

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

**O JOGO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA AQUISIÇÃO DA
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA POR ALUNOS DO PIP (PROJETO DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA)**

ELIANA MARIA DA SILVA E CASTRO

BELO HORIZONTE 2015

**O JOGO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA AQUISIÇÃO DA
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA POR ALUNOS DO PIP (PROJETO DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA)**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Gorete Neto

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Gorete Neto

Faculdade de Educação da UFMG

Prof^a. Ms. Eliana Almeida Guimarães - PPG Faculdade de Educação da UFMG

ELIANA MARIA DA SILVA E CASTRO

**O JOGO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA AQUISIÇÃO DA
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA POR ALUNOS DO PIP (PROJETO DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA)**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Gorete Neto

Belo Horizonte

2015

RESUMO

Este trabalho foi realizado em uma escola pública de Belo Horizonte com um grupo de 12 alunos do 2º e 3º ano do 1º ciclo do ensino fundamental, participantes do PIP - Projeto de Intervenção Pedagógica. Tem por objetivo averiguar a contribuição dos jogos de alfabetização na aquisição da consciência fonológica. A pesquisa foi realizada no ano de 2014. Diagnósticos da hipótese da escrita foram aplicados a fim de identificar se os alunos beneficiaram-se da situação dos jogos para reflexão fonológica e o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica.

A análise aponta que todos os estudantes pesquisados avançaram na apropriação do sistema da escrita. Sendo que 10 crianças chegaram na hipótese alfabética e 2 crianças na hipótese silábica com valor sonoro.

Palavras-chave: Jogos, consciência fonológica, alfabetização

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	06
2. OBJETIVOS	08
2.1. Objetivo Geral	08
2.2. Objetivos Específicos	08
3. JUSTIFICATIVA	09
4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	12
4.1. A Escola e os Sujeitos da Pesquisa	12
5. METODOLOGIA	14
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
6.1. Breve Histórico da Alfabetização	15
6.2 Teoria da Psicogênese da Escrita	19
6.3 O Uso dos Jogos no Contexto Escolar	21
6.4 Consciência Fonológica	22
6.5 Relato e Análise	26
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXOS	46

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado a partir das inquietações surgidas na prática de três anos como professora alfabetizadora de crianças do 3º ano do 1º ciclo do ensino fundamental do PIP- Projeto de Intervenção Pedagógica.

Tendo como objetivo analisar a importância da utilização dos jogos pedagógicos como recurso didático no processo de alfabetização em grupos de alunos com dificuldades na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, principalmente na compreensão da consciência fonológica.

Com a implementação do plano de ação, pretende-se analisar o recurso do jogo como facilitador do processo de aprendizagem dos educandos, tornando-o mais agradável e prazeroso, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, das regras de convivência social e participação ativa das atividades de leitura e de escrita.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Deputado Milton Salles, situada no bairro Jardim América, região Oeste de Belo Horizonte – Minas Gerais. Participou da pesquisa um grupo de doze crianças, sendo este grupo composto por 12 alunos, sendo três crianças do 3º ano e dez do 2º ano, ambos do 1º ciclo. Na concepção da escrita, dez crianças encontravam-se na fase pré-silábica e duas na silábica,

A pesquisa se deu a partir de um estudo bibliográfico, sendo fundamentada teoricamente nos seguintes autores: FERREIRO e TEBEROSKY (1999); MORAIS (2012); KISHIMOTO (2003); JAGER, FOORMAN, LUNDEBERG, BEELER (2007).

Os jogos utilizados como situações didáticas fazem parte da coletânea elaborada pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

Concomitante ao trabalho com os jogos foram propostas atividades do módulo do PIP: Brincadeiras. Este conjunto de atividades contempla textos poéticos como: cantigas, parlendas, trava-línguas e outros. Tais atividades permitem aos alunos brincarem com as palavras e ao mesmo tempo refletirem sobre a sua dimensão sonora, e de forma simultânea.

Nesta perspectiva proponho, neste trabalho, analisar o uso do jogo como instrumento metodológico no processo de aprendizagem do Sistema de escrita Alfabética. Já que é sabido que este é um elemento muito eficiente e por entendermos que o mesmo faz parte da vida e do cotidiano da grande maioria das nossas crianças.

2. OBJETIVOS

Nesta seção apresento os objetivos do trabalho:

2.1 Objetivo Geral

- Compreender a utilização dos jogos na aquisição da consciência fonológica em crianças com dificuldades na apropriação da leitura e escrita.

2.2 Objetivos Específicos:

- Estimular a aquisição da leitura e da escrita por meio de atividades lúdicas;
- Promover jogos fonológicos como instrumento facilitador da aprendizagem;
- Analisar o funcionamento dos jogos como ferramenta didática.

3. JUSTIFICATIVA

As indagações que deram origem a essa pesquisa surgiram a partir de algumas reflexões acerca da minha prática pedagógica durante os três anos em que atuo como professora, no PIP- Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa, o qual atende as crianças do 3º ano do 1º ciclo, que apresentam baixo desempenho nas avaliações sistêmicas e obtiveram no boletim escolar conceitos “D” ou “E”, em Língua Portuguesa.

Um fator inquietante para mim era compreender como a maioria dessas crianças chegavam ao 3º ano do 1º ciclo, sem o domínio das habilidades mínimas fonológicas, mesmo considerando as dificuldades na escrita e leitura, que são características próprias desses estudantes que participavam das aulas do PIP. De acordo com MORAIS (2012), as habilidades fonológicas se desenvolvem em situações vivenciadas pelas crianças na escola e fora dela, e não existe um padrão de idade no qual as crianças já teriam que ser capazes de refletir sobre o segmento das palavras. Do mesmo modo, este mesmo autor afirma que a habilidade de identificar rimas, por exemplo, se desenvolve rapidamente ainda na Educação Infantil, quando são propiciadas a essas crianças brincadeiras que exploram cantigas, parlendas e jogos fonológicos.

A consciência dos fonemas é indispensável para a criança compreender o Sistema Alfabético da Escrita (SEA) e aprender a ler e escrever. Segundo o caderno Consciência Fonológica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013, p.28):

O desempenho dos alunos do 3º ano, nos itens sobre - Aquisição da Consciência Fonológica – PROALFA/2010, não correspondeu ao esperado.

Veamos os recortes:

- Baixo Desempenho: A aquisição da consciência fonológica está apenas em desenvolvimento inicial;
- Desempenho Intermediário: Apresentou um desenvolvimento maior, pois os alunos começam a identificar o fonema inicial de uma palavra;
- Desempenho Recomendado: Os alunos apresentam domínio de habilidades mais complexas, como a de identificar sílaba inicial formada somente por vogal (sílaba v) e a de identificar sílaba medial de uma palavra trissílaba.

Outro fator que me chamou a atenção diz respeito à desmotivação desses estudantes pelas atividades de leitura e de escrita, a infreqüência nas

aulas do projeto e a indisciplina. Considero a possibilidade do insucesso destas crianças na escrita e na leitura ser um dos fatores geradores do desinteresse e da indisciplina por parte desses aprendizes.

Outro fator relevante, que pude constatar por meio de reuniões com as famílias dessas crianças, é a desestrutura no âmbito familiar da maioria desses educandos, e ainda a desvalorização escolar por esses responsáveis. Sobre tais observações acerca da depreciação do ensino escolar por parte destas famílias, discorrerei mais adiante.

Assim, considerando tais especificidades, é que me fez pensar em estratégias metodológicas que permitissem a apropriação do código da escrita, de forma lúdica, diferentemente das atividades vivenciadas na sala de aula regular. Logo, pensei nos jogos pedagógicos como um aliado para que essas crianças refletissem sobre sistema alfabético, de forma lúdica, sem necessariamente utilizarem sempre de papel e lápis.

A escolha pelos jogos ocorreu porque no ano de 2013, como alfabetizadora de um grupo de alunos com as mesmas características, trabalhei com jogos de alfabetização e brincadeiras e mesmo sem uma devida sistematização pude observar a motivação desses alunos em participar das aulas, o que aumentou a frequência às aulas e conseqüentemente promoveu o avanço no processo de aprendizagem da escrita e leitura.

