



UFRPE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EMILY CAVALCANTI BRAZ

**JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: contribuições para o processo de ensino-
aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).**

RECIFE

2017

EMILY CAVALCANTI BRAZ

**JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: contribuições para o processo de ensino-
aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral.

RECIFE

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

B827j Braz, Emily Cavalcanti
Jogos de alfabetização: contribuições para o processo de ensino-
aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA) / Emily
Cavalcanti Braz. – 2017.
63 f.: il.

Orientadora: Ana Catarina Cabral.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Educação, Recife, BR-PE, 2017.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Jogos de alfabetização 2. Sistema de escrita alfabética
3. Aprendizagem I. Cabral, Ana Catarina, orient. II. Título

CDD 370

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

**JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO: contribuições para o processo de ensino-
aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).**

Esta monografia foi julgada adequada como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, aprovada pela banca examinadora na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Prof.^a Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia

Data da Defesa: 23/Fevereiro/2017

Horário: 10 horas

Local: Sala 7B do Departamento de Educação - UFRPE

Banca Examinadora:

Prof.^a Ana Catarina Cabral

(Orientadora) _____

Prof.^a Carmi Ferraz Santos

(Examinadora Interna) _____

Prof.^a Priscila Angelina Silva da Costa

(Examinadora Externa) _____

AGRADECIMENTOS

Não há nada mais nobre do que reconhecer e agradecer aqueles que fizeram parte da sua trajetória e de alguma forma contribuiu para a sua formação.

Desta forma, agradeço primeiramente a Deus, Ele que está presente na minha vida não só na trajetória acadêmica, me abençoando e guiando em direção ao caminho certo. Ele que sabe dos meus medos e dificuldades, mas a cada dia me torna uma pessoa mais forte e corajosa.

Agradeço aos meus pais, Marivaldo Braz da Silva e Nanci Neris Cavalcanti Braz, pois foram eles que me incentivaram a cursar Licenciatura em Pedagogia na UFRPE, se não fossem eles, hoje eu não teria passado por diversas experiências únicas que o curso me proporcionou e nem me apaixonado por esse universo tão mágico que é a educação.

Agradeço ao meu melhor amigo, Ruy Fortunato de Assis Netto, que me ajudou nas dificuldades como caloura, com crise de identidade e desistência na metade do curso e de ansiedade neste término, ele sabe me acalmar como ninguém.

Agradeço as amigas construídas na universidade que tiveram um papel importantíssimo nessa trajetória. Em especial a Damaris Jales, Mirella Almeida e Rayane Nunes, que levarei da rural para a vida.

Agradeço a minha orientadora, Ana Catarina Cabral, uma profissional comprometida e apaixonada pela sua profissão, que me guiou para a conclusão deste trabalho de tamanha gratificação. Bem como a Prof.^a Dr.^a Carmi Ferraz Santos que iniciou uma orientação valiosa no início da monografia, mas que não pode dar continuidade. Ambas tiveram um papel muito importante na minha formação e construção deste trabalho.

Agradeço a escola em que foi realizada a pesquisa e a professora da sala que foi observada por ter nos recebido de braços abertos para a realização do trabalho monográfico.

E por fim, agradeço a academia, nesta estão inclusos todos os professores, alunos e pessoas que fazem parte da comunidade acadêmica, por me proporcionar um nível de maturidade/criticidade superior.

RESUMO

Nesta pesquisa buscamos identificar os conhecimentos revelados pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental nas atividades envolvendo jogos relacionados ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), com o objetivo de responder a seguinte pergunta: Os jogos contribuem para o processo de aquisição do SEA? Para isso realizamos uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa inspirada na pesquisa ação. Utilizamos como instrumentos para coleta dos dados a observação, sondagem e a aplicação de uma sequência de atividades envolvendo o ensino do SEA, a partir de jogos. Observamos que durante os jogos pudemos identificar conhecimentos e reflexões sobre o SEA, ou seja, há uma aprendizagem progressão em relação a aprendizagem dos princípios do SEA de forma prazerosa.

Palavras-chave: Jogos de alfabetização. Sistema de Escrita Alfabética. Aprendizagem.

ABSTRACT

In this research we seek to identify the knowledge revealed by the first year of elementary school in activities involving games related to the teaching of Alphabetic Writing System (SEA), in order to answer the following question: the Games contributed to the process of acquisition the Alphabetic Writing System (SEA)? For this we conducted an empirical research of qualitative approach inspired by the action search. We used as a tool for data collection: observation, probing and the application of a sequence of activities involving the teaching of the SEA, from games. We note that during the games we can identify knowledge and reflections on the SEA, ie there is a learning and maturation of this system in pleasurable activities like games.

Keywords: Literacy games. Alphabetic Writing System. Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Sistema de Escrita Alfabética (SEA)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Atividades realizadas pela professora ao longo das oito observações. (p.30)

Quadro II - Reflexões realizadas pelos alunos sobre o que seria o jogo de bingo. (p.37)

Quadro III - Reflexões realizadas pelos alunos sobre o jogo de identificação de palavras que começam com o mesmo som. (p. 38)

Quadro IV- Reflexões realizadas pelos alunos sobre o jogo que envolvia a leitura de palavras. (p. 41)

Quadro V - Reflexões realizadas pelos alunos no do jogo de análise de letras iniciais em palavras e semelhanças sonoras. (p. 44)

Quadro VI - Evolução dos níveis de escrita dos alunos em relação ao SEA nas sondagens I e II. (p. 47)

Quadro VII - Evolução dos alunos na atividade de leitura de palavra nas sondagens I e II. (p.51)

Quadro VIII - conhecimentos revelados pelos alunos nas atividades de análise fonológica na sondagem 1 e 2. (p. 52)

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	9
2.	CAPÍTULO I:	12
2.1.	ALFABETIZAÇÃO: APRENDIZAGEM DE UM CÓDIGO OU DE UM SISTEMA NOTACIONAL?	12
2.1.1	Língua escrita como sinônimo de código	13
2.1.1.1	Os métodos de alfabetização e o ensino da leitura e da escrita.....	14
2.1.2	O ensino da língua escrita como sistema notacional	15
2.1.2.2	As contribuições e limitações da Psicogênese da língua escrita para o processo de ensino do SEA.....	16
2.2.	ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO	18
3.	CAPÍTULO II: METODOLOGIA	21
4.	CAPÍTULO III: DISCUSÃO E RESULTADOS	30
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
6.	REFERÊNCIAS	57
7.	APÊNDICE A	59

Introdução

Apesar dos índices de analfabetismo terem diminuído com o passar dos anos, visto que em 1940 essa taxa era de 64,9 por cento e que em 2010 o censo indicou uma porcentagem de 9,6 por cento. Estas taxas ainda se apresentam elevadas quando comparadas a países próximos como o Uruguai, por exemplo, que revelou apenas 1,7 por cento (c.f. MORAIS, 2012).

Segundo o censo de 2010 a taxa de aprovação do terceiro ano do ensino fundamental era de 86,2%, ano em que são retidos os alunos do ciclo de alfabetização. Estes resultados podem estar relacionados a falta de objetivos para cada ano do ciclo, de acordo com Morais (2012), ao fim de cada ano acaba não havendo um direcionamento do que deve ser ensinado.

O sistema em ciclos foi estabelecido no intuito de que os alunos fossem acompanhados de forma contínua pelo professor. No entanto, como afirma Morais (2012), este sistema pode estar retomando aos antigos métodos de alfabetização, como a utilização de cartilhas, mas de forma maquiada, sendo chamados de novos materiais.

Veremos no primeiro capítulo que estes antigos métodos são falhos e que apresentam uma visão deturpada da alfabetização, ao considerá-la um código, quando veremos que o mesmo se constitui em um sistema notacional.

Em meio à luta do fracasso escolar brasileiro em alfabetização, surgem as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1979) que irão através da teoria da psicogênese da escrita elencar contribuições que mudaram a visão que se tinha da alfabetização.

Acreditando que as crianças antes e durante o seu período de alfabetização são seres pensantes e reflexivos, logo, apresentam hipóteses. Estas hipóteses como veremos adiante estarão se modificando a medida que os alunos avancem em seus níveis de escrita. Desta forma, foi possível pensar em atividades específicas, ou seja, mais apropriadas a cada “fase”, que pudessem explorar as hipóteses levantadas pelos alunos. Desta forma, a concepção sobre alfabetização foi mudando e se expandido, não se limitando apenas ao ler e escrever, mas saber aplicar as práticas sociais, o que hoje chamamos de letramento.

Veremos então no segundo capítulo que entre as atividades possíveis de serem realizadas no ambiente escolar, estão os jogos defendidos por Morais (2012) desde os anos de 1980, pois já se tinha uma visão destas atividades como momentos lúdicos em que as crianças estariam explorando as palavras através do brincar e desta forma compreenderiam de forma prazerosa o que a escrita nota e como nota. “Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física” (KISHIMOTO, 2001, p. 24.).

O jogo pode tornar, segundo Kishimoto (2001), a aprendizagem mais prazerosa, motivando os alunos a participarem ainda mais engajados. Ao proporcionar este tipo de ação, o aluno estará aprendendo, refletindo e construindo o conhecimento sem ser pressionado e considerado como um ser que não apresenta hipóteses prévias sobre a cultura escrita.

Durante a trajetória no curso de Licenciatura em Pedagogia, escutamos e realizamos leituras diversas em que elencam e justificam a importância/relevância dos jogos e brincadeiras na aprendizagem. Diante de tais discussões, foi visto a necessidade de ir além do dizer ser importante, mas identificar os conhecimentos relevados pelas crianças durante esta prática. Além de fazer uso de jogos que estão disponíveis no ambiente escolar, mas são pouco utilizados, seja por falta de tempo reservados aos mesmos ou porque ainda precisam ser encarados pelos docentes como importantes.

Na presente pesquisa utilizamos em sua maioria jogos que estão presentes na caixa do CEEL-UFPE. O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), que se dedica a produção de recursos didáticos para que auxiliem na formação continuada dos professores, promovendo atualizações quanto às práticas e teorias no campo da Educação e Linguagem. Entre esses materiais está a caixa de jogos de alfabetização, com dez jogos e de onde utilizamos três dos jogos trabalhados. Mesmo sendo material da escola e disponível para uso, observamos que o mesmo se encontrava longe das salas de aula.

O presente estudo teve sua origem a partir da minha participação como bolsista no PIBID (Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), desde o primeiro período da graduação (2013.1), estabelecendo experiências com o terceiro ano do

ensino fundamental, grupo IV da educação infantil e por fim o primeiro ano do ensino fundamental, em que permaneci por um ano e onde foi realizada a pesquisa. Desta forma, na presente pesquisa, encontra-se um recorte deste ano de permanência na turma de primeiro ano do ensino fundamental.

Diante de tais considerações e sabendo da importância dos jogos para aprendizagem, pretendemos nesta pesquisa investigar os conhecimentos revelados pelos alunos do 1º ano do ensino fundamental nas atividades envolvendo jogos relacionados ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Para que possamos responder a seguinte questão: Quais conhecimentos são revelados pelos alunos sobre o SEA ao trabalhar com jogos de alfabetização? Para isto identificamos e analisamos os conhecimentos dos alunos sobre o SEA, planejamos sequências de atividades envolvendo o ensino do SEA, identificamos e analisamos as atividades propostas pela professora para o ensino do SEA e identificamos e analisamos os conhecimentos revelados pelos alunos sobre o SEA.

Capítulo I:

1. Alfabetização: aprendizagem de um código ou de um sistema notacional?

Para todo ensino de qualquer objeto de conhecimento é necessário compreender o modo como entende este objeto e como se ensina, com o ensino da língua escrita não é diferente. No Brasil, por exemplo, até os anos de 1980 o processo de alfabetização era entendido como um ensino de código. Acreditava-se que o ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) envolvia a aprendizagem de um código e por isso a alfabetização, assumia um sentido restrito, de apenas saber codificar e decodificar a língua escrita, ou seja, memorizar os nomes das letras e ter conhecimento dos seus sons (c.f. MORAIS, 2010).

