo: \_COLA, AVIÃO, PRESENTE ; diz \_ PANELA ó A termina igual a COLA né tia?

Nas situações acima, os alunos identificam a rima das palavras com base no som da vogal da sílaba final.

### **Exemplo de verbalização espontânea segmenta a palavra em sílabas**

No jogo batalha de palavras

Adriely puxa a figura da borboleta.

Adriely: imediatamente conta nos dedos e diz: essa tem quatro pedacinhos bor-bo-le-ta.

Arthur puxa a figura do hipopótamo.

Arthur: hi-po-pó-ta-mo, conta nos dedos e diz: a da gente tem cinco sílabas;

É possível perceber que em geral as crianças apresentaram excelentes desempenhos nas habilidades de segmentação, contagem e comparação do tamanho das palavras. O que pode ser constatado no número de vezes que essa situação ocorre.

### **Exemplo de verbalização espontânea segmenta a palavra em letras**

No jogo batalha de palavras

Pablo puxa a figura do pão.

Pablo: conta nos dedos p- a ó o, três né tia?

Pablo: Aqui é pá , p - a sinaliza uma, duas partes;

As segmentações incorretas de palavras cometidas pelas crianças ocorreram especialmente com palavras monossílabas. Apesar de ser algo pouco freqüente. Diminuindo para apenas um na segunda sessão.

### **Exemplo de verbalização espontânea compara palavras quanto ao número de sílabas**

No jogo batalha de palavras

Arthur: sinalizando com a mão diz: \_ a- vi óão, o da gente tem três;

Rebeca: sorri e conta nos dedos den-ta-du-ra, tem quatro sílabas o da gente é maior.

Adriely: vas- sou- ra essa tem três partes tia;

Pablo puxa a figura do sapato.

Pablo: sa-pa-to conta nos dedos e diz: a da gente também tem três;

Arthur: é igual, empatou;

Os alunos segmentam e fazem a contagem das sílabas. As crianças se mostram mais ativas, comparando as palavras e tirando do montinho de cartas com mais autonomia, diminuindo a interferência da pesquisadora.

#### **Exemplo de verbalização espontânea identifica parte da palavra que constitui em outra palavra**

No jogo palavra dentro de palavra

Emilly puxa a figura da FIVELA, e diz: \_ eu tenho tia! Vela. FI ó VELA / VELA.

No jogo palavra dentro de palavra sessão II

Adrielly puxa a figura da SACOLA, diz: sa - cola / cola, eu quero essa.

As crianças segmentam as palavras, identificando partes que constituem outras palavras. De início apresentam certa dificuldade, na segunda sessão já apresentam maior compreensão das partes que compõem as palavras.

#### **Exemplo de verbalização espontânea expressa dificuldade em isolar apenas a primeira letra**

No jogo palavra dentro de palavra

Jefferson puxa a figura da LUVA. Diz: \_ que palavra tem dentro de luva tia?

Aplicadora: alguém sabe responder? Todos ficam pensativos, mas ninguém consegue responder.

Emilly puxa a figura do galho.

Emilly: tia eu não sei que palavra tem nessa palavra galho.

Em algumas situações ao se depararem com palavras cujo os segmentos não estão divididos em sílabas, como na primeira situação onde a palavra é uva tendo que isolar apenas a primeira letra L. Os alunos apresentam certa dificuldade em identificar a palavra.

A tabela abaixo nos permite visualizar a distribuição das verbalizações dos alunos durante as sessões de jogos e verificar o número de verbalizações ocorridas em relação às categorias comentadas:

#### Verbalizações espontâneas com reflexão fonológica

jogos									
Verbalizações		Bin1	Bin2	Trin1	Trin2	Ba1	Ba2	Pa1	Pa2
ERF1	Identifica o som inicial isolando a sílaba	4	15						
ERF2	Identifica o som inicial isolando apenas a primeira letra	4	2						
ERF3	Identifica o som inicial lendo toda a palavra	9	17						
ERF4	Identifica o som inicial com ênfase apenas na vogal da sílaba.	4	1						
ERF5	Indica ao colega que ele tem uma palavra correspondente	4	2		1			3	1
ERF6	Verbaliza uma palavra que não está no jogo	1						1	
ERF7	Troca o som inicial por outro	3	1						
ERF8	Identifica que as palavras não rimam explicitando o por quê			3	6				