Concomitante ao trabalho com os jogos, foram planejadas por mim sequências didáticas como ferramentas para consolidar o processo de aquisição da escrita e leitura. É preciso criar situações em que os alunos possam sistematizar aprendizagens, tal como propõe KISHIMOTO (2003):

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (KISHIMOTO, 2003, p. 37-38).

Para entender como a escrita funciona, a criança precisa pensar nos segmentos sonoros das palavras. Porém, a compreensão do alfabeto é algo complexo e exige um ensino de outros aspectos conceituais, que vão além da compreensão dos sons das palavras: “O desenvolvimento de habilidades

fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente para a criança atingir uma hipótese alfabética.” (MORAIS e LIMA, 1989, p.91).

Portanto, esse trabalho analisa a contribuição dos jogos como fator motivacional na aprendizagem e na construção da consciência fonológica, mas em nenhum momento se propõe desvincular de metodologias de alfabetização que vão também contribuir para a construção do processo do Sistema de Escrita Alfabética.

4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Nesta seção apresento a descrição da escola e do perfil dos sujeitos da pesquisa.

4.1 A escola e os sujeitos da pesquisa

A Escola Municipal Deputado Milton Salles localiza-se à Rua Teófilo Filho, 222, no final do Bairro Jardim América - Regional oeste de Belo Horizonte MG. Situa-se entre duas comunidades carentes: Ventosa e Morro das Pedras, separadas pela Avenida Barão Homem de Melo.

O público atendido enfrenta sérias dificuldades econômicas e convive com a violência, tráfico de drogas, desemprego, subemprego e falta de espaço em suas moradias que chegam a abrigar várias gerações de uma mesma família.

A maioria das famílias é beneficente do Bolsa Família. É notória a falta de valorização da educação escolar por parte de muitas famílias destes estudantes quanto à participação das atividades pedagógicas ou culturais promovidas pela escola, como reuniões para entrega dos boletins ou eventos promovidos ao longo do ano letivo. Geralmente, os familiares não orientam as crianças nas atividades de para casa; não repõem materiais de uso diário como o lápis, a borracha ou o próprio caderno. Muitas vezes a escola precisa acionar o Conselho Tutelar porque a família não tem o compromisso nem mesmo de levar a criança para escola. Em 2013, 12 crianças do 1º ano do 1º ciclo foram retidas por motivo de infrequência. A partir de 2014 a escola designou uma funcionária para a função específica de monitorar a frequência dos alunos.

Atualmente a escola funciona em três turnos com cerca de 1.200 alunos no total, sendo 15 turmas de 1º e 2º ciclos no turno da manhã e a mesma quantidade no turno da tarde. Existe uma turma da EJA no turno da manhã e 3 turmas de EJA no turno da tarde, que não funcionam no espaço da escola e há 6 de turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos funcionando à noite.

A maioria dos alunos do diurno fica na escola no contra turno, são atendidos pelo Projeto de Educação Integral (Escola Integrada), o qual oferece oficinas de arte, atividades esportivas e culturais, visitas a museus, parques,

clubes e outros espaços socioculturais, sempre acompanhados por profissionais capacitados para intermediar estas atividades educativas. É oferecido para todas as crianças que necessitam de aulas de reforço o PIP (Projeto de Intervenção Pedagógica em Língua Portuguesa e Matemática), sendo o PIP de Língua Portuguesa o foco desta pesquisa.

Com o objetivo de promover maior interação entre a escola e comunidade e manter crianças e adolescentes fora das ruas, a instituição oferece a todos os alunos, nos finais de semana e nas férias, o Projeto Escola Aberta e Escola de Férias.

Em 2.009 foi implantado o Projeto de Intervenção Pedagógica, de Língua Portuguesa e Matemática, destinado aos alunos do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental que apresentam baixo desempenho nas avaliações sistêmicas (Provinha Brasil, Pro Alfa e Avalia BH), aos estudantes retidos e os que obtiveram no boletim escolar do ano anterior conceitos “D” e “E”, demonstrando defasagem na aprendizagem da Língua Portuguesa e na Matemática. O atendimento aos alunos é realizado no contra turno, geralmente aos alunos que participam do Projeto de Educação Integral/ Escola Integrada.

Em 2014 o Projeto de Intervenção Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, através da portaria Nº 278/2.013, amplia o atendimento aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

5. METODOLOGIA

O Projeto de Intervenção Pedagógica da escola é organizado em três subgrupos de estudantes de acordo com as necessidades de aprendizagem, diagnosticadas por um instrumento de avaliação elaborado pela equipe de coordenação pedagógica do projeto e outros instrumentos elaborados por mim.

Após observações, análise das avaliações e principalmente da produção escrita para saber os níveis de conhecimento sobre o sistema alfabético dos alunos, escolhi o 2º subgrupo de estudantes para aplicação do Plano de Ação, porque estes estudantes apresentaram, na avaliação diagnóstica, baixo desempenho na habilidade da consciência fonológica das palavras. Esse grupo em questão é Composto por 12 alunos, sendo três crianças do 3º ano e dez do 2º ano, ambos do 1º ciclo.

Após definir o grupo de estudantes, foram selecionados três jogos de alfabetização, dentre os produzidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco e outro jogo: Bingo das sílabas simples que já estava sendo utilizado com esses estudantes. Após a escolha dos jogos, procedeu-se ao planejamento das aulas. A aplicação dos jogos ocorreu nos meses de agosto, setembro e outubro, sendo nas terças e quintas feiras. Concomitante ao trabalho com os jogos de alfabetização, foram utilizadas sequências didáticas propostas pela coordenação do projeto de Intervenção Pedagógica com algumas adequações e complementações feitas por mim. Agreguei outras atividades utilizando as palavras utilizadas nos jogos, na perspectiva de consolidar os conhecimentos adquiridos nos jogos.

A fim de exemplificar registrei alguns momentos do trabalho com os jogos em sala de aula. As imagens das crianças que constam no trabalho foram devidamente autorizadas pelos seus responsáveis.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como suporte teórico pesquisei alguns autores para buscar respostas às minhas indagações. Assim a obra de FERREIRO e TEBEROSKY (1999) foi a minha primeira fonte de consulta, considerando que as suas pesquisas foram motivadas pelo alto índice de fracasso escolar no Brasil e em outros países. E o resultado desta investigação representou um marco na história da alfabetização. Outro autor, MORAIS (2012), em sua obra, retoma as ideias de FERREIRO e TEBEROSKY, apresentando algumas considerações importantes, principalmente na abordagem da Consciência Fonológica. Na obra: Jogo, brinquedo, brincadeira e educação, KISHIMOTO (2003) trata da temática do jogo no espaço escolar. Recorri ainda a obra: Desenvolvendo a Consciência Fonológica em Crianças Pequenas, escrita pelos autores JAGER, FOORMAN, LUNDBERG, BEELER (2007), que apresenta exemplos práticos dos jogos que contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica.

6.1 Breve Histórico da Alfabetização

Os métodos tradicionais de alfabetização mais conhecidos e criados a partir do século XVIII, segundo MORAIS (2012), apesar de diferenças aparentes, utilizam a visão empirista/associacionista para a aprendizagem, na qual a criança durante o processo somente recebe informações prontas e as adquire por meio da cópia e memorização em aulas mecanizadas. Técnicas de decorar levam os alunos ao desinteresse e falta de motivação com os estudos, além de classificar o erro do aluno como fracasso e não como processo.

A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse construir esquemas de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo. (MORAIS, 2012, p. 27).

São conhecidos como métodos tradicionais os sintéticos e analíticos, uma vez que ambos fizeram história na área educacional e ainda fazem em muitas salas de aula.

O método sintético exerce mais influência na alfabetização já ocorrida e é considerado possível de ser aplicado a qualquer tipo de criança,

relacionando-se a correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, parte das unidades menores da escrita que são as letras, sílabas ou fonemas para depois, em seguida, construir palavras e frases, ou seja, o início do mesmo implica o domínio do alfabeto por completo para então prosseguir e avançar fases. “O primeiro passo, que pode ser separado dos subsequentes, é o reconhecimento das letras. Dizemos que uma criança reconhece uma letra quando pode, mediante solicitação, dar uma resposta específica diante dela”. FERREIRO e TEBEROSKY (1999, p. 22).