Após as pesquisas de Ferreiro e Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita, no final dos anos de 1980, revelou-se que não é tão simples quanto parece alfabetizar. Há muitos conceitos a serem percebidos pelos alunos, para que os mesmos possam chegar ao nível alfabético. Constatou-se que para aprender a ler e escrever os sujeitos precisam compreender uma série de questões procedimentais e conceituais sobre o SEA. Para isso, é necessário repensar metodologias de alfabetização, em detrimento a defesa de que existiria um único método a ser seguido. O processo de ensino-aprendizagem, baseado no ensino de um código, no qual bastava o sujeito memorizar grafemas e fonemas, deu lugar a reflexão e compreensão dos princípios do SEA(c.f. MORAIS, 2005). Entre as propriedades temos:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos; [...] 4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras; [...] 6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas e funcionais dos referentes que substituem; [...] 8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra; [...]” (p. 51).

Segundo Ferreiro (2011), um procedimento que deixa claro a presença das hipóteses dos alunos quando estão procurando compreender o funcionamento do SEA, que revelam que as crianças têm conhecimento sobre a língua escrita, muito antes de

entrarem na escola “se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar”. (p. 20).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) proporcionou a compreensão das diversas hipóteses levantadas até a criança compreender o funcionamento do SEA, que veremos adiante com os níveis da Psicogênese da Língua Escrita propostos por essas autoras.

1.1. Língua escrita como sinônimo de código

De acordo com Morais (2005) códigos são representações, ou seja, um conjunto de símbolos que substituem sinais de um sistema já existente, no presente caso, o sistema alfabético. Sendo necessário para o uso de um código “já ter compreendido como funciona o sistema notacional (sistema alfabético) cujos símbolos foram substituídos; e 2) memorizar os novos símbolos substitutos” (p. 31).

Assim, considerar a língua escrita apenas como um código significa dizer que ao aprender a ler e escrever o indivíduo não precisa compreender os porquês de suas características, mas já tê-los compreendido. Além de apenas ter que memorizar estes sinais. No entanto, para que possamos aprender o SEA precisamos compreender como o mesmo funciona. A alfabetização, ainda segundo Morais (2005), é um sistema de levantamentos de hipóteses sobre o funcionamento do SEA, necessitando o aluno passar por momentos desafiadores, que os coloquem a uma necessidade de reflexão a respeito do uso desse sistema.

Até o início da década de 1980, porém, acreditava-se que para uma pessoa se alfabetizar era apenas necessário memorizar as letras, sílabas, sem realizar uma reflexão destas, pois havia a concepção de que o SEA é um sistema de códigos. Segundo Morais (2005), era tudo automático e mecânico, as crianças não eram consideradas indivíduos pensantes, achava-se que ao chegarem à escola não tinham nenhum conhecimento prévio, bem como hipóteses. Assim, cabia à escola alimentar esses indivíduos vazios de forma passiva, através de métodos lineares e sequenciais de alfabetização.

Métodos que acabam por limitar o conhecimento e favorecer apenas um grupo de alunos, pois os mesmos são tratados de forma homogênea. Insuficientes para o que se objetiva ao ensinar SEA.

1.1.1. Os métodos de alfabetização e o ensino da leitura e da escrita

No presente contexto, o método pode ser identificado como um caminho e/ou procedimento utilizado, para que os alunos aprendam a ler e escrever. (GALVÃO; LEAL, 2005) Há pelo menos três métodos que consideram a língua escrita como um código: métodos sintéticos, métodos analíticos e métodos analítico-sintéticos. Os métodos sintéticos têm como característica o início da aprendizagem por meio de “elementos estruturalmente “mais simples””, segundo Galvão e Leal (2005), que são as letras, fonemas ou sílabas. Este método acaba dificultando a relação do som da palavra e o som da letra, de acordo com Galvão e Leal (2005), os estudiosos que acreditavam no método fônico acabaram criticando o método sintético como um “procedimento que artificializava o processo” (GALVÃO; LEAL, 2005 p. 19), pois acabava criando equívocos na oralização das palavras. Ainda segundo as autoras, este método acaba por desconhecer “o caráter significativo da escrita”, além de não permitir que os alunos compreendam a funcionalidade da escrita.

Os métodos analíticos se configuram de forma oposta ao sintético, iniciando a partir das palavras, frases ou pequenos textos. Caracteriza-se por um método que inicialmente utiliza a memorização/familiarização de palavras e frases, para que em seguida as crianças espontaneamente possam escrevê-las e identificar suas partes menores (letras, sílabas).

E por fim, também de acordo com Galvão e Leal (2005), como nos demais métodos, os métodos analítico-sintéticos que “derivam de um modelo de aprendizagem que, apesar de partir de conjuntos complexos da língua escrita, como as palavras ou frases breves, focaliza sua atenção, de forma mais específica, nas fases de análise-síntese”(p. 24).

Apesar de, aparentemente, se mostrarem bem diferentes, de acordo com Galvão e Leal (2005), os métodos apresentados possuem semelhanças entre si. Os mesmos

apresentam certa ausência quanto à validade dos conhecimentos prévios da criança, bem como desconsideram sua capacidade de elaborar hipóteses, analisar o sistema da língua escrita e ser capaz de utilizar diferentes estratégias no seu processo de descoberta. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1991 apud Galvão e Leal, 2005). Esses métodos consideram o ensino da língua escrita como a aprendizagem de um código.

1.2. O ensino da língua escrita como sistema notacional

Após a contribuição de Ferreiro e Teberosky, no final dos anos de 1980, com suas pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita, o ensino do sistema alfabético passou a ser considerado como um sistema notacional, pois, para que seja dominado o sistema de escrita alfabética (SEA) é necessário compreender como o mesmo funciona e quais são suas propriedades. E não, apenas, saber distinguir entre uma letra e outra, como aqueles que concebem a língua escrita como mero código. Com o tempo viu-se que a simples memorização e associação das letras não fazia da criança um aluno alfabetizado, pois a criança podia saber escrever as letras do seu nome, mas não ter compreendido como funciona o SEA, ou seja, não compreendia as propriedades da língua escrita. A criança carrega hipóteses sobre a escrita e cabe ao professor reconhecê-las e trabalhá-las, para que o aluno evolua e torne-se alfabetizado. Considerar a língua escrita como sistema notacional é acreditar que os alunos não têm as mesmas hipóteses nos mesmos momentos, nem que vão compreender da mesma forma e velocidade as propriedades.

De acordo com Moraes (2012), identifica-se que as regras e propriedades da língua escrita não estão prontas na mente do aluno, se assim fosse seguir a lógica da língua escrita como um código, mas precisam ser aprendidas, ou melhor, compreendidas. A teoria da psicogênese da língua escrita nos faz reconhecer que, assim como o sistema alfabético não foi inventado em apenas um dia, muito tempo para aprendê-lo também será necessário.

Essa teoria teve grande propagação no Brasil, ficando conhecida, em sua maioria, por “construtivismo”, conforme Moraes (2012). Ainda de acordo com este

autor, a teoria criada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky tem uma maior disseminação nos ambientes de formação inicial e continuada dos professores, estando presente também no embasamento de importantes documentos da área de Educação.

1.2.1. As contribuições e limitações da Psicogênese da língua escrita para o processo de ensino do SEA

Segundo Coutinho (2005), as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1979) mostraram que a problemática da alfabetização está em seu método até então utilizado. Uma metodologia de conceito tradicional que olham os aprendizes como seres uniformes, sem características próprias de pensamento. Como vimos os três métodos empregados por décadas não viam os alunos como seres pensantes, mas como sujeitos incapazes de refletir.

Com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1979), revela-se que surgem hipóteses do SEA pelos alunos no momento da aprendizagem e é através de suas reflexões que vão compreendendo o SEA. Assim, as pesquisas consideraram que os aprendizes passam por quatro níveis até chegarem ao nível mais completo que é quando o aluno está na fase alfabética. São os níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Apesar de separados por níveis, não há uma linearidade, ou seja, tanto um aluno pode ter hipóteses do nível silábico e voltar a ter também hipóteses do pré-silábico, quanto o mesmo poderá começar a ter hipóteses do nível alfabético, o famoso “estalo”. Até o aluno está alfabetizado ele pode oscilar nos níveis. A partir desta divisão pode perceber que os aprendizes também apresentam hipóteses sobre a escrita e estas são extremamente importantes para a construção do SEA. Com base nisso, segundo Ferreiro (2011), “saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como “conhecimento”. ”Saber” quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade”. (p. 20)

Desta forma, ainda de acordo com Ferreiro (2011), há aqueles alunos em que apesar de identificar as letras, não compreendem o SEA. Como há aqueles que

apresentam uma maior compreensão do SEA, mas não tiveram informações sobre as letras particularmente. Revela-se, então, para que possamos avaliar e controlar a compreensão dos alunos sobre a escrita deve-se partir de um ponto de vista tanto construtivo, quanto gráfico. Sendo a partir da evolução psicogenética, ser possível deter-se a esses aspectos.

Ao avaliar a escrita quanto aos aspectos gráficos, o professor irá apenas focar nas produções, qualidade do traço, distribuição espacial das formas, orientação quanto ao sentido tradicional da escrita (esquerda para a direita), esquecendo o porquê se deu tal representação e a partir de que meios, que seriam os aspectos construtivos (FERREIRO, 2011). A partir da análise das características de cada período estabelecido por Ferreiro e Teberosky, pode-se identificar em que período o aluno se apresenta e que possíveis hipóteses estão sendo levantadas pelo mesmo.

No período pré-silábico, por exemplo, o professor irá identificar o domínio icônico (desenho) e o não icônico (escrever) da criança. De acordo com Ferreiro (2011)

Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque produzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. (p. 22)

Neste período, os alunos, inicialmente, representam a escrita através de desenhos, pois os mesmos relacionam a língua escrita com o significado da palavra e não o significante. Sabendo disto, os professores podem identificar e desenvolver atividades adequadas para que possam amadurecer as hipóteses dos alunos e gerar novas hipóteses, que também serão construídas até que os mesmos compreendam o SEA.

Então, o aluno em cada nova hipótese levantada, revelará diferentes respostas a respeito do que as letras representam e como estas letras criam representações, ou seja, como elas funcionam.

No nível pré-silábico, por exemplo, os mesmos acreditam que as letras podem ser representadas por desenhos, pois os mesmos acreditam que esta é uma representação do objeto e ainda não tem noção da pauta sonora. O que já é possível notar pelos alunos que apresentam hipóteses silábicas. Sendo neste nível de escrita a descoberta do que a escrita alfabética nota. Por isso, os alunos que apresentam esta hipótese de escrita,

costumam colocar uma letra para cada sílaba ao tentar escrever a palavra (MORAIS, 2012).

No entanto, segundo Morais (2012), a teoria da psicogênese não só proporcionou contribuições para a apropriação do SEA, mas algumas limitações que devem ser apresentadas. Ao revelar que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem, levou a uma interpretação equivocada de um ensino sem a mediação do professor, quando este auxílio é indispensável.

Assim, Morais (2012) identifica três casos de limitações. Os novos livros que substituíram as cartilhas apresentaram um conjunto considerável de textos, contrastando com o número de atividades relacionadas à reflexão sobre a escrita, necessárias para o processo de alfabetização. Os dois outros casos são o momento certo para inserir a letra cursiva, não antecipando, nem o fazendo tardiamente. E, finalmente, o terceiro caso, a questão da ortografia, pois levou professores a pensarem que o ensino da mesma é algo “tradicional”.

2. Ensino da alfabetização

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) denunciaram que a criança antes mesmo de entrar na escola tem contato com o mundo da escrita e desta forma já começam desde este momento a levantar hipóteses a respeito da escrita. Revela-se que o contato com esse sistema parte de uma gama de ideias que surgem antes mesmo de a criança ter conhecimento e serão levados quando este estiver no ambiente escolar, seguindo uma “ordem de etapas” para o processo de construção do SEA. Assim, é interessante que as aulas tomem rumos diversificados quanto às metodologias e atividades.

Estudiosos como Vygotsky e Piaget, bem como Kishimoto, nos revelam em suas respectivas pesquisas, o poder que o lúdico tem para a aprendizagem. Estes identificaram em seus estudos que por meio de atividades lúdicas os alunos têm mais prazer no quesito aprendizagem e desta forma se tem uma maior participação e engajamento.