ERF9	Identifica a rima entre as palavras explicitando o porquê			3	6				
ERF10	Relaciona a rima apenas à última letra			2	1				
ERF11	Segmenta a palavra em sílabas					18	20		
ERF12	Segmenta a palavra em letras					2	1		
ERF13	Compara palavras quanto ao número de sílabas					10	12		
ERF14	Identifica parte de uma palavra que constitui em outra palavra							9	13
ERF15	Dificuldade em isolar apenas a primeira letra							3	1

Quanto aos aspectos provocados também dividimos em verbalizações sem reflexão fonológica e verbalizações com reflexão fonológica, categorizadas respectivamente em:

Verbalizações provocadas sem reflexão fonológica: 01) Diz que não tem a palavra correspondente; 02) não consegue responder.

Verbalizações provocadas com reflexão fonológica: 01) Identifica o som inicial isolando a sílaba; 02) Identifica o som inicial lendo toda a palavra; 03) Identifica a rima; 04) Troca aliteração por rima; 05) Compara palavras quanto ao número de sílabas; 06) Identifica parte de uma palavra que constitui em outra palavra.

Para melhor compreensão dessas categorias, daremos abaixo exemplos das mesmas:

### Verbalizações provocadas sem reflexão fonológica

#### Exemplo de verbalização provocada diz que não tem a palavra correspondente

No jogo Palavra dentro de palavra

A palavra é REPOLHO.

- **Rebeca:** Não! eu não tenho.

Aplicadora: \_ veja Rebeca, nesta palavra contém uma outra palavra.

Rebeca olha atentamente para a palavra e diz: \_ eu sei tia, mas, eu não tenho.

No jogo Trinca mágica sessão II

Pablo puxa a figura do PRESENTE,

**Pablo:** oh! tia eu não tenho não;

Aplicadora: \_ qual o sonzinho final desta palavra.

Pablo: é TE mas, eu não tenho.

È possível perceber que as dificuldades de alguns alunos causam desânimo em algumas situações, principalmente na primeira sessão. Tal comportamento dos alunos reduziu as possibilidades de intervenção da pesquisadora. No entanto, após maior familiaridade com os **jogos**, mostram-se mais interessados e participantes.

#### **Exemplo de verbalização provocada não consegue responder**

No jogo Trinca mágica o aluno não identifica a rima.

Jeferson puxa do monte a carta com a figura do DENTE observa suas cartas falando em voz alta o nome das figuras que possui, \_ COLA, AVIÃO E PRESENTE, ele balança negativamente dizendo \_ Esta carta não combina com nenhuma da minha.

- Aplicadora: tem certeza que você não precisa? Dente termina com que sonzinho? Ele repete o nome das figuras, mas não percebe a semelhança das palavras. Então descarta a carta.

No jogo Trinca mágica na sessão II

Emily puxa a carta com a figura do PASTEL observa suas cartas e diz: \_ essa termina com TE é tia? igual a PENTE.

Aplicadora: veja pastel o som final é o EL. O TE de pastel está bem no fim da palavra.

Emily não se mostra muito satisfeita com a explicação. Demonstra estranhamento.

A maioria dos alunos apresentou certa dificuldade em identificar palavras rimadas, principalmente àqueles com níveis de compreensão do SEA menos elevados. Assim como, tem dificuldade em comparar as semelhanças sonoras dispostas nas palavras.

A tabela abaixo nos permite visualizar a distribuição das verbalizações dos alunos durante as sessões de jogos e verificar o número de verbalizações ocorridas em relação às categorias comentadas:

### Verbalizações provocadas sem reflexão fonológica

jogos								
Verbalizações	Bin1	Bin2	Trin1	Trin2	Ba1	Ba2	Pa1	Pa2
Diz que não tem a palavra correspondente			3	1			2	1
Não consegue responder			3	2				

Vejam agora alguns exemplos de verbalizações provocadas com reflexão fonológica ocorridas durante as sessões de jogos.

### Verbalizações provocadas com reflexão fonológica

#### Exemplo de verbalização provocada identifica o som inicial isolando a sílaba

No jogo bingo dos sons iniciais

-Aplicadora: a palavra é MALA;

Aplicadora: A palavra MALA começa com?

-Rebeca: Com MA né tia?