Implícitos estão os métodos alfabético, silábico e fônico. O alfabético traz o conceito de que as letras substituem os sons e o aluno já adquire tal compreensão. Relacionam letras na busca por formação de sílabas (“D com A, DA”) e após conseguir realizar a leitura das mesmas formam palavras e mais palavras para chegar aos textos. As principais críticas a esse método estão relacionadas à repetição dos exercícios, o que se torna tedioso, além de não valorizar os conhecimentos adquiridos antes de a criança ingressar na escola.

Já incute a ideia de que para o alfabetizando sílabas poderiam ser lidas, substituindo parte do que é falado e junto formar palavras se enquadra no método silábico.

No método fônico acredita-se que os fonemas são pensados e pronunciados facilmente, de forma que os nomes dados às letras não revelam o real som que elas possuem. Desse modo, o alfabetizando precisa decorar os fonemas e as letras às quais os mesmos se referem. Esse ensino permite o descobrimento do sistema alfabético e mais adiante o domínio da ortografia, mas também possui críticas e uma delas é que nesse método as crianças agem de forma mecânica e repetitiva, sem autonomia, repetindo ações fora da realidade própria.

Praticar a repetição e memorização prejudica o desenvolvimento cognitivo do aluno, uma vez que este não exerce ações e criações próprias através de sua imaginação, falta prazer pela leitura e pouco estímulo para adquirir um vocabulário enriquecido.

As crianças têm certa dificuldade em compreender e criar textos com base em regras, pois a leitura com o tempo não se torna algo prazeroso, uma vez que quando possuem o domínio da leitura e escrita se contentam com o que já sabem, o que fica é um vocabulário pobre. Vale ressaltar que este

método também possui pontos positivos, são poucos, mas aparentemente visíveis: propiciam uma escrita correta mesmo sendo um ensino rígido quanto a regras e conduz à melhor compreensão da língua, por adquirir capacidade em executar as atividades por si só.

Ainda na perspectiva dos métodos tradicionais de alfabetização, existe palavração, sentencição e método global, os quais partem de unidades maiores como palavras, frases e textos para unidades menores.

De acordo com relatos de FERREIRO (1999, p.23) “Segundo o método analítico não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura seja uma tarefa fundamentalmente visual. Postula-se que é necessário começar com unidades significativas”.

Ao trabalhar utilizando o método de palavração, espera-se que, durante certo tempo, os alunos aprendam por meio da cópia, ou seja, copiem um número estabelecido de palavras por diversas vezes até que se tornem capazes de decompô-las a unidades menores. As palavras são apresentadas e aprendem a reconhecê-las pela visualização, visto que as figuras podem acompanhá-las no início, de modo que se incentivem estratégias de leitura.

Com a sentencição, as crianças focam seu aprendizado em frases, chamadas sentenças completas para depois analisá-las em palavras, sílabas e letras.

O método global tem a finalidade de trabalhar a alfabetização a partir do contexto de realidades vivenciadas pelas crianças, pois, letras e palavras isoladas não fazem sentido algum para quem está se alfabetizando. Portanto, se fundamenta no contato com textos, trabalhando em seguida com unidades contidas nos mesmos.

Fica claro que os métodos tradicionais de alfabetização desenvolvem, em um prazo prolongado, habilidades para que os alunos tornem-se leitores e escritores, porém, não garantem obter um bom desempenho em atividades mais complexas, pois, devem partir do empenho do próprio aluno em procurar aprender e abranger a leitura e a escrita como necessária para si.

Conforme indica o trecho abaixo:

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. Os dois polos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizado sem que leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de

conhecimento envolvendo esta aprendizagem (FERREIRO, 2001, p. 9).

O estudo dos métodos tradicionais de alfabetização é algo relevante para a prática docente, pois, por vezes, pode ocorrer a opção por um método inadequado quando há um desconhecimento ou análise ineficiente sobre a metodologia de ensino.

Para ensinar as especificidades dos métodos e chegar ao aprendizado da leitura e escrita, é preciso materiais de orientação para o professor e, desse modo, surgem no século XIX as cartilhas.

As cartilhas obrigam os alunos a seguirem um determinado caminho e a pensar conforme o método proposto, porém, há a necessidade de utilizar métodos de alfabetização que valorizem a aprendizagem e expressividade.

Para CAGLIARI (2009):

A alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando estes três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização. (CAGLIARI, 2009, p.82)

Pensando nesses aspectos trazidos por CAGLIARI (2009), MENDONÇA (2009) aponta outro problema que as cartilhas causaram, pois privilegiaram as atividades de escrita sobre a fala. O autor critica o fato de que inicialmente as cartilhas vinham com intuito de ensinar o aluno a ler, mas no decorrer do tempo, o foco passou para a escrita, tornando-se então um livro para ensinar a escrever.

O aluno não se faz participativo ao se apropriar do uso da cartilha, por não trabalhar com gêneros textuais que estão presentes no seu cotidiano. As cartilhas desconsideram conhecimentos adquiridos previamente fora do ambiente escolar, através das relações sociais e culturais que a criança faz com o seu meio. Assim o ensino da escrita e da leitura na perspectiva das cartilhas não desenvolve as capacidades e habilidades de comunicação através da escrita.

6.2 Teoria da Psicogênese da Escrita

Nesta seção será abordado como ocorre o processo de aquisição da Língua Escrita sob a Teoria da Psicogênese, criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a fim de tornar explícito quais hipóteses as crianças constroem para se apropriarem do Sistema da Escrita Alfabética, de modo que sejam participativas no processo além de suas concepções relacionadas à alfabetização atual.

Com essa nova concepção do sujeito que aprende, foi preciso rever as percepções nas quais se pautava a alfabetização. E isso tem provocado uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização. Ocorre neste contexto a necessidade de rediscutir a didática da alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não há como desconsiderar os saberes sobre a língua que as crianças constroem antes mesmo de iniciar o processo de escolarização, já não é mais possível desconsiderar as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que manifestam nas crianças de diferentes classes sociais.

Assim, para FERREIRO (1999) não se pode mais ensinar como antes. É preciso que haja uma mudança na concepção do ensino da leitura e da escrita por parte dos educadores.

As mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua da escrita: é preciso reintroduzir quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: reduzimos esse ser em formação a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO (1999), p.40/41)

Segundo pesquisas, os alunos que a escola não tem conseguido alfabetizar são, em sua maioria, crianças das classes sociais menos favorecidas. No entanto, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em suas investigações, mostram que a diferença no processo de alfabetização entre

crianças pobres e as de classe média não tem origem em nenhum tipo de déficit intelectual, linguístico ou cultural. Ao entrarem na escola, todas as crianças trazem um conhecimento sobre a escrita e a apropriação do sistema de escrita alfabética, o que é longo e trabalhoso para todas elas, independentemente da classe social. Ao iniciar o processo de escolarização, as crianças de classes pobres apresentam uma hipótese primitiva sobre a escrita, por terem poucas oportunidades de participar de eventos de leitura e escrita. Assim, elas não são menos capazes que as crianças de classes mais favorecidas e sim menos estimuladas pelo meio social. É função da escola, portanto, garantir um ambiente alfabetizador na perspectiva de possibilitar inúmeras interações com a língua escrita. Um ensino escolar que permita a entrada dos textos do mundo para dentro da escola, relacionando as práticas de ensino da linguagem às práticas de leitura e escrita reais.

Na abordagem da Teoria da Psicogênese da Língua escrita a criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie de toda a complexidade do sistema alfabético. Estes estágios foram denominados por FERREIRO e TEBEROSKY (1999) como: o pré-silábico, que se divide em dois níveis, o silábico, o silábico-alfabético e o alfabético, conforme descritos abaixo. .