Dentre as atividades lúdicas possíveis de serem realizadas em sala, estão os jogos que podem ajudar os alunos a terem uma maior compreensão das características e propriedades do SEA. Mas o que é o jogo? Segundo Kishimoto (2001), conceituar jogo é algo complexo, pois há vários tipos de jogos e ao tentar estabelecer pontos em comum que caracterizem o jogo, outras semelhanças vão surgindo, conectando alguns jogos, mas distanciando outros. Desta forma, não há uma característica que possa ser dita em que todos os jogos se encaixem. Pois, além das individualidades de cada tipo de jogo, também há a visão deste jogo pelas diferentes culturas, momentos históricos e de identificá-los como jogo ou não. Há uma dificuldade imensa de definir o que é jogo de forma que inclua toda a pluralidade de suas realizações.

Em suas pesquisas Kishimoto (2001) identifica três formas de o jogo ser visto. A primeira delas está relacionada com a visão e linguagem de cada contexto social. A segunda caracteriza o jogo como uma sequência de regras, cada ação realizada no jogo está baseada nas regras do mesmo e desenvolvendo uma atividade lúdica. E a terceira, em que o jogo é visto como um objeto.

Quanto aos tipos de jogos esta autora divide em pelo menos cinco tipos: Jogos didáticos, caracterizada pela sua identidade pedagógica, pois são materiais que provocam situações de ensino-aprendizagem; Jogos tradicionais infantis, relacionada à atividade de caráter popular, culturalmente preservado há certo tempo; Jogos simbólicos, explora o desenvolvimento de significados e representações; Jogos de construção, que através da experiência sensorial, trabalhe-se a criatividade e a percepção de transformação; E jogos de regra que tem como característica principal a presença de regras direcionadas para cada tipo de jogo, pois irão direcionar as ações dos jogadores (LEAL; SILVA, 2010).

Não podendo esquecer, no entanto, as brincadeiras que também em diversas vezes são confundidas com os jogos. O que deixa ainda mais complexa a definição. No Brasil, por exemplo, a nomenclatura jogo, brinquedo e brincadeira, ainda se confundem muito. Mas podemos diferenciá-los ao compreender que enquanto os jogos tem entre um dos seus aspectos a regra, o brinquedo apresenta uma relação mais íntima (KISHIMOTO, 2001), pois, o mesmo estimula a representação da realidade.

Segundo Kishimoto (2001), todos os jogos devem ser considerados educativos, mesmo aqueles jogos que não são voltados para aprendizagem de conceitos e habilidades, pois ao brincar a criança está em meio a uma troca de conhecimentos, mesmo não sendo esse um jogo de função didática.

Cada período escolar tem seus jogos e brincadeiras específicas de acordo com o desenvolvimento do sujeito. Vygotsky (VYGOTSKY apud ZANELLA, 1994) em suas pesquisas sobre aprendizagem nos mostra que essa diferença se dá, pois cada pessoa tem uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), caracterizada e dependente da faixa etária. Esta zona é o período de aprendizagem através de um mediador, um “caminho” que a criança passa para aprender com o auxílio de outrem, que saiba sobre tais ações ou conteúdos, até que a criança possa fazê-lo e compreendê-lo sozinha.

Deve-se destacar, porém, que esse período está caracterizado pelas competências que cada faixa etária nos proporciona, ou seja, não se deve antecipá-la nem adiá-la, por exemplo, não teremos êxito ao ensinarmos um recém-nascido a andar, pois não consta em sua ZDP esta ação, aquele momento não é o melhor para que haja o desenvolvimento de tal habilidade. O mesmo ocorre com os jogos e brincadeiras, pois são auxiliares da aprendizagem.

Desta forma, não podemos, segundo Kishimoto (2001), ver os jogos como uma atividade apenas divertida e utilizada para que os alunos gastem suas energias ou que fiquem quietos. O uso de jogos em sala de aula pode ser algo muito rico, que favorecerá o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, moral e social. “O jogo nos propicia a experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências”. (KISHIMOTO, 2001, p. 96).

Por isso, o jogo é visto como uma atividade de êxito, pois proporciona ao aluno uma experiência prazerosa em que ele irá descobrindo seus limites e reações. Bem como, dito anteriormente, provoca a socialização de conhecimentos.

Capítulo II: Metodologia

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Municipal, localizada na cidade do Recife, atendendo a alunos da Educação Infantil (Grupo IV e V) ao Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano). A mesma apresenta: oito salas de aula, uma de Bilingüe; uma biblioteca; uma secretária; uma coordenação; uma diretoria; três banheiros, um para funcionários da escola e dois para os alunos (um masculino e um feminino); uma cozinha; um pátio coberto e um descoberto, sendo os dois pequenos. A escola apresenta recursos quanto ao acesso à internet, Datashow, televisão, geladeira e ar-condicionado nas salas da secretaria e diretoria. Também há um considerável número de livros de leitura e materiais. Atendendo em sua maioria a comunidade do seu entorno.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

A pesquisa foi realizada em uma turma do primeiro ano do turno da tarde em que apresentava vinte alunos matriculados, no entanto, tivemos como participantes dezessete alunos, todos na faixa etária dos 6-8 anos. O motivo pela qual os três alunos apesar de matriculados não terem participado da pesquisa, se deu pela ausência dos mesmos nos dias em que foi realizada. Durante as atividades de intervenção os alunos trabalharam individualmente e em grupo, para que fossem observadas e analisadas as diferentes posturas diante das atividades, além de provocar momentos em que explorassem as capacidades individuais e as que incentivassem a troca de conhecimentos.

A professora investigada tem graduação em Pedagogia pela UFPE (conclusão em 2004), com especialização em Psicopedagogia, também foi supervisora do PIBID Pedagogia UFRPE, no ano de 2015. Nas conversas realizadas ao longo do ano, afirmava que sempre teve o sonho de ser professora e apresentava uma postura interessada em realizar trabalhos diferenciados com as crianças de diferentes níveis.

TIPO DE PESQUISA

Para que fosse realizada a presente pesquisa utilizamos a pesquisa de abordagem qualitativa inspirada na pesquisa-ação.

Segundo Franco (2005), parece ser unânime a origem da pesquisa-ação por parte de Lewin no ano de 1946. Seguindo a linha de pensamento de Lewin, este tipo de pesquisa se caracteriza por uma “investigação que caminhe na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante” (p. 487).

Ainda de acordo com esse autor, tendo seu ponto de partida os estudos de Lewin e após serem incrementadas divergentes teorias ao que seria pesquisa-ação e sua prática. Tem-se identificado diferentes formas de interpretar uma pesquisa deste cunho, a partir de estudiosos como Chein, Cook e Harding, por exemplo, que separam a pesquisa-ação em quatro propriedades positivistas: a diagnóstica; a participante; a empírica; e a experimental.

Esse tipo de pesquisa, fortalecida no âmbito educacional décadas posteriores, segue a mesma concepção defendida por Lewin, mas que com o tempo além de se caracterizar por uma pesquisa de transformação social, baseia-se em compromissos éticos e políticos de caráter emancipatórios.

Para isto a presente pesquisa, bem como pesquisas desse cunho, caracteriza-se por uma ação conjunta entre pesquisador e pesquisados, tem o mesmo ambiente de pesquisa aquele que acontecem as práticas, conforme Franco (2005)

o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção; • reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina; • ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sociohistóricas; • o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação. (p.489)

A escolha por uma pesquisa baseada na pesquisa-ação se deve a proposta de realizar intervenções com jogos de alfabetização, escolhidos de acordo com o resultado da diagnose realizada para identificar os níveis de escrita e de consciência fonológica

dos alunos. Ao mesmo tempo em que nestas intervenções identificamos às hipóteses levantadas pelos alunos sobre o SEA, pensamos em propostas para atender esses níveis.

Por nos inspirarmos em uma pesquisa-ação pudemos estar mais próximos dos sujeitos da pesquisa e desta forma identificar os conhecimentos revelados pelos alunos durante as intervenções. Talvez se a pesquisa não fosse inspirada nesse cunho não poderia ser possível o acesso a estes conhecimentos e desta forma não chegaríamos ao objetivo da pesquisa.

A pesquisa teve como auxílio o uso dos instrumentos de pesquisa: diagnose, observação e intervenção.

SONDAGEM

Realizamos duas sondagens durante a pesquisa, que nomeamos como SONDAGEM I e SONDAGEM II, ambas iguais e com o objetivo de identificar os níveis de escrita dos sujeitos, segundo Ferreiro e Teberosky (1979), realizar uma análise fonológica e acompanhar o nível de leitura dos mesmos. No entanto tiveram funcionalidades diferentes. Enquanto a SONDAGEM I, realizada no período do mês de Agosto e início de Setembro, serviu como base para escolha dos jogos e atividades, pois foi possível identificar os níveis de escrita, apropriação da escrita e as habilidades fonológicas dos alunos, foi na SONDAGEM II, aplicada no mês de Dezembro, que pudemos observar os possíveis impactos quanto aos avanços em relação aos conhecimentos sobre o SEA e assim realizar uma comparação de como os alunos iniciaram a pesquisa e como eles se apresentaram ao ser finalizado.

A sondagem teve sua realização com atividades que envolvem: ditado de palavras; leitura de palavras; identificação de palavras que começam com a mesma sílaba; identificação de palavras que rimam; identificação de palavras maiores e menores. Também foi realizada uma sondagem, após o período da intervenção com jogos que envolviam o SEA.

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Observar é um processo que possui diferentes partes para que possa acontecer. Dentre elas então: o objeto a ser observado, o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimentos, a partir dos quais se formula o objetivo da observação.

Possuindo estas partes podemos observar o meio que será pesquisado, direcionando a observação ao objeto da pesquisa. A partir desta prática a pesquisa passa a ter sua característica qualitativa, pois começa a trabalhar as ações do meio. Que serão analisados de acordo com o olhar mais neutro que o pesquisador conseguir.

Então, observar não é tão simples e fácil como a palavra expressa. É preciso um direcionamento e objetivos para esta observação. Na presente pesquisa, por exemplo, precisamos ter um olhar atento para as falas dos alunos para que fossem identificados possíveis conhecimentos revelados pelos mesmos. Bem como a fala e ações da professora em sala que contribuíssem para aprendizagem do SEA.

Desta forma, para que alcançássemos os nossos objetivos de pesquisa utilizamos uma observação participante, pois “supõe a interação pesquisador/pesquisado” bem como “implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos” (VALLADARES, 2005, p. 154).

Este tipo de técnica de observação pode ser realizado de duas formas: plena ou com um distanciamento total. Nesta pesquisa fizemos uso das duas técnicas. Para um primeiro momento, direcionado para a observação das atividades realizadas pela professora que possibilitassem a aprendizagem do SEA, realizamos uma observação com um distanciamento, pois neste momento a prioridade era de identificar através da observação as práticas e metodologias que eram utilizadas pela professora na contribuição do conhecimento sobre o SEA.

Em um segundo momento, em que foram realizadas as intervenções com jogos, utilizou-se a observação plena, pois nos favorecia uma proximidade ideal para a coleta dos conhecimentos revelados pelos alunos durante os jogos. Assim, através desta técnica “o observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados” (NETO, 1994, p. 59), ou seja, promove uma observação engajada na atividade que está sendo executada.

INTERVENÇÃO

A partir das intervenções o pesquisador observou os conhecimentos levantados pelos alunos. Bem como artifícios utilizados para organizar os conhecimentos, como dito anteriormente.

Através de uma pesquisa participativa, pretendemos sondar e analisar os conhecimentos difundidos durante as atividades com jogos, vinculados ao ensino do SEA, realizadas em sala. Para isto, foi necessário que inicialmente, como já apresentado anteriormente fazer uma sondagem da turma, a fim de pensar quais jogos seriam propostos.

Utilizamos os seguintes jogos da caixa do CEEL¹ Bingo dos Sons Iniciais; Bingo das Letras; Palavra dentro de palavra; e Troca Letras. Durante os jogos foram observados e analisados os conhecimentos dos alunos quanto ao SEA, através das suas expressões orais. Segundo Ana Teberosky e Emilia Ferreiro (1979), as crianças estão a todo o momento construindo conhecimentos sobre a escrita e são estes que iremos investigar. Analisaremos que conhecimentos são mobilizados durante o jogo.

PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados aconteceu em duas etapas. Primeiramente, analisamos as oito aulas observadas da professora do primeiro ano do ensino fundamental, procurando identificar quais foram as atividades realizadas para promover a aprendizagem do SEA.