Aplicadora: a palavra agora é NATUREZA;

-Arthur: NATUREZA, acho que é igual a janela;

-Aplicadora: JANELA começa igual a NATUREZA?

-Adriely: Não! NATUREZA começa com NA né tia?

Bingo dos sons iniciais sessão II

**Aplicadora:** OVELHA é uma palavra que começa com?

**-Rebeca:** começa com O;

**-Arthur :** observa em sua cartela e grita OLHO! Marcando a figura

As intervenções da aplicadora provocam uma maior reflexão dos sons iniciais das sílabas das palavras. Fazendo o aluno identificar a sílaba como unidade sonora.

Segundo Leal, Albuquerque & Leite (2005, p. 117) “[...] o professor desempenha papéis fundamentais, mediando as situações e criando outras situações extra-jogo para sistematização dos conhecimentos. Salientam, também, que o professor deve calcular o quanto de aprendizagem o jogo vai promover para cada aluno e para tanto é preciso que haja um diagnóstico. A partir desse diagnóstico é que deve planejar os jogos que serão disponibilizados.

#### **Exemplo de verbalização provocada identifica o som inicial lendo toda a palavra**

No jogo do bingo dos sons iniciais

Aplicadora: a palavra agora é: PARAFUSO; quem tem uma palavra com mesmo som inicial de parafuso?

- Adriely: esse eu tenho tia, eu tenho PALHAÇO;

No jogo do Bingo dos sons iniciais sessão II

Aplicadora: agora a palavra é PIOLHO; quem tem em sua cartela? PIOLHO, começa com que sozinho?

Rebeca: eu tenho PILHA! (levanta a mão e grita);

#### **Exemplo de verbalização provocada identifica a rima**

No jogo trinca mágica

Aplicadora: Preste atenção! Se eu digo LE-ÃO termina com quê?

-Jeferson: olha atentamente por alguns segundos sua cartela e responde \_ Há tia termina com A e O;

Aplicadora: certo então leão rima com?



Jeferson: rima com avião.

Aplicadora: muito bem Jeferson, veja se você precisa dessa cartela.

No jogo Trinca mágica sessão II

Adrielly puxa a carta com a figura do pastel;

Aplicadora: pastel rima com quê Adrielly?

Adrielly: \_ El, El El, rima com anel né tia?

Aplicadora: isso Adrielly! Você precisa desta carta?

### **Exemplo de verbalização provocada troca aliteração por rima**

No jogo Trinca mágica

Pablo puxa a figura do PENTE;

- Aplicadora: pente rima com que palavra?

- Jeferson: rima tia?

- Aplicadora: sim, termina com quê sonzinho?

- Pablo: termina com P;

-Aplicadora: veja, a palavra pente começa com P, sua primeira letra é P, no final desta palavra destaca-se um som mais forte.

### **Exemplo de verbalização provocada compara palavras quanto ao número de sílabas**

No jogo batalha de palavras

Adriely puxa a figura da borboleta.

Aplicadora: quantas sílabas tem essa palavra?

Adriely conta nos dedos e diz: essa tem quatro sílabas bor-bo-le-ta.

Arthur puxa a figura do hipopótamo.

Arthur: hi-po-pó-ta-mo imediatamente conta nos dedos e diz: \_a da gente tem cinco sílabas;

Aplicadora: qual é a maior?

Arthur: o da gente tia , nós ganhamos;

No jogo Batalha de palavras sessão II

Rebeca puxa a figura do pé.

Aplicadora: quantas sílabas tem essa palavra?

Rebeca: eu acho que é uma né tia? PÉ, sinaliza com um dedo.

### **Exemplo de verbalização provocada identifica parte de uma palavra que constitui em outra palavra**

No jogo Palavra dentro de palavra sessão II

Aline puxa a figura da casa.

Aplicadora: Aline, que palavra podemos encontrar dentro da palavra casa?

Aline: CAS, eu acho que é CAS.

Aplicadora: você já ouviu essa palavra?

Aline balança a cabeça negativamente e fica pensativa.

Aplicadora: você tirou a última letra da palavra, como fica se retirarmos a primeira letra?

Aline olha atentamente para a cartela e diz: \_ já sei tia! ASA, fica a palavra ASA.

Aplicadora: muito bem Aline.