Nível Pré – Silábico 1: a criança não estabelece vínculo entre a fala e a escrita, por isso costuma escrever a palavra de acordo com o tamanho de que está representando (realismo nominal), ainda não compreendeu a função da escrita e ainda confunde a escrita com desenhos.

Nível Pré-Silábico 2: a criança já sabe que há uma quantidade mínima de caracteres e que seu emprego é necessário para a escrita. Utiliza letras e as troca de lugar, com critério mínimo de três letras. Mas a sua escrita continua não analisável.

Nível Silábico: A criança faz tentativas de atribuir valor sonoro a cada uma das letras que compõem a palavra. Cada grafia traçada corresponde a uma sílaba pronunciada.

Nível Silábico-Alfabética: A criança utiliza ambas as hipóteses de escrita (pré-silábica e silábica) ao mesmo tempo, ela vivencia um momento de transição. Já compreende que a escrita representa o som da fala.

Nível Alfabético: a criança já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita. Já sabe que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. Ela realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Inicia a preocupação com as questões ortográficas.

Estes níveis são caracterizados por esquemas conceituais que não são simples reproduções das informações recebidas do meio, ao contrário, são processos construtivos onde a criança leva em conta parte da informação recebida e introduz sempre algo pessoal. A passagem de um nível para o outro é gradual e depende muito das intervenções das práticas escolares.

Assim, para compreender o sistema de Escrita Alfabética: “O aprendiz precisa decifrar ou dar conta de dois enigmas ou questões principais: o que as letras representam e como as letras criam representações ou notações”. MORAIS (2012). A resposta para cada uma destas perguntas vai variar de acordo com o nível que o aprendiz se encontra

6.3 O Uso dos Jogos no Contexto Escolar

Os jogos educativos contêm uma gama de aspectos que são observados e apontados como mais significativos: proporcionar um ambiente agradável à construção do conhecimento; reunir a função lúdica e educativa na mesma prática; reafirmar a importância dos jogos de regra; aliar-se a outras estratégias didáticas; e constituir-se como desafio para o aluno.

Além desses aspectos, vários estudiosos defendem a importância do trabalho com os jogos para facilitar a aprendizagem da criança. Segundo KISHIMOTO (1996), o jogo concede um grau de liberdade à criança que se sente capaz de investigar e buscar as soluções necessárias para resolver o problema proposto. Sem a pressão das avaliações, a criança pode focar sua atenção em descobrir estratégias para vencer o jogo, evidenciando a importância de um clima agradável para a construção de conhecimentos.

“Há uma vasta produção de estudos e pesquisas acerca da utilização de jogos no âmbito educacional e sua importância para um ensino mais lúdico e “criativo”, surgindo assim a ideia de “brinquedo educativo”. A esse respeito KISHIMOTO(2003) mostra-nos que:

O brinquedo educativo data dos tempos de renascimento, mas ganha força com a expansão da Educação Infantil(...). Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra cabeça, destinado a ensinar formas e cores; nos brinquedos de tabuleiros, que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas; nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequências, de tamanho e de forma; nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: mobiles destinados à percepção visual, sonora ou motora, carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora; parlendas para expressão da linguagem; brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica. (KISHIMOTO, 2003 p.36)

Nos anos iniciais da alfabetização, o jogo pode tornar desafiador e agradável o processo de aprendizagem da leitura e escrita, contribuindo para que os alunos possam refletir sobre o sistema da escrita alfabética, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar cópias que não fazem sentido algum.

Para que o ato de jogar na sala de aula se caracterize como uma metodologia que favoreça a aprendizagem do sistema alfabético, o papel do professor é essencial. Sem a intencionalidade pedagógica do professor, corre-se o risco de se utilizar o jogo sem explorar seus aspectos educativos, perdendo grande parte de sua potencialidade. Não basta simplesmente inseri-los nas aulas, é essencial conhecer suas contribuições e saber em que momentos aplicar. Faz-se imprescindível o questionamento por parte do educador sobre o que o mesmo visa ensinar. Elaborar e buscar respostas para suas questões antes e após aplicar os jogos, pensando em seu real auxílio na alfabetização e no desenvolvimento da criança, de modo que desperte interesse, descobertas e também a personalidade. FREIRE (2002, p.52) refere-se ao importante papel do professor dedicado à alfabetização quando declara “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, uma vez que ser criativo e capaz propicia novos meios de trabalho.

6.4 Consciência Fonológica

MORAIS (2012) reconhece as grandes contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do percurso evolutivo das hipóteses

construídas pela criança, reconhecendo a influência das oportunidades sociais e escolares nesse processo. No entanto, pondera que a falta de conhecimento dessa teoria gerou muitos enganos, tal como o entendimento de que os alunos constroem esse conhecimento de forma “espontânea”, lendo e produzindo textos. Essa crença levou o abandono do ensino sistematizado do sistema de escrita alfabética. Existiu, nas décadas de 80 e 90: “uma maciça divulgação dos quatro estágios da psicogênese, sem a preocupação de uma didática da alfabetização”. MORAIS (2012, p.77).

A má interpretação da teoria provocou o abandono de didáticas para o ensino das correspondências grafema-fonema, a crença de que não é mais necessário ensinar a escrita da letra cursiva e as regras ortográficas. No entanto sabemos que para a criança se apropriar do SEA é necessário um ensino com intencionalidade didática e pedagógica.

Ao alcançar a hipótese alfabética, não significa que o aprendiz esteja alfabetizado, existe ainda um longo caminho a ser percorrido pela criança: “Um mínimo de autonomia na leitura e produção escrita exige algum domínio das correspondências letra-som, e isso tem que ser ensinado e revisado, de forma sistemática, ao menos nos dois primeiros anos de escolarização”.(MORAIS, 2012, p. 78)

Para o ensino das relações grafema fonema, é possível e necessário promover um ensino sistemático prazeroso e reflexivo, de forma a ajudar as crianças a se alfabetizarem . A apropriação da escrita exige que o aprendiz reflita sobre a fala, estabeleça relações entre os sons da fala e sua representação na forma gráfica: a apropriação da escrita alfabética está diretamente ligada à consciência fonológica, pois para a aquisição do código escrito é necessária a reflexão sobre os sons da fala e sua representação escrita.

Assim, além de utilizar as palavras como instrumento de comunicação, o indivíduo pode assumir diante delas uma atitude metacognitiva, refletindo sobre os seus sons:

Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade metacognitiva quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando” seu pensamento. Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade metalinguística. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças,

características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a consciência fonológica. (PNAIC, 2012, Ano 01, Unid. 3, p. 21)

Segundo MORAIS (2012, p.83) “Usar a língua para pensar ou se referir à própria linguagem é uma evidência de que nós humanos desenvolvemos um amplo leque de capacidades e habilidades de reflexão metalinguística.” Esse amplo conjunto de habilidades metafonológicas o qual se refere o autor é denominado pela literatura especializada de “Consciência Fonológica”.

Ainda para MORAIS (2012, p. 84), a consciência fonológica envolve muitas habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. Essas habilidades variam consideravelmente, dependendo das operações cognitivas que realizamos 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; criar palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro, entre outras atividades. Algumas habilidades são mais fáceis e outras mais difíceis de desenvolver, exigindo conhecimento e clareza por parte do professor alfabetizador (MORAIS, 2012, p. 85)

A proposta do PNAIC de Língua Portuguesa (2013) discute muito sobre a importância do trabalho com a habilidade da consciência fonológica em classes de alfabetização e divide a habilidades em sub-habilidades, tais como: consciência de palavras; consciência silábica; rimas e aliterações e consciência fonêmica. (PNAIC, 2013 Consciência Fonológica: Ano 03, Unid.3, p.4)

A habilidade de consciência de palavras, também denominada de consciência sintática, requer do aprendiz a capacidade de segmentar a frase em palavras e, além disso, compreender a relação entre elas e ordená-las numa sequência que faça sentido. Esta habilidade é trabalhada geralmente na produção de textos e não no processo inicial da alfabetização. A dificuldade na compreensão desta habilidade pode levar “a erros na escrita” do tipo aglutinações de palavras e separações inadequadas.