Na segunda etapa iniciamos a análise das falas dos alunos durante as intervenções com os jogos: Bingo das Letras, Bingo dos Sons Iniciais, Palavra dentro de Palavra e Troca Letras.

Os jogos foram realizados em um período de um turno. Não apresentaram uma mesma configuração quanto à forma como foram jogados. Enquanto os jogos Bingo das Letras e Bingo dos sons iniciais foram individuais, o jogo Palavra dentro de Palavra

¹ CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem Criado em 2004, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel) é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas pública.

teve uma organização em grupo. Após a realização de cada jogo foi entregue uma atividade para que os alunos respondessem individualmente. Momento em que foi possível ter o retorno dos conhecimentos e hipóteses levantadas pelos alunos durante e após os jogos.

Durante as intervenções com os jogos, procurou-se observar as falas dos alunos em relação ao jogo, para que fossem captados os conhecimentos e hipóteses de escrita.

A seguir, veremos os jogos utilizados seguidos de seus respectivos objetivos e metodologias:

Jogo 1 - Bingo dos sons iniciais

Objetivo:

- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente;
- Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais);
- Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais;
- Identificar a sílaba como unidade fonológica;
- Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração).

Materiais:

Papel; Tampinha de garrafa.

Metodologia:

Os alunos foram divididos em cerca de três grupos e foram entregues para cada grupo uma cartela. Depois foi sorteada uma figura e lido o seu nome em voz alta, a fim de que os alunos procurassem na cartela uma imagem que começasse com o mesmo som da lida. Caso encontrasse, o aluno marcava essa figura com uma tampinha de garrafa. Ganhou o grupo que completou primeiro a cartela. Após a realização do jogo foi entregue uma atividade também com o objetivo de identificar as palavras que iniciam com o mesmo som.

Jogo 2 - PALAVRA DENTRO DE PALAVRA

- Perceber que podemos formar palavras a partir de outras;
- Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais);
- Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais.

Materiais:

Papel; Lápis.

Metodologia:

A turma foi dividida em dois grupos e entregamos uma folha e um lápis para cada grupo. Nesta folha os grupos escrever deveriam escrever palavras a partir da palavra ditada pelo professor. Para isso, Ganhou o jogo o grupo que apresentou o maior número de palavras corretas. Após o jogo foi dada uma atividade, a fim de que os alunos identificassem palavras dentro das palavras.

Jogo 3 - Bingo das letras

Objetivos:

- Identificar as letras do alfabeto;
- Perceber que palavras diferentes podem possuir as mesmas letras;
- Conhecer as letras do alfabeto e seus nomes.

Materiais:

Papel; Lápis

Metodologia:

Individualmente, cada aluno recebeu uma cartela com as letras dos seus respectivos nomes. Na seguinte configuração: cada letra ficando em um quadrado da cartela. Após serem entregues todas as cartelas, deu-se início ao sorteio das letras. À medida que as letras forem sendo sorteadas, os alunos devem identificar na sua cartela, que contém as letras do seu nome e marcar um X. Ganhou aquele que marcou primeiro todas as letras da sua cartela.

Jogo 4 - TROCA LETRAS

Objetivos:

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

Metodologia:

Foram formados quatro grupos. Neste jogo o desafiador colocou no quadro de pregas, cinco fichas de figuras e ao lado com as fichas das letras formando as palavras correspondentes a figuras, na mesa devem ser deixadas as demais fichas de letras que não foram utilizadas para a formação das palavras. O jogo se baseou em colocar em cima das fichas, outra ficha com uma figura cuja a palavra é muito semelhante à palavra representada pela figura que primeiramente foi colocada (por exemplo, se antes tinha uma ficha da figura pato, coloca-se a ficha da figura rato). Em seguida foi feito o desafio ao grupo que estiver na vez de jogar: “Que letra devo trocar para que a palavra PATO vire RATO?”. O grupo deve escolher uma letra e colocar no lugar que acha que é o correto, ou seja, em cima da letra que considera que precisaria ser modificada para formar a nova palavra. Se o grupo acertar, ganha cinco pontos e o desafiador prossegue com a equipe seguinte. O jogo termina quando o desafiador fizer 8, 9 ou 10 substituições (desafios): 4 grupos, são feitos dois desafios; 3 grupos, são feitos três desafios; e 2 grupos, são feitos cinco desafios para cada grupo.

Em um segundo momento, desta segunda etapa, analisamos as diagnoses realizadas antes das intervenções com os jogos e ao final, a fim de identificar os conhecimentos dos alunos sobre o SEA. Chamaremos de SONDA GEM I a diagnose que foi realizada antes da aplicação dos jogos, para que os mesmos fossem escolhidos de acordo com os conhecimentos sobre o SEA, e SONDA GEM II a que foi realizada depois dos jogos, para que fosse realizada uma comparação da progressão dos conhecimentos dos alunos quanto à escrita nas intervenções com os jogos. Ambas as diagnoses, constaram de ditado de palavras com o objetivo de identificar os níveis de escrita dos alunos, de acordo com Ferreiro e Tereberosky (1979); a leitura de palavras, com o objetivo de identificar se os alunos liam palavras ou se utilizavam de pistas; e a

atividade de consciência fonológica. Entre as atividades de consciência fonológica, utilizamos a identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, identificação de palavras que rimam e produção de palavras menores.

As dezessete crianças realizaram a atividade diagnóstica individualmente, chamávamos um a um para acompanhar a realização, impedindo que o mesmo realizasse contato com outro aluno para a leitura do enunciado. As demais exigências para a realização da atividade foram deixadas para que os alunos realizassem individualmente.

O ditado (ver apêndice A) teve como base para a sua avaliação, os níveis de evolução psicogenética da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1979) ELEFANTE, JACARÉ, BORBOLETA, PORCO, BALEIA, RATO, CACHORRO, BOI e ABELHA, foram às palavras utilizadas para o ditado. Como podemos observar, todos são nomes de animais e apresentam diferentes números de sílabas.

Após a identificação dos níveis através do ditado de palavras, os alunos responderam uma questão que apresentava uma atividade de leitura. Para que o aluno tivesse sucesso na atividade, o mesmo teve que visualizar as quatro figuras e depois ler as palavras presentes ao lado, uma a uma, para que identificasse qual seria a palavra correspondente à figura. As figuras utilizadas foram: BARATA, FOLHA, BALÃO e QUEIJO (ver apêndice A). Junto às respectivas palavras havia outras que apresentavam alguma semelhança, como por exemplo, o som inicial.

Como dito, ao lado das figuras se encontravam palavras para que o aluno identificasse a correspondente. Então, além da palavra correta, a que deveria ser marcada, havia outras palavras parecidas quanto ao som final ou inicial. Fazendo com que as crianças precisassem ler todas as palavras para que fossem identificadas as corretas.

Em seguida, a fim de identificar as habilidades fonológicas dos alunos, os mesmos tiveram que responder três atividades de consciência fonológica: palavras que começam com a mesma sílaba; palavras que rimam; e palavras Maiores.

Na primeira atividade de análise fonológica (ver apêndice A) os alunos tiveram que identificar entre quatro palavras as que começavam com a mesma sílaba. Dividida em letra A, B, C e D. Cada letra apresentou quatro figuras colocadas para que os alunos comparassem e identificassem se havia o mesmo som inicial.

Assim como a primeira atividade em que os alunos deveriam identificar os sons iniciais iguais, em quatro letras (A, B, C e D), as atividades de identificação de palavras que rimam e de palavras maiores, também se configuraram desta forma.

Na atividade das palavras que rimam assim como a anterior também apresentava em cada letra quatro figuras que deveriam ser lidos seus nomes correspondentes e marcar as que apresentassem o som final igual, ou seja, as que rimassem.

Já na atividade da identificação de palavras maiores, os alunos tiveram que analisar se as quatro palavras escritas eram maiores que outras palavras faladas apenas oralmente. Por exemplo, a primeira palavra escrita no papel foi CASA e o aluno deveria dizer se a mesma era maior ou menor que a palavra VACA. Em seguida o aluno deveria dizer o porquê desta resposta.

As demais palavras foram LOJA que foi comparada a ESCOLA, VACA que foi comparada a FORMIGA e MATO que foi comparada a FLORESTA.

Capítulo III: Discussão e Resultados

1. O que a professora fez para o ensino do SEA e quais conhecimentos foram mobilizados pelos alunos?

No quadro I abaixo estão identificadas as atividades realizadas pela professora em cada aula observada, voltadas ao ensino da língua escrita, para em seguida ser discutidas.

Quadro I - Atividades realizadas pela professora ao longo das oito observações.

ATIVIDADES	Escrita do roteiro no quadro	JOGOS	LEITURA	Atividades de reflexão sobre o SEA
AULA 1	X	X	X	
AULA 2	X		X	X
AULA 3	X		X	
AULA 4	X	X	X	
AULA 5	X		X	
AULA 6	X		X	
AULA 7	X		X	X
AULA 8	X		X	

- Escrita do roteiro no quadro

A professora em todas as aulas observadas escrevia o roteiro do que seria realizado naquele dia. A rotina era socializada com a turma e escrita no quadro coletivamente. Um aspecto a ser destacado no cotidiano da professora era a escrita da rotina nas aulas. A utilização da rotina foi e ainda é criticada por muitos que tiveram/têm uma visão distorcida do construtivismo, desde que este foi difundido em meados de 1980. A difusão dessa teoria de aprendizagem e não de ensino, acabou por gerar uma interpretação equivocada em relação a interpretação do planejamento como algo tradicional, visto que acreditava-se que as aulas deveriam ser baseadas

exclusivamente nos conhecimentos dos alunos, não sendo necessário um planejamento prévio.. (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012).

Segundo Ferreira e Albuquerque (2012) o professor precisa ter domínio do conteúdo a ser ensinado e ter clareza do seu planejamento, a fim de propor sequências de atividades adequadas e desafiadoras para os diferentes níveis dos alunos. .

Podemos identificar através do roteiro de atividades a visão do que é aula para a docente observada. Para a mesma as aulas estavam limitadas aos momentos de exposição e reflexão dos conhecimentos do currículo escolar, utilização de livros, fichas e jogos. Desconsiderando como aula, por exemplo, os momentos de: CALENDÁRIO, em que os alunos eram levados a refletir sobre a noção de tempo; e LEITURA, momento de rico contato com os diferentes tipos de gêneros e interpretação de textos.

O dia iniciava com o “Boa Tarde”, realizado no pátio da escola juntamente com as outras turmas. Nesse momento era realizada a oração e a cantoria de uma música, de acordo com o mês. Depois, os alunos se direcionavam à sala com a professora que, ao chegar à sala, escrevia no quadro, juntamente com as crianças, as atividades a serem realizadas no dia. As atividades seguiam a seguinte sequência: ORAÇÃO, CALENDÁRIO, AULA, RECREIO, DESCANSAR, AULA, LEITURA, AULA, MASSINHA, CASA. O roteiro da aula era escrito no quadro com a ajuda das crianças. Como pode ser observado no extrato abaixo:

Aluno: CALENDÁRIO.
Professora: CA. CA. Como se escreve CA?
Alunos: C com A.
Professora: E o LE?
Alunos: L com E.
Fragmento da observação realizada no dia 27/05/2015.

Através desta atividade podemos identificar um processo de aprendizagem a partir da metacognição, pois a professora faz com que os alunos reflitam sobre os seus próprios conhecimentos. Ou seja, esta atividade desafia os conhecimentos dos alunos sobre a leitura e escrita de palavras, buscando regular esse processo através da correção diária (c.f. BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014).

Logo após o momento em que era realizada a escrita e leitura da rotina, a professora se dirigia para o final da sala, no qual estava localizado o calendário da turma, nele era explorado os dias da semana, o mês, o ano e a data do dia. Em seguida,

dava início ao que na rotina estava identificado como aula. Momento em que se tinha uma contemplação maior/concentrada dos conteúdos do currículo escolar.

- JOGOS

Apesar de identificarmos a partir de algumas falas da professora a crença na importância da introdução da metodologia do jogo, assim como Kishimoto (2011) apontam como relevante a utilização deste recurso didático para a aprendizagem, ao unir o prazer ao conhecimento, observamos o uso dos jogos de alfabetização em apenas duas aulas. Em duas aulas observadas a professora utilizou os jogos Batalha de Palavras e Bingo dos Sons Iniciais, ambos da caixa do CEEL- UFPE.