Nas situações de verbalizações provocadas, a pesquisadora provoca a reflexão das crianças, fazendo com que verbalizem seus conhecimentos sobre a situação proposta. Como salienta Moura (1997),

A participação do professor ao jogar e brincar com os alunos valoriza a

atividade, estabelece vínculos e favorece uma maior aproximação do aluno, permitindo-lhe, sempre que necessário, intervir, esclarecer dúvidas, solicitar da criança respostas ou soluções as quais ela já é capaz de apresentar utilizando-se de seus conhecimentos prévios estimulando-a para pensamentos mais elaborados: relacionar, refletir e propor soluções aos problemas que lhe são apresentados.

A tabela abaixo nos permite visualizar a distribuição das verbalizações dos alunos durante as sessões de jogos e verificar o número de verbalizações ocorridas em

JOGOS									
VERBALIZAÇÕES		Bin1	Bin2	Trin1	Trin2	Ba1	Ba2	Pa1	Pa2
PRF1	Identifica o som inicial isolando a sílaba	6	4						

relação às categorias comentadas:

#### Verbalizações provocadas com reflexão fonológica

PRF2	Identifica o som inicial lendo toda a palavra	3	4						
PRF3	Identifica a rima			2	2				
ERF4	Troca aliteração por rima			1					
PRF5	Compara palavras quanto ao número de sílabas					4	2		
PRF6	Identifica parte de uma palavra que constitui em outra palavra							2	1

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desta pesquisa foi possível constatar que os jogos utilizados levaram as crianças a ter uma melhor reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabético, pois foi possível observar mudanças em alguns aspectos tais como, estratégias e verbalizações utilizadas na 1ª e 2ª sessão dos jogos.

É possível perceber que apesar das diferenças entre os níveis de concepção de escrita dos participantes em geral apresentam bons desempenhos na realização dos jogos. Apesar de apresentarem maiores dificuldades em algumas situações, em especial nos jogos Trinca mágica e Palavra dentro de palavra, todos mostram-se motivados e bem participativos, sempre verbalizando suas reflexões e indagações.

Fittipaldi (2009) afirma que o jogo pode ser um poderoso auxiliar nos processos de aprendizagem, pois "Por meio do jogo, a criança é convidada a compreender (e não a simplesmente memorizar) e, partindo do que já sabe, elaborar novos conceitos que permitem, à medida que joga, maior generalização do pensamento". (p. 131)

## 7. REFERÊNCIAS

- AQUINO, S. **O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco ó UFPE, 2007.
- BEZERRA, V. S. S. B. **Jogos de análise fonológica:** alguns percursos na interação de duplas de crianças. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) ó Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, D; NASCIMENTO, A. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações para a inclusão da criança ó Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BRANDÃO, A. C.P. et al. (org.). **Manual didático:** jogos de alfabetização. Recife: Universitária. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade de Pernambuco. **Jogos de Alfabetização.** MEC- Ministério da Educação, 2009.
- BROUGÉRE, G. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRYANT, P; BRADLEY. **Problemas de Leitura na Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARRAHER, T.; REGO, L.L.B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, 39, 3 -10, 1981.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 65, p. 38 ó 55, 1984.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os Homens:** A máscara e a vertigem. Lisboa: Ed. Cotovia, 1990. Trad. José Garcez Palha.
- CHATEAU, Jean. **O Jogo e a Criança.** São Paulo: Summus, 1987.
- FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto alegre: Artes Médicas, 1986.
- FITTIPALDI, Cláudia Bertoni. Jogo e mediação social: um estudo sobre o

desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 42,, jan./abr. 2009

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, T. F.; SILVA, A. Brincando as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A.C. P.; ROSA, E.C.S. **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (orgs) **Alfabetização**: apropriação do sistema alfabético de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P.111-131.

LEITE, T.M.S.B.R. **Alfabetização**: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores. Tese (Doutorado) ó Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de (Org.). **Aprender com Jogos e Situações-Problema**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, 2004.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética. In: LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E. (Orgs.) **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A.G.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (orgs.) **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 71-88.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado na escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana C. P.; ROSA, Ester C. S. (orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, A. G.; **Sistema de Escrita Alfabética**. 1.ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

VERNON, S.; FERREIRO, E. Writing Development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. **Harvard Educational Review**, México, 1999.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

YAVAS, F. **Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral**. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, v. 14, 1989