A habilidade de consciência silábica requer do aprendiz a capacidade de segmentar cada palavra em sílabas. As atividades que contribuem para o desenvolvimento de tal habilidade são: contar o número de sílaba, identificar

sílaba inicial, medial e final de uma determinada palavra e, ainda contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor uma sílaba da palavra formando outro vocábulo.

A habilidade de identificar rimas requer do aprendiz a habilidade de identificar a correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica. As rimas podem ser da palavra (**livrinho** – **cantinho**), da sílaba (**fogão** – **macarrão**) ou sonora (**osso** – **poço**). As parlendas são um ótimo recurso para se trabalhar as rimas. Identificar aliterações realiza-se por meio dos sons semelhantes, não de letras. Assim o aprendiz precisa perceber a repetição de consoantes ou de sílabas tônicas em duas ou mais palavras, dentro do mesmo verso, estrofe ou frase. Comumente, a repetição dos sons consonantais é feita no início e no interior de palavras, ou, então em sílabas iniciais. São alguns exemplos de aliterações: “O rato roeu a roupa do rei da Rússia”, “Acho que a chuva ajuda a gente se ver”. Os gêneros trava-línguas e poema são adequados para trabalhar aliterações.

Por último, a habilidade de consciência fonêmica, a mais complexa, última que a criança tende a adquirir. Consiste em analisar os fonemas e de relacionar esses fonemas com as “letras” que os representam. Tarefas como dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra; descobrir qual a palavra está sendo verbalizada pelo colega unindo os fonemas por ela emitidos; formar novos vocábulos subtraindo o fonema inicial são alguns exemplos em que se utiliza a consciência fonêmica. Porém, o trabalho com esta habilidade deve ocorrer de forma lúdica e prazerosa para a criança. O gênero textual trava língua é um ótimo recurso para se trabalhar tal habilidade. É importante ressaltar que ao trabalhar a habilidade de consciência fonêmica nesta perspectiva, o é muito diferente do que era a proposta do método fônico de alfabetização, também conhecido por método sintético ou fonético. Partem das letras (grafemas) e dos sons (fonemas) para formar, com elas, sílabas, palavras e depois frases.

MORAIS (2012) afirma que as habilidades fonológicas não se desenvolvem em função de um relógio biológico, que faria com que, por volta de certa idade, todas as crianças fossem capazes de fazer tais ou quais 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.

Em função disso, para o professor ajudar as crianças a refletirem sobre as partes orais e partes escritas das palavras, as práticas de sala de aula devem considerar dois aspectos: O primeiro é o trabalho com os textos poéticos da tradição oral (cantigas, quadrinhos, parlendas, etc.), que permitem uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhados da escrita das palavras. O segundo aspecto é a possibilidade do trabalho com os jogos para desenvolvimento da reflexão fonológica, apoiando a escrita com base no conhecimento dos sons da fala, manipulando a estrutura das palavras. Como aponta ABAURRE (1988, p.140), “As crianças de um modo geral recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala”.

6.5 Relato e Análise

No início do ano letivo de 2014 já havia uma listagem de alunos com indicação para o Projeto de Intervenção de Língua Portuguesa. O levantamento dos alunos que deveriam participar do PIP em 2014 foi elaborado no Conselho de Classe final de 2013, considerando as orientações da Portaria SMED, Nº 278/2013:

Dispõe sobre parâmetros para o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) destinado aos estudantes do 2º ao 9º anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte(RME/BH) que apresentam baixo desempenho na aprendizagem.

Em fevereiro de 2014, enquanto professora do PIP de Língua Portuguesa, apliquei para todos os estudantes indicados para o projeto uma avaliação diagnóstica elaborada pela SMED - Secretaria Municipal de Educação, cujo objetivo era selecionar os alunos a serem atendidos pelo PIP, priorizando os estudantes que apresentaram baixo desempenho na avaliação; diagnosticar as habilidades/capacidades que precisariam ser trabalhadas e planejar o trabalho pedagógico para o primeiro trimestre. De acordo com orientações da SMED os estudantes que obtiveram menos de 65% de acerto na avaliação diagnóstica seriam indicados para participar do PIP. Os resultados

da avaliação diagnóstica coincidiram com os estudantes indicados pelo conselho de classe no final do ano de 2013.

Ao interpretar os resultados dessa avaliação diagnóstica, percebi que nas questões que exigiam habilidades de reconhecimento das unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, um número considerável de alunos errou as questões, demonstrando não possuir habilidades de consciência fonológica. Assim, agrupei estes estudantes considerando a necessidade de trabalhar esta habilidade.

Além desse diagnóstico inicial, criei outros instrumentos de avaliação, como ditado de palavras e frases para verificar a hipótese da escrita, atividades orais para avaliar a leitura e compreensão de palavras e sentenças. Esses instrumentos me possibilitaram maior compreensão das habilidades que eu deveria trabalhar com cada estudante e agrupá-los, considerando o nível de desenvolvimento proximal.

Para registrar os dados obtidos nesse processo, descrevi de forma coletiva e individual o perfil dos estudantes do PIP. Como dito anteriormente, organizei os subgrupos considerando suas necessidades de aprendizagens. Desse modo, os alunos que apresentaram o nível baixo de desempenho na aquisição das habilidades fonológicas foram agrupados no 2º grupo, com atendimento de 1 hora diária.

Assim, escolhi este grupo para analisar como a utilização dos jogos poderia contribuir no desenvolvimento da consciência fonológica. O grupo de estudantes pesquisado é composto por 12 alunos, sendo 9 do 2º ano e 3 do 3º ano do 1º ciclo; 7 meninos e 5 meninas. A maioria dos alunos se encontra no nível silábico – quantitativo (sem valor sonoro). Considerando essa hipótese, o aluno faz uma busca consistente para estabelecer relação regular entre a segmentação silábica e a escrita, como é descrito por FERREIRO e TEBEROSKY, (1999, p.209):

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos de hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.209).

MORAIS (2012) afirma que tornou-se usual entre os educadores analisar a escrita silábica dos estudantes em dois subgrupos:

Silábicas “quantitativas” (sem valor sonoro) e “qualitativas” (com valor sonoro). No primeiro caso, o da escrita silábica quantitativa, a criança tende, na maioria das palavras, a usar de forma estrita a regra de que, para cada sílaba oral, se coloca uma única letra, mas a maioria das letras usadas não tem a ver com os sons das sílabas orais que está notando. Nas escritas silábicas quantitativas, além da preocupação com a regra “uma sílaba oral, uma letra”, haveria a busca de, para cada sílaba, uma letra com valor sonoro convencional, isto é, correspondente a um dos fonemas que formam a sílaba oral em questão. (MORAIS, 2012).

Considerando os pressupostos teóricos do autor MORAIS (2012), que categoriza a escrita silábica em dois subgrupos: “sem valor sonoro” ou “com valor sonoro” analisei a escrita dos alunos. Pude identificar as duas categorias citadas pelo autor na escrita dos estudantes, sujeitos da pesquisa. No entanto, exemplificarei com um ditado de duas alunas, realizado em março de 2014. Em seguida farei uma análise da hipótese da escrita de cada uma.

As palavras e frases enumeradas abaixo foram ditadas por mim e em seguida lidas pelas alunas:

1. Vitamina
2. Presunto
3. Suco
4. Queijo
5. Bolo
6. Pão
7. No lanche teremos pão com queijo e presunto.
8. A vitamina de frutas ficou deliciosa.

Abaixo, apresento as sondagens de escrita realizadas com as alunas:

PREFEITURA
BELO HORIZONTE

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - PIP
1º CICLO - 201

SONDAGEM DE ESCRITA
versão do(a) estudante

NOME: SAMARA-CARVALHO

DATA: 21/03/14

MÊS: MAR

1. VAIA VITAMINA
2. DVO SUCO
3. UOQA
4. QUA
5. OPOA
6. POII
7. UNTPQA PUQA
8. A VAIAIA VOBOPA

Figura 1

PREFEITURA
BELO HORIZONTE

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - PIP
1º CICLO - 201

SONDAGEM DE ESCRITA
versão do(a) estudante

NOME: FERNANDA

DATA: 21/03/14

MÊS:

1. ANONNA
2. PASRNA
3. DANNDN
4. QUANA
5. SETOP
6. ADNTTB
7. ANNANNUA BOA
8. ANNANNUA BOA

Figura 2

A Figura 1 é o trabalho da aluna Samara, que se encontra na hipótese silábica da escrita. Já compreendeu que a escrita nota ou registra a pauta sonora das palavras que falamos (o quê) como, por exemplo, na palavra: vitamina (VAIA). Ela já sabe que para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. E ainda registra a letra considerando o valor sonoro dentro da sílaba.