Para os alunos que apresentavam o nível silábico-alfabético e alfabético a professora entregou o jogo Bingo dos Sons Iniciais. Já para os demais, pré-silábicos e silábicos, foi entregue a Batalha de Palavras.

O segundo tinha como objetivo que os alunos compreendessem que as palavras são compostas de unidades sonoras menores, identificar a sílaba como unidade fonológica, segmentar palavras em sílabas e comparar palavras quanto ao número de sílabas.

Já o jogo do Bingo dos Sons Iniciais foi direcionado a apenas três alunos (D1, D13 e D16), e tinha como objetivo: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração).

Observa-se que a professora poderia ter utilizado apenas um jogo em que toda a turma poderia jogar, mas acabou preferindo fazer uso de jogos mais direcionados, baseados em suas sondagens. A professora não utilizou o jogo pelo jogo, mas utilizou para que os alunos compreendessem os princípios do SEA.

- LEITURA

Outra atividade que fazia parte da rotina da turma era o momento da leitura deleite, chamada de roda de leitura. A docente tinha um extenso tapete, que era colocado no pátio do colégio e todos os alunos se sentavam no mesmo para o momento da leitura. A professora realizava a leitura para os alunos, livros que instigassem o prazer pela leitura. Já no meio para o final do ano, a professora deixava que os alunos escolhessem um livro e os mesmos liam sozinhos e quando estivessem preparados liam para a turma toda na roda de leitura.

Estudiosos e Pesquisadores como Morais (2012), aprovam tal prática, pois acreditam que através deste trabalho os alunos estão ampliando as suas práticas de letramento. Pois os alunos têm a oportunidade de aprender sobre características diversas a respeito dos gêneros textuais, como suas estruturas, organizações e finalidades, bem como estratégias de leitura e configurações da escrita. Vimos, além disso, que a professora do primeiro ano do ensino fundamental, também tem como proposta incentivar a prática e prazer da leitura desde cedo pelos alunos.

A professora sempre procurava escolher livros em que trouxessem experiências boas e prazerosas aos alunos. Esse trabalho refletia nas escolhas dos alunos e ao incentivo à prática de leitura. (SOARES; BATISTA, 2005).

- Atividades de reflexão sobre o SEA

Observou-se que a docente do primeiro ano do ensino fundamental, em algumas das aulas observadas fez uso do método silábico (DA, DE, DI, DO, DU, DÃO) para que os alunos conhecessem as famílias das letras e desta forma iniciassem a aprendizagem da formação das palavras. Ao lado do quadro branco ficavam as famílias silábicas, à medida que iam sendo trabalhadas, veremos um exemplo mais a frente do dia em que a docente trabalhou a família do F (FA, FE, FI, FO, FU, FÃO). Segundo Morais (2012), esta é uma prática que não favorece a reflexão sobre o SEA, pois se limita a decorar as possíveis sílabas e em seguida juntá-las para formar palavras. No entanto, vale ressaltar que a professora não só faz uso deste artifício, mas procura em outros momentos fazer com que os alunos reflitam sobre essas sílabas nas palavras, ao invés da mera cópia e repetição de padrões silábicos.

A professora, como já foi dito, incentivava à reflexão dos alunos e para isso procurava que todos estivessem engajados na aula, prestando atenção (olhando para ela ou para o que ela mostrava). Em momentos destinados ao diálogo, troca de ideias, a professora levava bastante em consideração os conhecimentos prévios e as opiniões dos alunos. Como exemplo dessa prática, ressaltamos que na maioria das vezes em que a professora apresentava um novo conteúdo, era perguntado aos alunos o que se sabia a respeito. Concordando com Ferreiro (2011), quando a mesma diz que aos seis ou sete anos todas as crianças já apresentam um conhecimento mesmo que ainda não amadurecido da língua escrita.

Em uma das aulas observadas, a professora estava trabalhando a letra F e as suas respectivas sílabas: FA, FE, FI, FO, FU, FÃO. Através de um poema das FADAS. Neste poema continham muitas palavras cujas sílabas iniciais eram as iniciadas por F. Entre as palavras presentes estava a FERMENTO e um dos alunos – D11 que apresenta uma hipótese alfabética - identificou que a mesma tinha o mesmo som final que a palavra VENTO. Diante de tal observação, a professora deu uma breve explicação quanto a estas semelhanças e como podemos chamá-las.

Aluna D11: Tia, a palavra FERMENTO e a palavra VENTO, terminam com as mesmas letras.

Professora: Pessoal, olha o que a aluna D11 falou. Que as palavras FERMENTO e VENTO terminam com as mesmas letras. Muito bem D11. E sabe como são chamadas essas palavras?

Alunos: Não!

Professora: Rimas! São palavras que terminam com o mesmo som. Mas vamos estudar mais na frente.

Fragmento da observação realizada no dia 26/05/2015.

Segundo Ribeiro (2003), “a metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos”, diante disto, identificamos que o aluno D11 realizou um processo metacognitivo, ao refletir sobre as semelhanças entre os sons finais das palavras VENTO e FERMENTO. Este processo, ainda segundo a autora, tende a acontecer quando se há um estímulo, há uma reflexão cautelosa e de forma conscientizada, que pode acontecer antes, durante ou após a atividade que incentivou a metacognição.

Nesta atividade, a professora tinha como objetivo a identificação das palavras que iniciavam com a mesma letra (F), e que apesar disso poderiam ter sons iniciais iguais ou diferentes: FERMENTO (FER), FARINHA (FA), FACA (FA), FADA (FA). Ainda nesta atividade, a professora conseguiu explorar novas palavras que começavam com a letra F de conhecimento dos alunos. Para isto, utilizou a configuração em grupo, favorecendo uma troca de conhecimentos, separando em grupos heterogêneos quanto às hipóteses silábicas.

Grupo 1: D1, D5, D6, D7 e D4.
 D4: FERMENTO
 D1: FÍGADO. Começa com FI. F e I.
 D4: ENFERMEIRO.
 D6: Não. Não começa com F, começa com E.
 D7: FADA
 D6: Já sei FACA.
 D4: FARINHA.
 Grupo 2: D9, D12, D13, D14, D15 e D3.
 D9: FARDA. Parece com FADA.
 D13: FILHA. FI. F com I.
 D15: FORMIGA.
 D13: FERRO. FERRO.
 D14: FO-GO.
 D13: FURA BOLOS. FU. FU. F com U.
 Grupo 3: D17, D16, D10, D8 e D2.
 D10: FADA.
 D2: FALIA (escreveu desta forma)
 D10: FARINHA. FA de FADA.
 D8: FILHO!
 D16: FUBÁ. Começa com F.
 D16: Também FAROFA.
 D8: FARINHA.

Fragmento da observação realizada no dia 26/05/2015.

Neste momento os alunos foram incentivados a identificar palavras que começavam com a letra F ou a identificar o F dentro das palavras, como na palavra ENFERMEIRO. Esse tipo de atividade possibilitava aos alunos refletirem que as letras se repetem nas palavras, e também a refletir sobre o som dessa letra na palavra.

Para realizar a avaliação do rendimento da sua turma a professora utilizava trabalhos em grupo, provas e trabalhos individuais, além de protocolos em diversas etapas do ano.

Como forma de estar sempre se atualizando, a professora do 1º ano procurava participar das formações oferecidas pela rede municipal, além de atualizar-se a partir de leituras diversas – acervo pessoal, revistas.

Neste tópico discutimos sobre que práticas da professora, do primeiro ano do ensino fundamental, foram observadas e que tiveram o intuito de promover uma

reflexão sobre o SEA e assim identificar alguns dos conhecimentos revelados pelas crianças. Identificaremos e analisaremos no próximo tópico, primeiramente, os conhecimentos revelados durante as intervenções com jogos realizadas pelo pesquisador desta pesquisa e, em seguida, comparamos as sondagens realizadas antes e após as intervenções com jogos.

2. Quais conhecimentos as crianças revelaram ao trabalharem com os jogos de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética?

Neste segundo momento teremos como campo para análise as intervenções com jogos planejadas pela pesquisadora, bem como as discussões sobre a 1ª e 2ª sondagens realizadas antes e após as atividades.

É importante ressaltar que os jogos que serão analisados, neste primeiro momento, foram escolhidos também de acordo com os resultados da primeira sondagem que será analisada no segundo momento, juntamente com a segunda.

Como veremos nos quadros II, III, IV e V abaixo, veremos que os jogos realizados foram divididos em quatro categorias: identificação das letras do alfabeto; identificação de palavras que começam com o mesmo som; análise de letras iniciais em palavras; identificação de palavras que começam com o mesmo som; leitura de palavras. Juntamente estão os extratos e suas respectivas reflexões a respeito do SEA.

O primeiro jogo realizado foi o Bingo das Letras. Iniciamos perguntando o que era um Bingo, se os alunos já tinham jogado Bingo e/ou sabiam como jogar. Vários alunos levantaram a mão e foram falando o que sabiam sobre o jogo. À medida que foram falando como era o jogo do Bingo pedimos que explicassem, em voz alta, para que toda a turma escutasse como pode ser observado no quadro II.

Quadro II - Reflexões realizadas pelos alunos sobre o que seria o jogo de bingo.

Identificação de letras do alfabeto	
EXTRATO	REFLEXÃO
Aluno D6: Eu já joguei na sala da tia N, mas foi com números.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre a distinção do que são letras do que são números.

Através desta resposta podemos perceber que o aluno, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1979), já diferencia as letras de outros sinais gráficos, como os números. Segundo Morais (2012), esta transição está ocorrendo cada vez mais rápido devido a um maior contato com a escrita nas novas tecnologias da informação. O aluno como será visto mais a frente se encontra na fase alfabética.

Após o momento de reflexão do que é um bingo e como se joga, explicamos a proposta do Bingo. O Bingo das Letras que jogamos tinha em suas cartelas os nomes dos alunos, cada aluno recebeu a cartela com as letras do seu nome em cada quadrado. Em seguida iniciamos o sorteio das letras. Nesta atividade, os alunos não apresentaram dificuldades em identificar as letras em suas cartelas, mesmo os alunos pré-silábicos. Percebemos que esta atividade contribuiu para os alunos terem uma maior familiaridade com as letras do alfabeto.

O segundo jogo realizado também foi um Bingo dos Sons Iniciais. Para este jogo os alunos precisariam perceber que as palavras podem ter partes sonoras semelhantes (c.f ALBUQUERQUE; LEAL; LEITE, 2005). No quadro III, podem ser observadas algumas reflexões realizadas pelas crianças no momento do jogo.

Quadro III - Reflexões realizadas pelos alunos sobre o jogo de identificação de palavras que começam com o mesmo som.

Identificação de palavras que começavam com o mesmo som	
EXTRATO	REFLEXÃO
<p>Pesquisador: D15 por que não podemos marcar a palavra ESCADA? (Palavra sorteada: RÉDEA)</p> <p>Aluna D15: Porque RÉDEA começa com o som RE e a letra R e ESCADA com ES, letra E.</p> <p>Pesquisador: O que diferencia o “MAR” de MARTELO e o “MA” de MALA?</p> <p>Aluno D2: O R fica depois do A, para ficar “MAR” de MARTELO.</p> <p>Aluno D16: Os dois começam com CA. CApacete e CAadeira.</p> <p>Aluno D2: SA, SA! S começa com S. (Quando no bingo saiu à palavra SAPO)</p> <p>Aluno D13: SA de SApato...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos refletiram sobre a relação grafema-fonema para identificar as letras corretas a serem postas para formar a nova palavra. • Identificação de sílabas de semelhanças quanto ao som e escrita das sílabas através da análise fonológica.

Também iniciamos com a retomada do que seria um Bingo, mas com um foco no que seriam esses sons iniciais. Onde são localizados esses sons? O que são esses sons?

Pesquisador: Onde são localizados esses sons?

Aluno D2: Na frente.

Aluno D16: No começo.

Aluno D10: No final.

Pesquisador: No começo ou no final?

Alunos: COMEÇO!

Aluno D16: No começo da palavra!

Pesquisador: E o que são esses sons?

Aluno D13: As letras.

Aluno D6: Sons que ficam no começo.