Por sua vez, na Figura 2, pode se observar que a aluna Fernanda encontra-se na hipótese pré-silábica. Ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora. Ela utiliza muitas letras do próprio nome (A e N).

A partir da análise dos resultados da escrita das alunas acima, que representam a hipótese da escrita elaborada pelo grupo pesquisado, começo a refletir sobre um planejamento de ensino com objetivos específicos para desenvolver as habilidades fonológicas. Vale ressaltar, que ao eleger como principal objetivo o trabalho com esta habilidade não significa deixar de lado

outras capacidades consideradas também necessárias para aquisição do Sistema da Escrita Alfabética, conforme no planejamento que perpassa pelos quatro eixos da matriz de Ensino do PIP: Apropriação do sistema da escrita, Leitura, Compreensão e produção de textos orais e produção de textos escritos.

Segundo MORAIS,

Algumas habilidades fonológicas(e não necessariamente fonêmicas) são essenciais para a criança avançar em suas hipóteses sobre o sistema alfabético , mas defende também que a consciência fonológica , por si só não faz uma criança “ se tornar alfabética.(MORAIS, 2012, p.82)

Para os autores: JAGER, FOORMAN, LUNDBERG, BEELER (2007, p.17):

Consciência fonológica é, atualmente, um assunto de grande importância. Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas. As que não têm consciência dos fonemas correm o risco de não conseguirem aprenderem a ler . Os educadores que ensinam consciência fonológica descobriram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que reduzem a incidência em crianças com atraso na leitura. (JAGER, FOORMAN,LUNDBERG, BEELER, 2007 p. 17).

Coma clareza, por meio de inúmeros instrumentos avaliativos, das aprendizagens que precisavam ser trabalhadas e consolidadas ditas aqui, as capacidades de consciência fonológica, começo a refletir sobre a seleção e a organização dos conhecimentos a serem ensinados, assim como a definição das metodologias e das estratégias para que os alunos desenvolvam a consciência fonológica e avancem na construção do SEA .

Reitero que é com o 3º ano que atuo como professora do PIP, que se trata de um projeto institucional que oferece formação continuada aos professores e material de apoio, subsídios teóricos e orientações para o trabalho com os estudantes. O material didático-pedagógico é elaborado pela Equipe do PIP da SMED (Secretaria Municipal de Educação Belo Horizonte) em parceria com os (as) professores (as) interventores (as) que, sob a perspectiva da interdisciplinaridade, visam um trabalho com as capacidades previstas nas Proposições Curriculares da Rede Municipal de Ensino do 1º ciclo, com o devido recorte para o reforço escolar (PIP) e o constante diálogo com as demais áreas/disciplinas. Este material que é construído

especificamente para o PIP é organizado em módulos ou sequências didáticas que são construídos em torno de temas que despertem o interesse dos (as) estudantes. Para trabalhar com esse grupo selecionei o módulo “Brincar com as palavras”, que apresenta uma proposta bastante lúdica e explora os textos poéticos de tradição oral, que encantam as crianças . Não utilizei todas as atividades contempladas nesse módulo, porém elaborei outros exercícios, buscando atender às necessidades específicas deste subgrupo.

Ao longo desses três anos de experiência com esses estudantes que chegam ao 3º ano e ainda não compreendem o funcionamento do sistema alfabético, sempre pensei em metodologias para um conhecimento significativo, buscando envolver essas crianças no processo de aprendizagem. Por isso resolvi investigar a contribuição do trabalho sistematizado com os jogos na aquisição da consciência fonológica.

Ao pensar nessa temática, considerei também o jogo como um elemento motivador, levando em consideração as características do grupo a ser pesquisado, que é a desmotivação pelas atividades de leitura e escrita, o baixo índice de frequência nas aulas de intervenção e indisciplina desses estudantes.

Assim, concomitante ao trabalho com o módulo “Brincar com as palavras”, planejei sequências de atividades com jogos propostos pelos autores JAGER, FOORMAN, LUNDBERG & BEELER (2007), realizados no período de 15 dias, com duração em média de 20 minutos diários. Os jogos iniciais eram bem básicos, com o objetivo de desenvolver nas crianças o saber ouvir com atenção, que são os jogos de escuta; na sequência os jogos com rimas, jogos para desenvolver a consciência das palavras e frases, jogos da consciência silábica e por último os jogos para introduzir fonemas iniciais e finais.

A seguir segue o quadro com a sequência das atividades trabalhadas nesse período:

2º dia	4A Poesias, canções e versos 3I Você se lembra? 4D Rima de palavras
3º dia	4B Histórias rimadas 5A Introduzindo a idéia de frases 3G Sem sentido
4º dia	5A Introduzindo a idéia de frases 4A Poesia, canções e versos 3I Você se lembra?
5º dia	4B Histórias rimadas 4E Você sabe rimar? 5A Introduzindo a noção de frases
6º dia	5B Introduzindo a noção de palavras 3G Sem sentido 4F Este navio está levando um(a) ...
7º dia	5B Introduzindo a noção de palavras 4B Histórias rimadas 4G Rimas de ação
8º dia	5C Ouvindo palavras em frases 3H Telefone sem fio 4H O livro de rimas
9º dia	5C Ouvindo palavras em frases 4H O livro de rimas 4C Enfatizando a rima por meio do movimento
10º dia	5D Exercícios com palavras curtas e longas 5E Palavras em contexto e fora de contexto 4B Histórias rimadas
11º dia	5D Exercícios com palavras curtas e longas 4H O livro de rimas 6A Batendo palmas para os nomes
12º dia	6A Batendo palmas para os nomes 5E Palavras em contexto e fora de contexto 6B Pegue uma coisa da caixa
13º dia	6B Pegue uma coisa da caixa 4B Histórias rimadas 5C Ouvindo palavras em frases
14º dia	6D Escutar primeiro, olhar depois 3G Sem sentido 4H O livro de rimas
15º dia	6D Escutar primeiro, olhar depois 4F Este navio está levando um(a)... 7A Adivinhe quem é

Plano de aula - Primeira série

Após a leitura
M. Ouvindo poetry
M. Ouvindo poesia de voz

FIGURA 3 - Consciência Fonológica em Crianças Pequenas
JAGER, FOORMAN, LUNDBERG & BEELER (2007, p.112)

Nos dois primeiros dias tive muita dificuldade em relação ao barulho excessivo e à agitação demasiada dos alunos. Experimentei a sensação de total descontrole e desordem da sala. Tive vontade de recolher todo material e propor outra atividade, assim foi o momento de parar com o jogo e discutir sobre os comportamentos permitidos e estabelecer regras para o jogo. A partir daí, antes de iniciar a atividade com os jogos, reforçava as regras com eles .

Durante a realização dos jogos, muitas vezes precisei fazer algumas modificações ou variações para elevar o nível de dificuldade e tornar as atividades mais desafiadoras para o grupo. As próprias crianças também

sugeriam algumas variações e repetições quando gostavam mais ou menos dos jogos.

Ao final dos 15 dias, pude observar maior interesse e motivação dos alunos. Mesmo nas atividades que antecediam os jogos eles participavam de forma mais efetiva e se sentiam mais fortalecidos na capacidade de aprender. A relação de respeito entre os pares aos poucos ia se construindo e o ambiente de aula já estava mais harmônico. Concluí essa etapa do trabalho com os jogos, mas continuei o trabalho com as atividades do módulo.

Como dito anteriormente, em 2013, na formação continuada para os professores que atuavam no PIP, foi nos apresentado pela professora coordenadora a coletânea de jogos produzida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco. Nessa formação recebemos cópias de alguns jogos para reprodução e aplicação na escola. Nesse período, eu estava trabalhando rimas com os meus alunos, assim reproduzi o material do jogo “Caça Rimas” para trabalhar com o grupo e, mesmo sem um trabalho sistematizado, observei que o jogo contribuiu para o ensino das rimas.

Algum tempo depois chegaram à escola as caixas dos jogos, que foram distribuídos pelas coordenadoras da escola entre as professoras do 1º ciclo e professoras do PIP de Língua portuguesa.

Esta coletânea foi produzida como um recurso didático para auxiliar os professores na condução do ensino e facilitar a aprendizagem dos alunos. Os jogos elaborados oferecem exemplos de atividades que pretendem favorecer a aprendizagem do sistema alfabético de escrita. A coletânea do CEEL apresenta um manual didático que orienta o trabalho com os jogos e sua importância, assim como uma fundamentação teórica acerca dessa prática. A coletânea é composta por dez jogos, todos indicados ao processo de alfabetização.

Os jogos estão classificados em três diferentes blocos, de acordo com LEAL, ALBUQUERQUE e RIOS (2005), são eles: jogos que valorizam a análise fonológica, outros que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas e aqueles que caminham para uma reflexão sobre os princípios do sistema alfabético. Os cinco primeiros explicitados a seguir se encaixam na valorização

da análise fonológica, o sexto na segunda opção e os quatro últimos estão relacionados à reflexão sobre a escrita e seus princípios.

Dentre os dez jogos produzidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da coletânea, selecionei três deles, considerando os objetivos da minha pesquisa.

Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



No plano de ação estava previsto a aplicação dos jogos durante três meses, em duas etapas, sendo que na primeira, planejei os jogos dos autores JAGER, FOORMAN, LUNDBERG & BEELER (2007), e para o mês de agosto, planejei o trabalho para a segunda etapa, iniciando com o jogo “Bingo dos Sons Iniciais” :

Este jogo leva o aluno a observar que a palavra é composta de sons equivalentes a sílabas e que estes sons podem se repetir em palavras diferentes. Essa é uma descoberta essencial no percurso de apropriação do sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelo aprendiz: o que notamos (representamos) no papel são os segmentos sonoros das palavras, ou seja, para escrever, precisamos centrar a atenção nos segmentos sonoros. (Manual Didático 2009, p.33).

Apresentei o jogo aos alunos, os materiais que o compõem, quinze cartelas e trinta fichas com palavras. As cartelas possuem figura e palavra, assim, é possível observar as letras que se repetem no início para então refletir sobre as sílabas e a forma escrita. Li para eles as regras e discutimos sobre o respeito às regras e a aceitação das mesmas para que haja transparência no jogo. Retomamos o diálogo sobre o comportamento durante a atividade do jogo e o respeito para com os colegas.

Esse jogo foi bastante explorado, os alunos gostaram tanto que não queriam nem mesmo conhecer outros jogos. Para explorar as palavras dos jogos elaborei atividades como cruzadinhas, palavras faltando as sílabas

iniciais para eles completarem, lista de palavras que iniciam com a mesma sílaba, etc.

Na terceira semana, apresentei a eles um outro jogo: o “Caça Rimas”, que tem como objetivos a compreensão das unidades sonoras das palavras, a exploração das rimas e a comparação de semelhanças quanto aos sons.

As regras novamente foram discutidas, anteriormente ao início do jogo, esclarecendo dúvidas quando necessário no decorrer da atividade, assim como as palavras representadas pelos desenhos, pois, a criança pode conhecer aquele objeto com um nome diferente e obter dificuldades para encontrar os pares.

Sua composição consiste em quatro cartelas iguais com vinte figuras e vinte fichas pequenas com uma figura em cada. O jogo foi proposto em dupla. Cada par recebe uma cartela e cinco fichas, assim, com o sinal de início deve-se colocar as fichas em cima das imagens que rimam com as mesmas, vencendo aquela dupla que encontrar primeiro todos os pares. O vencedor era quem distribuía as cartelas da próxima rodada.

Ao final de duas semanas os alunos já sabiam de cor todas as rimas que compunham as cartelas. Assim, propus desafios de criar outras rimas que não estivessem no jogo, rimas com os nomes dos colegas, rimas com os nomes das professoras. Essa atividade foi realizada oralmente sempre após o término do jogo. Eles se motivaram tanto que criaram uma frase para sinalizar que era hora de prestar atenção à explicação da professora: “Atenção, concentração, tire o lápis da sua mão”.

Vale ressaltar que os jogos eram trabalhados duas vezes por semana e, concomitante à aplicação dos mesmos eu trabalhava o módulo: “Brincar com as Palavras”, que propõe atividades com parlendas, que são fontes ricas que levam as crianças a refletirem sobre a consciência de palavras, consciência silábica, rimas e aliterações e consciência fonêmica.

O “Dado Sonoro” foi o terceiro e último jogo da coletânea a ser trabalhado. Esse jogo propõe como objetivos iniciais a serem desenvolvidos a percepção de sonoridades iguais em palavras diferentes, a comparação entre as mesmas, assim como o desenvolvimento da consciência fonológica. Leva o aluno a observar que a palavra é composta por segmentos sonoros e que

esses podem se repetir em palavras diferentes, uma descoberta essencial no percurso de apropriação do sistema alfabético.

Em diversos momentos precisei rever com os alunos a funcionalidade e as regras do jogo, reafirmando para eles a importância de compreender e aceitar as regras. Combinamos que o jogo seria em dupla, com a utilização de um dado com oito lados, fichas com figuras e palavras. As regras consistem primeiramente em escolher o jogador que iniciará o jogo, o qual lança o dado e verifica qual figura na cartela correspondente ao número sorteado. Então, escolhe-se uma figura com a mesma sílaba inicial da figura indicada na cartela e a pega para si. O próximo repete as mesmas ações, vencendo no final quem obtiver maior número de fichas.


A partir da ideia do jogo “Dado Sonoro”, confeccionei o bingo com o repertório de palavras usadas no jogo, Bingo das sílabas que considerava relevante trabalhar. Desse modo encerrou-se o trabalho com os jogos.


A avaliação ocorreu durante todo processo da aplicação dos jogos. Mensalmente os estudantes faziam o ditado para acompanhamento da escrita. Esse ditado é uma proposta de avaliação da coordenação pedagógica do projeto. Assim, farei análise final do ditado realizado em dezembro de 2014, pelas mesmas alunas que analisei inicialmente.


Abaixo, são apresentadas as figuras com os ditados e, em seguida, a análise.


FIGURA 9

ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO MILTON SALLES
PIP DE LÍNGUA PORTUGUESA - PROFESSORA : ELIANA
ALUNO: Fernanda DATA: 11 / 12 / 14