Aluno D2: Os sons que ficam no começo das palavras.

Fragmento da observação realizada no dia 18/11/2015

Podemos observar através de algumas das respostas, que alguns alunos revelavam conhecimentos sobre o SEA, como podemos identificar nas falas dos alunos D13 e D6, veremos mais a frente que ambos são alfabéticos. Observamos que o aluno D13 identifica a formação dos sons iniciais a partir da presença de letras, e o aluno D6 “passa, [...], a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos.” (MORAIS, 2012, p. 58).

Após esta reflexão inicial, entregamos as cartelas e iniciamos o bingo. A primeira palavra sorteada foi RÉDEA e houve duas situações com esta palavra. A primeira situação foi com umas das alunas, aluna D2 (alfabética), a aluna tinha em sua cartela a palavra REBOQUE e não marcou inicialmente. A segunda aluna, D1 (alfabética), marcou a palavra ESCADA e então perguntamos para os alunos se a palavra RÉDEA e a palavra ESCADA iniciavam com o mesmo som e todos responderam que não, então foi questionado sobre o porquê. E direcionamos para um dos alunos (D2, alfabético) e o mesmo *explicou que RÉDEA iniciava com o som inicial RE e a palavra ESCADA com som inicial ES.*

Foi observado, em seguida, que a palavra que antes não havia sido marcada por ela (REBOQUE) estava marcada com a tampinha. Perguntamos a D15 se ela tinha entendido porque não podíamos marcar a palavra ESCADA e a mesma afirmou que sim e explicou: Porque RÉDEA começa com o som RE e a letra R e ESCADA com ES, letra E.

Segundo Morais (2012), os alunos não precisam ter desenvolvido todas as habilidades de consciência fonológica para serem alfabetizados. Estas habilidades devem ser desenvolvidas ao longo do processo de alfabetização desses alunos. Pois a partir da reflexão sobre estas palavras o aluno irá desenvolver as habilidades fonológicas. Para isto o aluno precisará de um auxílio, ainda de acordo com este autor, “as oportunidades vividas, na escola e fora dela, são fundamentais para que os aprendizes desenvolvam determinadas habilidades fonológicas.” (p. 90).

Seguindo com o jogo, observamos que uma segunda palavra também apresentou uma situação de conflito com as hipóteses dos alunos. Quando foi sorteada, a palavra MALA, a aluna D11 (alfabético) e D1 (alfabético) marcou a palavra MARTELO, então

perguntamos a turma se a palavra MALA e a palavra MARTELO iniciavam com o mesmo som. A maioria da turma disse que não e D2 (alfabético) explicou que MALA e MARTELO não iniciavam com o mesmo som, porque MALA inicia com o som MA e MARTELO com o som MAR, então foi questionado o que diferenciava esses dois sons e a aluna respondeu que a presença do R. Então, perguntamos onde ficava este R e ela respondeu corretamente.

Em seguida foi perguntado a D11 se a mesma havia entendido o motivo pelo qual não poderia ser marcada a palavra MARTELO e a mesma afirmou. Então foi observado que a palavra MARTELO que havia sido marcada pela aluna D1 estava sem a marcação.

Mesmo não tendo uma preocupação em uma sistematização desses sons a partir da correspondência escrita, os jogos podem fornecer uma reflexão acerca da pauta sonora e sequências de letras a elas equivalentes, sem que seja necessária uma aula direcionada a estas correspondências (c.f. MORAIS, 2012).

Essas foram as que resultaram em uma maior mobilização dos alunos as suas correspondências sonoras. As demais palavras foram marcadas corretamente, sem dificuldades. É essencial ressaltar a importância destes mecanismos de identificação. Assim, segundo Morais (2012),

Se vemos a escrita como um sistema notacional – e não como um código -, entendemos por que, sobretudo nas etapas iniciais de compreensão do funcionamento do alfabeto, certas habilidades fonológicas que operam sobre sílabas [...] se apresentam como essenciais para o aprendiz fazer o percurso de reconstrução mental das propriedades do alfabeto. (p. 89)

Através da utilização de um jogo pedagógico podemos realizar um trabalho reflexivo sobre o SEA, sabendo que este recurso além de estimular a aprendizagem sobre os princípios do SEA, promove uma aprendizagem divertida e coletiva.

O jogo Palavra dentro de Palavra é um jogo de leitura de palavras, pois para que fossem identificadas as possíveis palavras presentes dentro das palavras ditadas, era necessário que os alunos as lessem. No quadro IV é possível identificar:

Quadro IV- Reflexões realizadas pelos alunos sobre o jogo que envolvia a leitura de palavras.

Leitura de palavras	
EXTRATO	REFLEXÃO
<p>Aluno D10: SOLDADO. SOLDADO. DADO. DADO. Tem a palavra DADO!</p> <p>Aluno D4: FIVELA. Começa com a letra F.</p> <p>Aluno D16: FIVELA. ELA.</p> <p>Aluno D2: Olha! SACO e SACOLA começam com o mesmo som SA.</p> <p>Aluno D6: LAMPIÃO. LAMPADA.</p> <p>Aluno D5: LAMPIÃO. ESPIÃO. Termina com o mesmo som.</p> <p>Aluno D4: GALINHA. GATO. Os dois começam com GA.</p> <p>Aluno D16: Não! É C de CASA! CA-SA. CA-NE-LA. CA e CA.</p> <p>Aluno D13: CO- LA. CO. C.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre palavras iniciadas com o mesmo som. • Sílabas formando duas ou mais palavras. • Formação de novas palavras a partir das sílabas de uma palavra.

Nesta folha, os grupos deveriam identificar na palavra que seria anunciada pelo professor, a identificação de outras palavras.

Procurou--se distribuir os grupos de forma que existissem alunos de todos os níveis sugeridos por Ferreiro e Teberosky (1979), ou seja, de forma heterogênea. Pois acreditamos que o trabalho com heterogeneidade, possibilita uma maior troca de conhecimentos sobre o SEA.

A primeira palavra anunciada foi SACOLA, os três grupos acharam a palavra COLA, mas apenas um achou também a palavra SACO.

Seguimos com as palavras. A próxima palavra foi LAMPIÃO, e os grupos não apresentaram dificuldades em identificar a palavra PIÃO dentro desta. No entanto, neste

momento percebemos que um dos grupos, o que também achou SACO, na palavra SACOLA, estava também colocando palavras que iniciavam com o primeiro som da palavra, como LAMPADA. Então tivemos que recordar o objetivo do jogo.

Apesar de fugir do objetivo do jogo, de encontrar dentro das palavras a formação de novas palavras, é interessante observar que os alunos que estavam realizando a atividade desta outra forma também realizaram uma reflexão quanto às habilidades fonológicas, ao formar novas palavras com os mesmos sons iniciais. Concordamos com Morais (2012) quando o mesmo aborda que:

Promover a consciência fonológica num quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas nos parece uma solução muito mais inteligente, adequada e prazerosa, para ajudarmos nossas crianças a “desvendarem a esfinge” e se apropriarem do alfabeto. (p. 107).

Desta forma, o aluno não deixou de desenvolver a sua consciência fonológica. Podemos dizer, então, que eles extrapolaram, ou seja, foram além do que o jogo queria, ou que pode ser reflexo das habilidades desenvolvidas no jogo anterior, Bingo dos sons iniciais.

Seguindo com a atividade, foi anunciada a palavra GALINHA, sendo observada certa dificuldade nos grupos para achar a palavra LINHA.

Percebemos que cada grupo, utilizou de uma estratégia para identificar as palavras dentro da palavra sorteada. Um dos grupos falava a palavra em voz alta; outro escrevia a palavra sorteada no papel; e o outro grupo discutia com os demais participantes. Segundo Morais (2012), para que os alunos cheguem a uma hipótese alfabética, os mesmos terão que refletir a respeito das “relações entre o todo (palavra) falado e o todo (palavra) escrito”, além das “relações entre partes faladas e partes escritas”(p. 91).

É importante ressaltar também que a estratégia da escrita das palavras, para que as letras sejam visualizadas, é um artifício que facilita a construção da consciência fonológica. A transcrição das letras é algo essencial para que os alunos possam “vir a tratar como “unidades” mais estáveis aquelas coisas tão abstratas e pouco tangíveis como [...] que os estudiosos chamam de fonemas” (MORAIS, 2012, p 92). Ou seja, dará mais clareza aos alunos quanto ao som que esse fonema se refere.

Já na palavra SOLDADO todos os grupos identificaram a palavra DADO, no entanto só o grupo que também identificou a palavra SACO na palavra SACOLA, identificou a palavra SOL na palavra SOLDADO. O mesmo aconteceu na palavra FIVELA, todos os grupos identificaram VELA, mas só este grupo identificou FILA. Acontecendo também na palavra ESPECIALIDADE.

Observa-se que um grupo se destacou dos demais, por identificarem palavras não identificadas pelos demais, isso pode ser explicado devido ao nível de compreensão fonológica de alguns participantes do grupo.

[...] a consciência fonológica não é condição suficiente para o domínio do alfabeto, alguns meninos continuam, por exemplo, com hipóteses silábicas de escrita, apesar de se saírem tão bem quanto seus pares de nível alfabético ou silábico- alfabético, nas tarefas fonológicas que se mostram mais importantes para o domínio do SEA [...] (MORAIS, 2012, p 92).

Desta forma, encontraremos em diferentes pesquisas hipóteses de escrita mais avançadas e menos avançadas com um mesmo desempenho nas atividades de análise fonológica. Gough, Larson e Yopp (1996) (GOUGH; LARSON; YOPP, 1996 apud FREITAS, 2004) ratificam que as habilidades da consciência fonológica não estão divididas de forma homogênea aos alunos, pois cada criança terá seu tempo devido as suas diferentes propriedades. Neste sentido, a consciência fonológica pode não ser desenvolvida igualmente pelos alunos.

Apresentar desde cedo esta habilidade de divisão das palavras em suas sílabas de forma oral, indica que a criança já apresenta um nível de consciência fonológica. O nível das unidades intra-silábicas “podem ser divididas em unidades que são maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba” (FREITAS, 2004, p. 181), ou seja, é a identificação de palavras que apresentam um mesmo som final (rima) e que começam com a mesma letra, o que a autora chama de “mesmo Onset”.

Quadro V - Reflexões realizadas pelos alunos no do jogo de análise de letras iniciais em palavras e semelhanças sonoras.

Análise de letras iniciais em palavras e semelhanças sonoras	
EXTRATO	REFLEXÃO
<p>Desafio 1: “Qual a letra devo trocar para que a palavra PATO vire RATO?”</p> <p>Aluno D4: PATO. RATO. RA. S?</p> <p>Aluno D6: Não! S com A é S.. SA. É R.. RA, RA. RATO.</p> <p>Desafio 6: “Qual a letra devo trocar para que a palavra RIO vire FIO?”</p> <p>Aluno D11: F. FIO.</p> <p>Aluno D16: Só muda a primeira letra. Os dois terminam com o mesmo som.</p> <p>Aluno D11: Então são rimas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a mudança que pode ser realizada em uma palavra ao trocar uma letra por outra. • Identificação de palavras que terminam com o mesmo som, ou seja, que rimam. • Relação grafema-fonema

No desafio oito da tabela acima mostramos, respectivamente, exemplos de palavras que rimam e de “mesmo Onset”, identificados na intervenção do jogo Troca Letras.

Nesta atividade, observa-se que os alunos trabalharam com uso da metacognição, ou seja, a capacidade de reflexão dos alunos sobre seus pensamentos (BEBER, SILVA e BONFIGLIO, 2014), mais especificamente com suas habilidades metafonológicas. O que implica dizer que para o aluno ter êxito nesta identificação, o mesmo necessitará de um nível de complexidade e entendimento sonoro mais amadurecido que nos demais níveis. Pois, “o caráter abstrato do fonema aumenta a dificuldade de a criança realizar a segmentação fonêmica de uma produção sonora” (FREITAS, p. 182, 2004 in TUNMER; PRATT; HERRIMAN, 1984). (FREITAS, 2004)

Assim como podemos dividir as habilidades de consciência fonológicas em diferentes níveis, pode-se utilizar uma variedade de atividades que irão explorar esta

diversidade. Que poderão ser mais ou menos complexas, o que irá depender das habilidades que pretendem ser exploradas. Freitas (2004) utiliza alguns autores como Treiman e Zukowski (1996), para ratificar que o desempenho de cada aluno irá depender de seu nível de compreensão. Como já mencionado anteriormente, as capacidades fonológicas se diferenciam de aluno para aluno.

Para o jogo Troca Letras, iniciamos formando quatro grupos e decidimos qual grupo iniciaria o jogo através do dado. Quem tirasse o número maior começaria o jogo, e desta forma também foi feita a ordem. Colocamos no quadro de pregas anexado no quadro, cinco fichas de figuras e, ao lado, com as fichas das letras, as palavras correspondentes (respectivamente, PATO, JANELA, BOLA, MATO). Deixamos as demais fichas de letras em cima da mesa. Em seguida, colocamos em cima da primeira figura, outra figura cuja palavra era muito semelhante à palavra representada pela figura primeiramente colocada. E lançamos ao primeiro grupo o desafio um: “Qual letra devo trocar para que a palavra PATO vire RATO?”.

Observamos que há indícios de dois níveis de habilidades fonológicas. A necessidade dos alunos em identificar que letras (fonemas) estão faltando para a formação da nova palavra e a presença de rimas entre a palavra presente no quadro de pregas e a que deve ser formada. De acordo com alguns estudiosos, como Roazzi e Dowker (1989), Freitas (2004) afirma ter duas formas de manifestação da consciência fonológica, de forma implícita e explícita.

O jogo espontâneo com os sons das palavras representa a consciência fonológica implícita, ao passo que a análise consciente desses sons caracteriza a consciência fonológica explícita (Roazzi e Dowker, 1989). [...] Dessa forma, não se pode pensar em consciência fonológica como algo que as crianças têm ou não têm, mas como habilidades apresentadas em maior ou menor grau, que são desenvolvidas ao longo da infância. (p. 186)

Mas uma vez ratificando a heterogeneidade nas habilidades fonológicas das crianças.

No desafio quatro, identificamos um conflito quanto à letra a ser trocada para formar a nova palavra, isso é muito comum, pois algumas letras apresentam fonemas parecidos.

Já no desafio seis, identificamos que os alunos já apresentaram uma compreensão do que é rima e da diferença entre o sonzinho “R” e “F”. Assim, mesmo que tenham sido apresentadas em um nível implícito, ou seja, espontâneo, podemos afirmar que estes alunos apresentam “uma sensibilidade para a fonologia da língua” (FREITAS, 2004), que será identificada por uma maior facilidade em tarefas futuras.

2.1 Conhecimentos revelados pelos alunos sobre o Sistema de Escrita Alfabética a partir das duas sondagens aplicadas com a turma, ao longo de um semestre.

Neste subtópico analisaremos as sondagens realizadas antes e após as intervenções com jogos. Como já mencionado na metodologia, a primeira sondagem teve a sua realização devido a uma necessidade na identificação de como os alunos estariam antes das intervenções com jogos, além de ser o ponto de partida para a escolha dos jogos que seriam, posteriormente, utilizados. Enquanto a segunda teve o objetivo de identificar se houve mudanças quanto aos resultados da primeira. Por isso, para a segunda diagnose foram utilizadas as mesmas atividades da primeira, que analisaremos neste tópico.

Como já dito as dezessete crianças realizaram as atividades diagnósticas individualmente, chamávamos uma a uma para acompanhar a realização, impedindo que as mesmas realizassem contato uma com a outra para a leitura do enunciado. As demais exigências para a realização das atividades foram deixadas para que os alunos realizassem individualmente. Isto se deve ao cuidado para que os alunos realizassem a atividade apenas a partir de suas hipóteses, sem a intervenção e/ou ajuda de outrem.

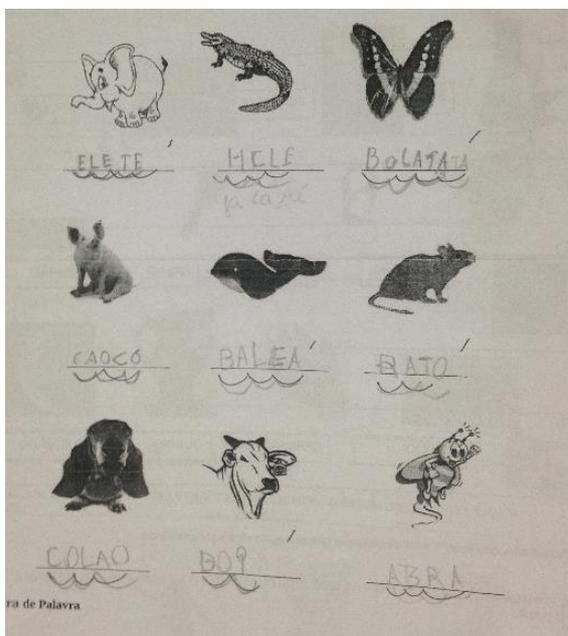
O ditado teve como base para a sua avaliação, os níveis de evolução psicogenética da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1979), que serão identificados abaixo:

Quadro VI - Evolução dos níveis de escrita dos alunos em relação ao SEA nas sondagens I e II

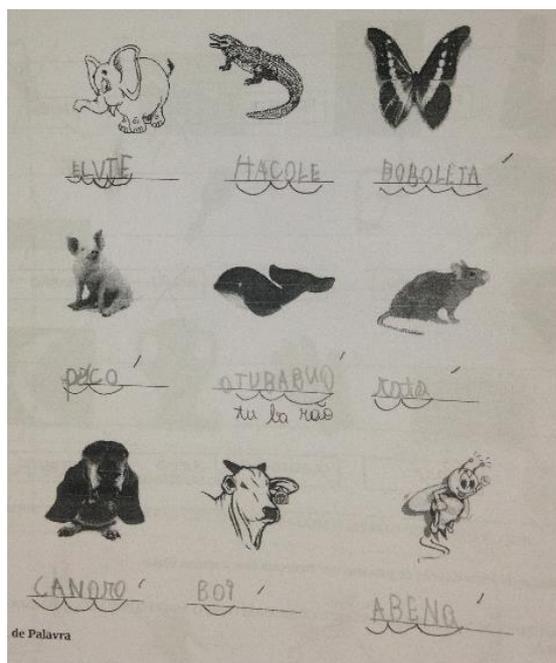
NÍVEIS	PRÉ-SILÁBICO (com uso de letras para escrever palavras)		SILÁBICO		SILÁBICO- ALFABÉTICO		ALFABÉTICO	
	1º Ditado	2º Ditado	1º Ditado	2º Ditado	1º Ditado	2º Ditado	1º Ditado	2º Ditado
D1							X	X
D2							X	X
D3	X	X						
D4							X	X
D5					X			X
D6							X	X
D7							X	X
D8					X	X		
D9							X	X
D10					X			X
D11							X	X
D12							X	X
D13							X	X
D14					X	X		
D15							X	X
D16							X	X
D17							X	X
TOTAL	1	1	0	0	4	2	12	14

Pode-se observar através da tabela acima, que tanto houve progressão quanto aos níveis, como permanência. Aos que permaneceram no mesmo nível de escrita, não podemos afirmar, porém, que também continuaram com os mesmos conhecimentos em relação ao SEA. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1979) os níveis de escrita não são fases e etapas prontas e acabadas.

Veremos nas imagens abaixo algumas palavras escritas pelos alunos em diferentes níveis de escrita e os avanços obtidos entre a primeira e a segunda sondagem, ou seja, antes e após as intervenções com os jogos.



Aluno D10 na primeira sondagem.

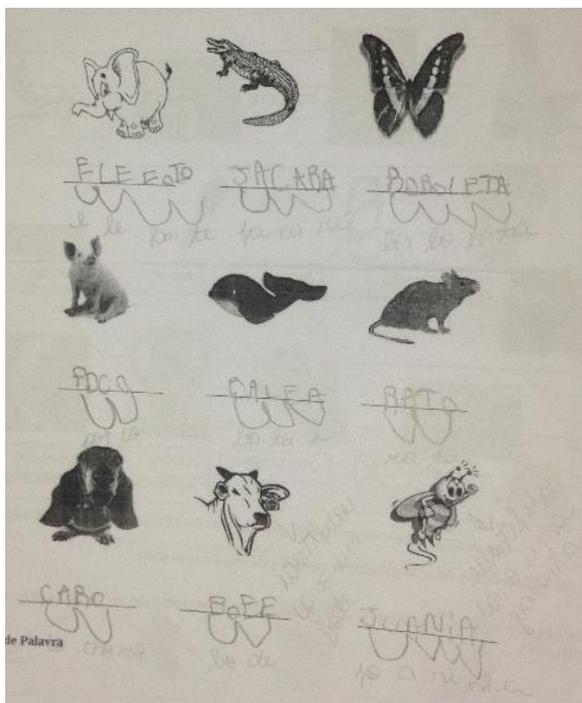


Aluno D10 na segunda sondagem.

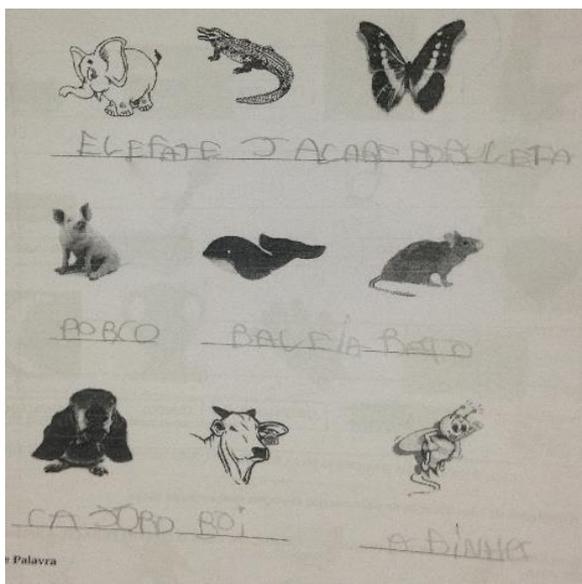
Estas são imagens do ditado de um aluno inicialmente no nível de escrita silábico-alfabética (SONDAGEM I) que ao responder a SONDAGEM II apresentou hipótese alfabética. Na primeira figura (SONDAGEM I) identificamos que o aluno, assim como afirma Ferreiro e Teberosky (1979), utiliza em algumas palavras apenas uma letra para representar o som de uma sílaba, como na palavra JACARÉ, ABELHA, BALEIA que o mesmo utilizou a letra C para o CA, L para o LE. Nas palavras escritas pela criança identificamos que esta já tem clareza de que as sílabas têm mais de uma letra, sem revelar, ainda, consistência para fazer a marcação de todos os fonemas. O mesmo não ocorre na segunda diagnose quando o aluno não apresenta mais na escrita das palavras a presença de hipóteses silábicas. A criança passou a se preocupar em fazer correspondência para todos os fonemas, mas tendia a representar as sílabas com a estrutura consoante e vogal. Para algumas palavras chegou a colocar uma letra aleatória para corresponder ao fonema dentro da sílaba.

Isso também pode ser observado no aluno abaixo, em nível alfabético (SONDAGEM II), ainda comete troca de letras, que é quando o aluno identifica o som mas em alguns momentos não sabe qual a correspondência na grafia, acabando fazendo uso de outras letras que ele acredita ser a correta, pois apresenta o som parecido. Essa

característica como veremos na próxima imagem, esteve muito presente nos alunos que estavam ainda no início do nível alfabético (a maioria dos alunos que se apresentaram alfabéticos na SONDAGEM I)



Aluno D11 na primeira sondagem.



Aluno D11 na segunda sondagem.

Nota-se que o aluno já apresentou uma hipótese alfabética ao realizar a diagnose I, mas isto não quer dizer que o mesmo já está alfabetizado, pois como apresentado anteriormente, a maioria dos alunos que se apresentaram alfabéticos na primeira sondagem cometia muita troca de letra, sendo necessário que haja um aprimoramento desta hipótese. É necessário consolidar as correspondências grafofônicas e se apropriar das normas ortográficas. Além disso, é necessário saber fazer usos da leitura e da escrita, em diferentes situações sociais. (MORAIS, 2012).

Observamos ainda que a palavra CACHORRO, BOI e ABELHA, foram as que apresentaram um maior índice de dificuldades para todos os alunos. Isso pode estar relacionado ao pouco investimento por parte da professora na escrita de palavras não canônicas.

Já nas próximas tabelas poderemos analisar a quantidade de acertos nas diferentes atividades. Primeiramente, iremos observar a atividade de apropriação da escrita e em seguida as atividades de consciência fonológica.

Após a identificação dos níveis através do ditado de palavras, vale ressaltar que as palavras eram nomes de animais com diferentes números de sílabas (monossílabas, dissílabas e polissílabas), os alunos tiveram que responder um atividade de apropriação da escrita. Na tabela abaixo podemos identificar a atividade realizada, quais foram os alunos que realizaram e o total de acertos.

Quadro VII - Evolução dos alunos na atividade de leitura de palavra nas sondagens I e II

ALUNOS	Leitura de palavras	
	1 ^a	2 ^a
SONDAGEM		
TOTAL DE ACERTOS	77,94%	85,29%

Observa-se que todos os alunos realizaram as atividades, tanto a aplicada na primeira diagnose, quanto na segunda. O total de acertos revela que na diagnose I os alunos apresentaram 77, 94 % de êxito, enquanto na SONDAGEM II foram 85,29 %.

Revelando-se uma melhora nos resultados, o que pode ser reflexo das intervenções realizadas com os jogos e das atividades realizadas pela professora ao longo do ano.

Os resultados revelaram que os alunos progrediram em suas hipóteses, um exemplo foi o jogo PALAVRA DENTRO DE PALAVRA. Neste jogo os alunos precisavam ler as palavras e identificar se a partir daquela que palavra poderia formar outra(s).

Em seguida, a fim de identificar as habilidades fonológicas dos alunos, os mesmos tiveram que responder três atividades de consciência fonológica: Palavras que começam com a mesma sílaba; Palavras que rimam; e Palavras Maiores. Apresentadas no quadro abaixo:

Quadro VIII- conhecimentos revelados pelos alunos nas atividades de análise fonológica na sondagem 1 e 2

ATIVIDADES	Palavras que começam com a mesma sílaba		Palavras que rimam		Palavras maiores	
	1 ^a	2 ^a	1 ^a	2 ^a	1 ^a	2 ^a
SONDAGEM						
TOTAL DE ACERTOS	76,47%	91,17%	67,64%	66,17%	67,64%	83,82%

Como podemos observar na tabela a atividade das palavras que começam com a mesma sílaba apresentou 76,47% de acertos na primeira diagnose. Ou seja, os alunos acertaram 52 dos 68 totais.

No entanto, identificamos que as duas demais atividades de análise das habilidades fonológicas apresentaram uma porcentagem igual e menor que a primeira atividade. Sendo apenas 46 acertos de 68. Logo, 67, 64% dos acertos totais, quase 10% a menos, também na primeira diagnose.

Observamos que os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, em que a pesquisa foi realizada, já apresentam conhecimentos sobre as habilidades fonológicas, conseguem identificar palavras que apresentam um mesmo som inicial e final, bem como a identificação quanto aos tamanhos das palavras. Porém, entre essas atividades

os alunos apresentaram na primeira sondagem um desempenho de maior dificuldade em atividades de rima e de identificação de palavras maiores, apresentando ambos uma mesma porcentagem de acertos 67,64%. Enquanto a atividade de identificação de palavras que iniciam com a mesma sílaba apresentaram 76,47%.

Com 67,64 de acertos na primeira diagnose e 83,82% na segunda, a atividade de identificação de palavras maiores apresentou um maior desempenho, mesmo tendo à atividade de identificação de palavras que começam com o mesmo som 91,17% de acertos na segunda sondagem, a primeira teve um salto em 16,18% enquanto a segunda teve 14,7% a mais de acertos. O contrário da atividade de rima, que também obteve 67,64% de acertos na primeira sondagem, mas na segunda mostrou um desempenho menor em 1,47%, resultando em apenas 66,17% dos acertos. Estes resultados podem ser justificados devido a identificação de poucas atividades dessa habilidade por parte da professora em sala e(ou) a ausência de um jogo com o objetivo de trabalhar as rimas, quando se trabalhou as rimas a partir do jogo Troca Letras que tinham outros objetivos.

Comparando os níveis de escrita com as habilidades de análise fonológica, observamos que o maior número de acertos foi dos alunos alfabéticos, e posteriormente, os silábico-alfabéticos e silábicos. Confirmamos o que Morais (2012) conclui ao realizar análises de pesquisas realizadas com crianças (cf. MORAIS e LIMA, 1989; MORAIS, 2004 e 2010B; LEITE, 2006 e 2011) e com jovens e adultos (cf. MORAIS, 2010c), em que habilidades como identificação de palavras que começam com a mesma sílaba estão mais propícias a serem resolvidas com maior êxito por alunos que já apresentam hipóteses de nível silábico, silábico-alfabética ou alfabética. Ainda segundo esse autor ter a capacidade de identificar que apresentam “apenas o mesmo fonema (e não toda a sílaba) inicial é importante para se alcançar uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética da escrita.” (Morais, 2012, p. 87).

Vale salientar, no entanto, que este mesmo autor, aponta a importância e necessidade das habilidades fonológicas para a alfabetização, mas que estas não suficientes para o sujeito compreender o funcionamento do SEA.

Considerações Finais

Vimos através desta pesquisa não só deixar mais um trabalho em que se fale sobre a importância dos jogos, com o foco na alfabetização, mas refletir sobre os conhecimentos revelados pelos alunos sobre o SEA ao utilizar esse tipo de recurso didático.

Desta forma elaboramos uma pesquisa em que procurou responder: Quais conhecimentos são revelados pelos alunos sobre o SEA ao trabalhar com jogos de alfabetização? Ao investigar os conhecimentos revelados pelos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental nas atividades envolvendo jogos relacionados ao ensino do SEA. Mais especificamente, identificar e analisar os conhecimentos dos alunos sobre o SEA, planejar sequências de atividades envolvendo o ensino do SEA, identificar e analisar as atividades propostas pela professora para o ensino do SEA, identificar e analisar os conhecimentos revelados pelos alunos sobre o Para isso, utilizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, inspirada na pesquisa-ação, pois a partir deste tipo de pesquisa o observador pode assumir um papel também de participante, observa de forma mais próxima as falas dos alunos.

Observamos que durante as quatro intervenções com os jogos os alunos revelaram conhecimentos sobre a escrita, habilidades fonológicas e leitura de palavras. Vale ressaltar que as crianças já apresentavam ao início da pesquisa um conhecimento sobre essas propriedades, visto os resultados da primeira sondagem realizada antes dos jogos. Isso pode estar relacionado às práticas vivenciadas na educação infantil por essas crianças e pela professora ao longo do primeiro semestre. Como vimos, de acordo com Morais (2012), os alunos nesta idade escolar já tiveram um contato com a escrita tanto no ambiente escolar, como fora dele.

Identificamos nas aulas observadas da docente que a mesma acredita no uso do jogo como auxílio na aprendizagem do SEA, mas que ainda é uma atividade que apresenta baixa frequência em sala, visto que só presenciamos dois dias de sua utilização, mesmo levando em consideração o tempo concebido ao PIBID, em que atuei como bolsista. Essa limitação tem como um de seus possíveis motivos às atividades extras que a mesma tem que dar conta, afunilando o tempo para tipos de atividades

como o jogo e também ao fato dos alunos, em sua maioria, apresentarem uma hipótese alfabética, mas realizando muitas trocas de letras.

No entanto, observa-se que a mesma não abre mão do espaço da leitura e realizava todos os dias a roda de leitura. Momento rico para ampliação das práticas de letramento. Pontuamos esta atividade e a da rotina como sendo uma característica forte da professora observada.

Acreditamos que a realização da pesquisa, na turma em que também atuei como bolsista PIBID, nos deu um ambiente mais conhecido e uma preparação maior para a realização de uma pesquisa-ação, pois os alunos já estavam acostumados com a presença do pesquisador, já como participante. No entanto, também limitou a pesquisa, pois foi necessário conciliar os espaços de trabalho da docente, do PIBID e da pesquisa. Com base nisso, identificamos que a pesquisa poderia ter tido um número maior de intervenções se não fossem essas limitações.

Durante a discussão dos resultados, identificamos que apesar de atender ao nível de escrita, habilidades fonológicas e de leitura de palavras, acabamos por não utilizar alguns tipos de jogos que poderiam ter feito diferença nos resultados. Um exemplo de categoria que poderia ter sido mais explorada foi a das palavras que rimam. Apesar de através do jogo Troca Letras termos discutido as semelhanças sonoras finais, ou seja, as rimas, mas não era um jogo com tais objetivos. Quando poderíamos ter utilizado o jogo Caça-Rimas também da caixa do CEEL para trabalhar estas habilidades.

Porém, acabamos por identificar o que Morais (2012) afirma ser as palavras que rimam uma categoria mais complexa que as demais, e assim a maioria dos discentes apresentarem dificuldades para identificar, ou seja, tal habilidade já apresenta um histórico de resultados abaixo da média, diferente das palavras que começam com o mesmo som, que está entre as atividade com um maior desempenho, por exemplo.

Diante de tais considerações, acha-se relevante continuar com tal temática devido à paixão de trabalhar com a mesma e a necessidade de ainda ser divulgada, apesar da alta discussão no meio acadêmico, não se tem uma mesma preocupação no ambiente escolar.

Assim, identifica-se ser válida a construção de oficinas em que os professores e graduandos de licenciatura estejam não apenas dialogando sobre a veracidade da importância dos jogos na aprendizagem, mas que participem da construção de novas caixas de jogos, assim como a caixa do CEEL-UFPE.

REFERÊNCIAS

- BEBER, B. SILVA, E. BONFIGLIO, S. Metacognição como processo da aprendizagem. Revista Psicopedagogia, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200007> Acesso em: 19 ago. 2016.
- COUTINHO, M. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In MORAIS, A. ALBUQUERQUE, E. LEAL, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FERREIRA, A. ALBUQUERQUE, E. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. In BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa*. Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.
- FRANCO, M. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FREITAS, G. Sobre a Consciência Fonológica. In LAMPRECHT, R. (Org.) *Aquisição Fonológica do Português*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GALVÃO, A. LEAL, T. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In MORAIS, A. ALBUQUERQUE, E. LEAL, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KISHIMOTO, T. et al. JOGO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA E A EDUCAÇÃO. São Paulo: Cortez, 2001.
- LEAL, T. ALBUQUERQUE, E. LEITE, T. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In MORAIS, A. ALBUQUERQUE, E. LEAL, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LEAL, T. SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In BRANDÃO, A. ROSA, E. (Org.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MORAIS, A. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In MORAIS, A. ALBUQUERQUE, E. LEAL, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORAIS, A. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In DESLANDES, S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2016.

SOARES, Magda. BATISTA, A. Alfabetização e letramento: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. In WHYTE, W. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ZANELLA, A. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, ago. 1994. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011 > Acesso em: 22 out. 2016.

APÊNDICE A**Ditado de Palavras**

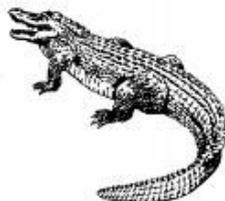
ESCOLA: _____

PROFESSORA: _____

NOME: _____

IDADE: _____

DATA: _____

1) ESCREVA O NOME DAS FIGURAS:

Leitura de Palavra

2) PINTA A PALAVRA QUE CORRESPONDE À FIGURA:

A)



BANANA

BARATA

BATATA

BATA

B)



FOCA

FOGUETE

FOTO

FOLHA

C)



BATALHÃO

BATOM

BALÃO

BARÃO

D)



QUEIJO

QUEIJADINHA

QUEIXO

QUEIMADO

Atividades de Identificação de palavras que começam com a mesma sílaba**3) MARQUE UM X NAS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O MESMO PEDAÇO, A MESMA SÍLABA.**

A)



B)



C)



D)



Atividade de Identificação de palavras que rimam

4) MARQUE UM X NAS PALAVRAS QUE TERMINAM COM O MESMO SOM, ISTO É, QUE RIMAM:

A)



B)



C)



D)



Produção de Palavras Maiores**5) ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE PALAVRAS MAIORES**

1) CASA _____ Por quê? _____

2) LOJA _____ Por quê? _____

3) VACA _____ Por quê? _____

4) MATO _____ Por quê? _____