 A VORER

 MGADA

 BOLETA

 FOUA


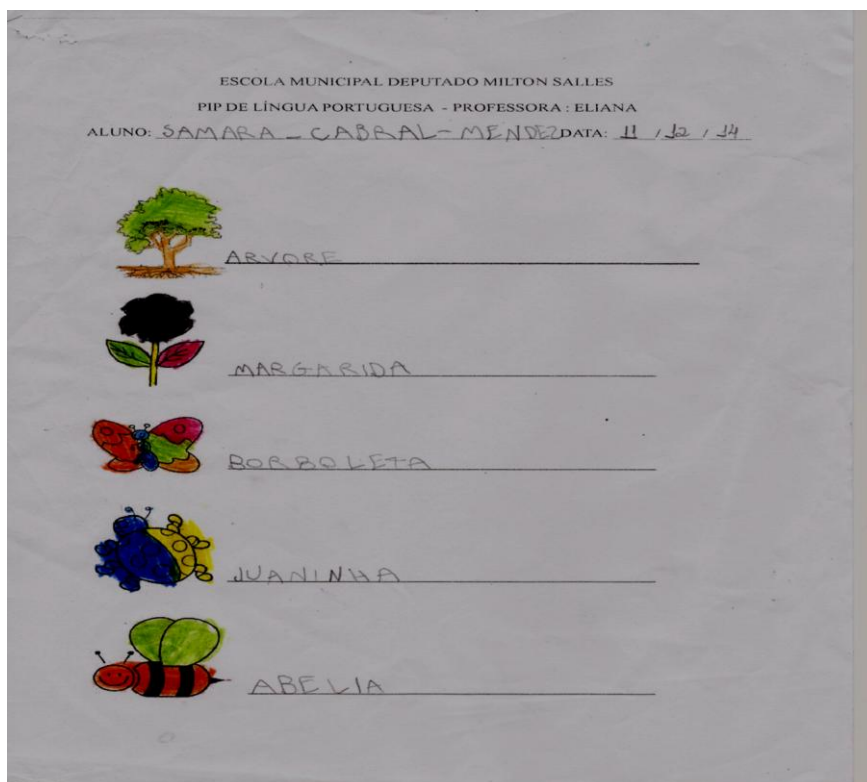
 AALA

FIGURA 10



A aluna Fernanda, da figura 9, foi promovida para o 2º Ciclo, ou seja, no ano de 2015 está frequentando o 1º ano do 2º Ciclo, apesar de não estar nem mesmo no nível alfabético. No primeiro semestre de 2014, nas aulas do PIP, Fernanda era bastante desinteressada pelas atividades propostas, na maioria das vezes não as realizava ou não as concluía. Já no 2º semestre observei que ela estava bastante motivada, com o desejo de aprender a ler e escrever. Segundo relatos da professora do turno regular, em suas aulas a aluna, além de apresentar muitas dificuldades, também era desinteressada.

Analisando a sua escrita de dezembro de 2014, percebe-se que ela já compreendeu que a escrita nota ou registra a pauta sonora das palavras que falamos. Porém ainda encontra-se em fase de transição do nível silábico para o silábico-alfabético. Observa-se que, ao escrever a palavra árvore (AVORI), constituída de padrão silábico VC e VC, ela omite a letra R e troca o I pelo E. Na palavra abelha ela registra (ABLA), demonstrando estar no nível silábico qualitativo (ou com valor sonoro). Ela representa uma letra para cada sílaba oral, buscando a letra que possui um valor sonoro convencional.

Na figura 2, a escrita da aluna Samara demonstra que ela já atingiu a hipótese silábica. Escreve (JUANINHA), trocando a letra “O” pelo “U”. Na palavra (ABELIA), demonstrando desconhecimento do dígrafo LH. Estes “erros” São considerados normais no processo de transição do nível alfabético para o ortográfico. A aluna já desvenda a nossa escrita convencional construindo todas as sílabas das palavras.

O desafio do ensino nesta fase é compreender as regras ortográficas consideradas regulares ou contextuais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Segundo PERRENOUD (1995):

O importante, na democratização do ensino, não é “fazer como se” cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender. Quando não se consegue isso, a solução não é esconder a cabeça na areia, mas reconhecer um fracasso, que é, primeiramente, o da escola, para melhor “retomar o trabalho”. Aí está a verdadeira clivagem: frente a desigualdades de aquisições e de níveis escolares devidamente constatados, uns baixam os braços e invocam a fatalidade e os limites da natureza humana, outros buscam novas estratégias. (PERRENOUD, 1995, p.11)

O autor afirma que garantir o direito a aprendizagem para todos é permitir a cada um aprender e se a aprendizagem não ocorre, é preciso buscar outras estratégias de ensino.

A padronização nas metodologias de ensino e a desconsideração às diferenças individuais dos alunos ainda ocorre em turmas de alfabetização e esta prática acaba excluindo muitas crianças no início do processo de alfabetização.

As crianças chegam à escola com diferentes níveis de conhecimento, aprendem em diferentes ritmos e, por isso, no espaço da sala de aula é preciso planejar atividades para contemplar as diferentes necessidades dos alunos. Quando a prática de ensino na sala de alfabetização não considera as diferentes formas de aprender e com isso não propõe múltiplas situações didáticas, acaba excluindo aqueles alunos que não conseguiram aprender no tempo e da forma que a maioria dos alunos da classe aprendeu. Assim estes alunos, geralmente, ficam “solitários” na sala de aula, porque não conseguem realizar as atividades propostas pela professora e ao ser avaliado com um instrumento único utilizado para todos, é claro que não se sai bem e recebe um “D” ou “E” no boletim escolar.

Estes alunos considerados “fracassados” são os alunos participantes do PIP de Língua Portuguesa. Lembrando que o projeto destina-se aos alunos do 2º e 3ª anos, prioritariamente do 3º ano do Ensino Fundamental que apresentam baixo desempenho nas avaliações sistêmicas (Provinha Brasil, Pro Alfa e Avalia BH), aos estudantes retidos e aos que obtiveram no boletim escolar do ano anterior conceitos “D” e “E”, demonstrando defasagem na aprendizagem da Língua Portuguesa. No entanto, foi constatado por meio de

atividades diagnósticas no plano de ação, que a maioria dos alunos pesquisados não dominava as habilidades básicas da escrita e leitura. A maioria estava com hipótese silábica sem valor sonoro, ou seja, não compreendia que a escrita nota os sons da fala.

Desta forma, minha pesquisa objetivou o trabalho com a consciência fonológica para aquisição do sistema de escrita alfabética, pautado no ensino com atividades lúdicas e desafiadoras, que são os jogos.

A principal questão elencada na justificativa foi contemplada, uma vez que ao final do ano letivo de 2014 apenas duas crianças não conseguiram alcançar o nível alfabético da escrita. Estas duas crianças avançaram na compreensão da escrita, mas considero que alguns fatores influenciaram no processo, impedindo-as de chegar à hipótese alfabética como as outras crianças do grupo pesquisado. Por exemplo, a infrequência nas aulas do PIP e a possibilidade de uma delas apresentar deficiência cognitiva, embora não haja laudo médico. Esta suposição baseia-se em relatos da família.

Ficou evidente a alegria, o entusiasmo e o envolvimento das crianças nas atividades do projeto quando os jogos passaram a fazer parte da rotina das aulas. Esta manifestação das crianças não ocorria antes desta proposta com os jogos.

Não Há dúvidas que o jogo é um excelente recurso para a criança atingir a fase final do processo de apropriação do sistema de Escrita. Porém, chegar nesta fase não significa que a criança já está alfabetizada.

De acordo com MORAIS (2012), ao chegar na hipótese alfabética, a criança já resolveu as questões “**O que**” a escrita representa e “**como**”. Com estes conhecimentos ela tende a pensar que todos os seus problemas de escrita estão resolvidos. MORAIS (2012, p.65) diz que “Esse engano não pode atingir também os professores e elaboradores de políticas públicas de alfabetização, pois não podemos confundir ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita com estar alfabetizado”.

Considerando esta teoria e sem perder o objetivo central da pesquisa, do ensino com atividades lúdicas, foram trabalhados com estas crianças os aspectos das convenções ortográficas, associados aos aspectos conceituais do sistema alfabético.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAURRE, Maria Bernadete. *Os Estudos Linguísticos e a Aquisição da Escrita*. Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. Porto Alegre PUCRS, (1988).

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1995.

FERREIRO, Emília . *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília E TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

JAGER, FOORMAN, LUNDBERG, BEELER. *Desenvolvendo a Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida . et al. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, Telma Albuquerque. F.; ALBUQUERQUE , E. B. C.; RIOS, T. M. S. B. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Manual Didático: Jogos de Alfabetização. MEC UFPE/CEEL, 2009.

MENDONÇA, Alice. *O Insucesso Escolar*. In Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Ano 01, Unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MORAIS, A.G.; LIMA, N.C. *Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética: um estudo com crianças de escola pública*. Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento. Anais. Recife, 1989.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética*: Ano 01, Unidade 03. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *Consciência Fonológica*: Ano 03, Unidade 02. Brasília : MEC, CEAD ,2013.

PERRENOUD, Philipe, in: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética*: Ano 01, Unidade 03. Brasília: MEC, SEB, 2012.

PORTARIA SMED 278/2013

ANEXOS:





