

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

KELLY PRISCILLA LÓDDO CEZAR

***ACENTOLÂNDIA: CRIAÇÃO E APLICAÇÕES DE UM
JOGO DE REGRAS SOBRE ACENTUAÇÃO GRÁFICA
PARA SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL***

MARINGÁ – PR

2009

KELLY PRISCILLA LÓDDO CEZAR

**ACENTOLÂNDIA: CRIAÇÃO E APLICAÇÕES DE UM
JOGO DE REGRAS SOBRE ACENTUAÇÃO GRÁFICA
PARA SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Co-orientadora: Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa

MARINGÁ – PR

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

C425a Cezar, Kelly Priscilla Lóddo
Acentolândia : criação e aplicações de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental / Kelly Priscilla Lóddo Cezar. -- Maringá, 2009.
117 f. : il. color., figs., tabs. + 1 jogo

Inclui bibliografia.
Inclui um jogo de regras sobre acentuação gráfica para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.
Orientador : Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo.
Co-orientadora : Prof.^a Dr.^a. Geiva Carolina Calsa.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

1. Ortografia - Ensino aprendizagem - Jogos. 2. Acentuação gráfica - Ensino aprendizagem - Jogos 3. Recursos didáticos - Ensino aprendizagem - Acentuação gráfica. 4. Jogo de regras - Regras ortográficas - Língua portuguesa. 5. Língua portuguesa - Regras ortográficas - Ensino aprendizagem. I. Romualdo, Edson Carlos, orient. II. Calsa, Geiva Carolina, co-orient. III. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

CDD 21.ed. 469.507

KELLY PRISCILLA LÓDDO CEZAR

**ACENTOLÂNDIA: CRIAÇÃO E APLICAÇÕES DE UM
JOGO DE REGRAS SOBRE ACENTUAÇÃO GRÁFICA
PARA SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Presidente da Banca - Orientador (UEM)

Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio
Membro do Corpo Docente (UEM)

Profa. Dra. Rosely Palermo Brenelli
Membro Convidado (UNICAMP)

Dedico à minha doce e serena filha Júlia
Filha amada e esperada

AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar meu caminho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo, por sua dedicação e apoio ao longo desta jornada.

De forma especial, à minha “mãe científica”, Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa, pelos ensinamentos, pela amizade, pela competência, pelo entusiasmo e, principalmente, pelo carinho com que orientou este trabalho.

Aos professores que participaram do exame de qualificação pelas valiosas contribuições: Profa. Dra. Rosely Palermo Brenelli e Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio.

À minha querida Profa. Jaqueline Ortelan Maia Botassini pela revisão final do trabalho.

Aos diretores, coordenadores, professores das escolas públicas em que a pesquisa foi desenvolvida por sua receptividade e disponibilidade.

Às crianças das escolas por sua paciência, atenção e, em especial, ao carinho dedicado ao trabalho e à pesquisadora durante as entrevistas e o processo de intervenção pedagógica.

Às acadêmicas e colegas Nayra Carolina Bueno de Moraes e Tatiane Oliveira pela disponibilidade e responsabilidade das aplicações do jogo de regras.

À querida Simone Maria Barbosa Nery Nascimento pela amizade, pela dedicação e pelo incentivo.

Às minhas irmãs Amanda e Cristiane que estiveram sempre presentes neste momento tão especial em minha caminhada.

Aos integrantes do Gepesp, em especial, às amigas Fabiane Freire França e Lílian Alves Pereira pelas trocas significativas, pelos momentos agradáveis e pelo companheirismo.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari pelo apoio e pela simpatia de me atender.

Aos meus pais por me apoiarem incondicionalmente, por me fortalecerem e por me auxiliarem nos cuidados de minha doce filha Júlia.

À minha filha Júlia por me proporcionar o prazer em ser mãe.

À minha encantadora filha-sobrinha Melissa de Castro Chaves.

Aos meus sobrinhos João Victor, Felipe, Lucas e Leonardo pelo sorriso de menino.

Ao meu marido Jefferson pelo amor, pela dedicação, pelo apoio, pela amizade, pela força e pela confiança; agradeço ao marido, ao amigo, ao companheiro que és. Te Amo!

E, por fim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste trabalho. MUITO OBRIGADA.

RESUMO

Resultados de pesquisas e dados oficiais revelam um baixo desempenho na aprendizagem de diversos conteúdos escolares e advertem sobre a relevância de metodologias alternativas para suprirem as necessidades didáticas do sistema de ensino, como o uso de jogos de regras. A presente dissertação tem por objetivo descrever a criação de um jogo de regras sobre o conteúdo de acentuação gráfica em língua materna – *Acentolândia*, bem como acompanhar e avaliar suas aplicações, utilizando os resultados para realizar as modificações para aprimoramento do jogo. Foram realizadas três aplicações do jogo, com sessões de intervenção que envolveram alunos de 4.^a e 5.^a séries do ensino fundamental matriculados em instituições públicas de Maringá/PR. A coleta de dados das três aplicações do jogo de regras ocorreu em quatro etapas: diagnóstico do desempenho em escrita; aplicação de um pré-teste e de entrevista clínica sobre o conteúdo focalizado na intervenção pedagógica; desenvolvimento da intervenção pedagógica; nova aplicação do teste e da entrevista clínica. Os resultados desta pesquisa de caráter experimental confirmaram a hipótese de que os alunos obtêm melhorias nas atividades de acentuação gráfica quando a intervenção pedagógica ocorre com o uso do jogo *Acentolândia*, tanto em termos quantitativos – melhoria do desempenho em acentuação de vocábulos isolados –, quanto em termos qualitativos – explicação e justificativas das regras ortográficas.

Palavras-chave: língua materna; construção da aprendizagem; acentuação gráfica, jogo de regras.

ABSTRACT

Research findings and official data reveal a low learning performance of several school subjects and warn of the importance of alternative methodologies in order to meet the didactic needs of the education system such as the use of rule games. This dissertation aims at describing the design of a rule game upon the accent mark subject-matter in mother tongue – *Accentland* as well as following and assessing its applications by using the findings in order to make the necessary changes and improve it. Three game applications were conducted with intervention sessions which consisted of 4th and 5th-graded students of primary school enrolled in state schools in Maringá, Paraná. The data collection of the three rule game applications was performed in four steps: diagnosis of the writing performance; application of a pre test and a clinical interview concerning the subject that was focused in the pedagogical intervention; pedagogical intervention accomplishment; and new application of a test and clinical interview. The findings of this experimental research evidenced the hypothesis that students improve on the accent mark activities when the pedagogical intervention is performed with the use of the *Accentland* game. It happens both quantitatively – improvement of the performance of accent mark in single words – and qualitatively – explanation and justifications of the orthographic rules.

KEY WORDS: mother tongue; learning construction; accent mark; rule game.

LISTA DE TABELAS E DE GRÁFICOS

Gráfico1: Desempenho dos alunos da 4. ^a série na atividade do ditado – primeira aplicação do jogo de regras <i>Acentolândia</i>	83
Gráfico 2: Desempenho dos alunos da 4. ^a série na atividade do balão de palavras – primeira aplicação do jogo de regras <i>Acentolândia</i>	83
Gráfico 3: Desempenho dos alunos da 4. ^a série na atividade do ditado – segunda aplicação do jogo de regras <i>Acentolândia</i>	84
Gráfico 4: Desempenho dos alunos da 5. ^a série na atividade do ditado – segunda aplicação do jogo de regras <i>Acentolândia</i>	85
Gráfico 5: Desempenho dos alunos da 4. ^a série na atividade do balão de palavras – segunda aplicação do jogo de regras <i>Acentolândia</i>	85
Gráfico 6: Desempenho dos alunos da 5. ^a série na atividade do balão de palavras – segunda aplicação do jogo de regras <i>Acentolândia</i>	86
Gráfico 7: Desempenho dos alunos da 4. ^a série na atividade do ditado – terceira aplicação do jogo de regras <i>Acentolândia</i>	87
Gráfico 8: Desempenho dos alunos da 4. ^a série na atividade do balão de palavras – terceira aplicação do jogo de regras <i>Acentolândia</i>	88
Gráfico 9: Tomada de consciência dos alunos nas três aplicações do jogo <i>Acentolândia</i> – pré-teste.....	96
Gráfico 10: Tomada de consciência dos alunos nas três aplicações do jogo <i>Acentolândia</i> – pós-teste.....	96
Quadro 1: Comparação entre os estágios da prática e da consciência das regras.....	37
Quadro 2: Critério de classificação de dificuldade de aprendizagem na escrita de alunos da terceira série - ADAPE.....	51
Quadro 3: Resumo das regras de acentuação gráfica.....	61
Quadro 4: Variáveis a serem coordenadas na atividade de acentuação gráfica.....	75

Quadro 5: Síntese dos níveis de tomada de consciência em relação à tarefa de acentuação gráfica.....	77
Quadro 6: Modificações realizadas nas três aplicações no jogo de regras <i>Acentolândia</i>	81
Figura 1: Imagem da cartela do jogo <i>Perfil Júnior</i>	63
Figura 2: Imagem da carta de palavras do jogo <i>Acentolândia</i>	64
Figura 3: Imagem da carta de dicas do jogo <i>Acentolândia</i>	64
Figura 4: Imagem do tabuleiro do jogo <i>Perfil Júnior</i>	66
Figura 5: Imagem do tabuleiro do <i>Acentolândia</i>	66
Figura 6: Primeira versão do <i>Acentolândia</i>	68
Figura 7: Segunda versão do <i>Acentolândia</i>	69
Figura 8: Terceira versão do <i>Acentolândia</i>	70
Figura 9: Imagem do tabuleiro da terceira versão do jogo <i>Acentolândia</i>	80
Figura 10: Quarta e última versão do jogo <i>Acentolândia</i>	82
Figura 11: Imagem do jogo <i>Perfil Júnior</i>	113
Figura 12: Imagem do <i>Jogo da Vida</i>	115
Figura 13: Imagem do jogo <i>Show do milhão</i>	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O ACENTO EM PORTUGUÊS	
1.1 PRELIMINARES	20
1.2 O ACENTO NA TEORIA ESTRUTURALISTA	22
2. JOGO DE REGRAS E TOMADA DE CONSCIÊNCIA	
2.1 PRELIMINARES	30
2.2 O JOGO NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET	31
2.2.1.2 Uso do jogo de regras na educação escolar.....	38
2.3 O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA.....	42
3. CRIAÇÃO, APLICAÇÕES E RECONSTRUÇÃO DO ACENTOLÂNDIA	
3.1 PRELIMINARES	46
3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	47
3.3 OBJETIVO GERAL.....	48
3.3.1 Objetivos específicos.....	48
3.4 HIPÓTESE CONCEITUAL.....	49
3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	49
3.5.1 Sujeitos da pesquisa.....	49
3.5.1.1 Primeira aplicação do <i>Acentolândia</i>	49
3.5.1.2 Segunda aplicação do <i>Acentolândia</i>	50
3.5.1.3 Terceira aplicação do <i>Acentolândia</i>	50
3.5.2 Teste de Avaliação de dificuldades de Aprendizagem em Escrita (ADAPE).....	51
3.5.3 Exercícios de tonicidade e acentuação gráfica.....	52
3.5.4 Entrevista Clínica.....	53
3.5.4.1 Estratégias do entrevistador.....	56
3.6 PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	57
3.6.1 Elaboração do jogo: <i>Acentolândia</i>	57

3.6.2 A escolha das palavras.....	60
3.6.3 Primeira versão do <i>Acentolândia</i>	68
3.6.4 Segunda versão do <i>Acentolândia</i>	68
3.6.5 Terceira versão do <i>Acentolândia</i>	69
3.7 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	70
3.7.1 Características gerais das sessões de intervenção.....	71
3.7.2 Como jogar o <i>Acentolândia</i>	73
3.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	75
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
4.1 PRELIMINARES.....	78
4.2 CONSTRUÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO JOGO <i>ACENTOLÂNDIA</i>	78
4.3 RESULTADOS DAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO.....	82
4.3.1 Acertos e erros.....	82
4.3.1.1 Primeira aplicação.....	82
4.3.1.2 Segunda aplicação.....	84
4.3.1.3 Terceira aplicação.....	87
4.3.2 Conceituação e Tomada de consciência.....	88
4.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	97
CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

Uma das disciplinas mais temidas pelos alunos e, por outro lado, mais valorizada pelos pais e pelos professores é a Língua Portuguesa. Entre os alunos do ensino fundamental, é comum o questionamento sobre por que e para que são obrigados a freqüentar essa disciplina com uma carga horária equivalente a outras, como a Matemática, consideradas mais importantes para sua formação escolar. Para muitos desses alunos, a aprendizagem formal da língua portuguesa é similar à aprendizagem de uma língua estrangeira que é usada apenas no ambiente escolar ou em situações muito especiais com as quais não se identificam. Aparentemente, seu comportamento deve-se ao fato de não compreenderem a função das variedades e modalidades lingüísticas, como a oral e a escrita, tanto seu registro coloquial quanto culto ou padrão.

Além desses problemas enfrentados junto aos alunos, a aprendizagem de Língua Portuguesa, apesar das medidas educacionais implementadas nas últimas décadas, continua sendo uma das preocupações dos educadores brasileiros. Depoimentos de professores e de pesquisadores têm mostrado o agravamento do desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio nessa disciplina. Segundo os dados do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (INEP, 2002), os alunos vêm apresentando defasagem cada vez maior entre a série em que se encontram e os conhecimentos de Língua Portuguesa que dominam.

Esse desempenho pode ser explicado, entre outros aspectos, pela ineficiência das metodologias de ensino dessa disciplina que vêm sendo utilizadas pelas escolas (BRASIL, 1998; BATISTA, 1997; TRAVAGLIA, 1996). Travaglia (1996) observa que as concepções de linguagem, de leitura e de gramática adotadas por muitos professores continuam fundamentadas em um método tradicional de ensino de Língua Portuguesa. O professor não cede espaço à atividade de reflexão do aluno em decorrência da ênfase dada ao método tradicional de compreensão e estudo gramatical de textos.

Alguns estudos (CALSA, 2002; MACEDO, 1994; DORNELES, 1987) têm mostrado que o ensino mecânico e fragmentado dos conceitos não traz resultados satisfatórios para os alunos, pois, a partir desse método, os alunos deixam de ativar conhecimentos e procedimentos de solução de tarefas e passam a utilizar somente informações memorizadas e não necessariamente compreendidas conceitualmente.

Dessa forma, não conseguem explicar e justificar as respostas e as estratégias adotadas na resolução das tarefas escolares. Ao encontro desses dados, em pesquisa anterior, Catelão e Calsa (2004) concluíram que os estudos formais dos conteúdos gramaticais nem sempre são sinônimo de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Para alguns autores (CAGLIARI, 2002; MORAIS, 2002), uma das razões desses resultados é a falta de compreensão e o distanciamento que ocorre entre a linguagem oral e a linguagem escrita ensinada pela escola. A primeira tem sido entendida pelos indivíduos como vinculada diretamente à sua realidade, enquanto a segunda, como uma mera convenção social regida por regras a serem memorizadas e usadas em situações específicas. Contudo, segundo Cagliari (2002), a inserção dos indivíduos na sociedade, como cidadãos e profissionais, depende da aprendizagem das duas modalidades lingüísticas, uma vez que a aprendizagem da linguagem formal que inclui conhecimentos gramaticais é a garantia de uma instrumentalização dos sujeitos adequada às necessidades sociais.

Assim, partindo da idéia de que a fonte das dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa não está vinculada unicamente aos alunos, devem também ser analisados os conteúdos e a didática do professor. Como os dados oficiais não abordam essas variáveis, pensa-se que a reversão do baixo desempenho apresentado pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa será efetivamente possível se alterações forem realizadas sobre realidades no processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, isso quer dizer que não somente o professor deve desempenhar um papel nesse processo, mas também o aluno.

Tomando como referência os princípios do processo de aquisição do conhecimento da Epistemologia Genética, considera-se que intervenções pedagógicas que permitem desencadear a Tomada de Consciência sobre os conteúdos escolares ministrados possam modificar esse processo.

O presente estudo representa uma continuidade das pesquisas de iniciação científica realizadas pela pesquisadora (CEZAR, 2005, 2006, 2007), as quais tiveram como tema as regras de acentuação gráfica e suas implicações pedagógicas. Os resultados da primeira pesquisa (CEZAR, 2005) mostraram que o ensino da sílaba tônica e das regras de acentuação gráfica apresenta equívocos em sua abordagem didático-pedagógica. Nesses estudos, realizados em uma escola pública central do município de Maringá/PR, identificou-se que o conjunto de livros didáticos adotados

pela escola apresentava confusão conceitual entre esses dois conteúdos. Além disso, os professores, ao utilizarem esses manuais, reproduziam a confusão de conceitos, confusões que foram observadas em suas aulas sobre esse conteúdo.

A partir desses dados, a pesquisadora se propôs a realizar uma intervenção pedagógica com os alunos dos professores entrevistados e observados (CEZAR, 2006). A intervenção teve como foco central investigar a possibilidade de modificação dos conceitos e dos procedimentos de resolução de tarefas de tonicidade e acentuação gráfica por meio da tomada de consciência da diferença entre linguagem oral e escrita entre alunos de 4.^a e 5.^a séries.

Nas duas séries, foram identificados os alunos que apresentavam as médias mais baixas no *Teste de Dificuldade de Aprendizagem em Escrita* (SISTO, 2002). Os alunos foram divididos em dois quintetos homogêneos quanto ao desempenho no teste de escrita: um grupo experimental e dois grupos de controle. A coleta de dados foi realizada por meio de três testes (pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado) e entrevistas individuais sobre tonicidade e acentuação gráfica.

Os resultados dos testes e das entrevistas confirmaram a hipótese inicial daquela pesquisa sobre a possibilidade de melhoria do desempenho dos alunos com rendimento insatisfatório submetidos ao processo de intervenção pedagógica nas duas séries investigadas. Os grupos experimentais, além de terem aumentado a quantidade de acertos na acentuação de vocábulos, evidenciaram modificações qualitativas para maior no que se refere à diferença entre tonicidade e acentuação gráfica, essencial para a compreensão do sentido da acentuação na língua portuguesa.

Ao final da pesquisa citada, os resultados do grupo experimental aproximaram-se dos manifestados pelos alunos do grupo controle com desempenho satisfatório em escrita desde o início da pesquisa. Em contrapartida, o grupo controle composto pelos alunos com desempenho insatisfatório em escrita, mas que não foram submetidos ao processo de intervenção manifestou redução do número de acertos e baixa qualidade de sua argumentação em relação ao tema em foco. Os dados quantitativos e qualitativos obtidos pelo grupo experimental sugeriram que a modificação conceitual ocorrida com os alunos deveu-se à influência positiva da intervenção pedagógica realizada.

Segundo esses dados, a pesquisadora e seus orientadores concluíram que experiências dessa natureza mostram que é possível ensinar os conteúdos

gramaticais de forma não algorítmica, sem abrir mão das normas da linguagem escrita, por meio de um método de ensino que permita a tomada de consciência dos alunos sobre os conceitos e os procedimentos envolvidos na realização das tarefas gramaticais. Durante o experimento descrito, ao privilegiarem paralelamente a diferenciação da linguagem escrita e oral, os pesquisadores asseguraram a aprendizagem da escrita em sua forma padrão e a variação dialetal da fala. A partir dos resultados dessas pesquisas, chegou-se à conclusão de que o ensino dessas duas formas de linguagem, inseridas em uma perspectiva crítica, resgatam a instituição escolar como um espaço de emancipação intelectual e social dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem, bem como de prevenção de dificuldades futuras.

Motivada por esses resultados, a pesquisadora criou o jogo de regras *Acentolândia*, levando em conta um olhar psicopedagógico sobre a aprendizagem das regras de acentuação gráfica e as implicações de ensino encontradas em seus estudos anteriores (CEZAR, 2007). A criação do jogo teve como sustentação teórico-metodológica a Epistemologia Genética e o método clínico de Jean Piaget. A expectativa foi de que esse jogo pudesse não só ser utilizado como um recurso didático em pequenos e grandes grupos de alunos, nas aulas de Língua Portuguesa, sob a supervisão e a orientação dos professores, como também servisse de instrumento no atendimento clínico psicopedagógico. Acreditou-se ser possível utilizar jogos de regras em trabalhos de intervenção pedagógica visando possibilitar aos alunos a reconstrução de seus conhecimentos das regras ortográficas. A opção pelo uso desse tipo de jogo deveu-se ao acesso a estudos que apresentam resultados positivos sobre a utilização dessa atividade na aprendizagem de língua portuguesa e matemática (PÓVOA, 1997; BERTONI, 2002; BRENELLI, 1996; MACEDO, PETTY e PASSOS, 2000).

Póvoa (1997) demonstra que os jogos de regras, ao serem utilizados como recursos didático-pedagógicos, podem melhorar o rendimento dos alunos nas áreas mencionadas. Bertoni (2002), em outro estudo, verificou que os jogos promovem a aquisição e o fortalecimento de habilidades e de estratégias cognitivas, ampliando as possibilidades de aprendizagens escolares e não-escolares.

De acordo com Macedo, Petty e Passos (2000) e Brenelli (1996), levando em consideração que são vários os processos cognitivos que ocorrem no contexto do jogo de regras, uma intervenção de caráter psicopedagógico com sua utilização é

capaz de favorecer a melhoria da aprendizagem dos indivíduos. Baseando-se na Epistemologia Genética de Jean Piaget, os autores destacam a ocorrência da “formação de possíveis” e da “tomada de consciência”, mecanismos essenciais para a construção do pensamento, que ocorrem durante o desenvolvimento dos jogos de regras.

Em vista dessas considerações, esta dissertação tem por objetivo apresentar o processo de criação do jogo *Acentolândia*¹ – envolvendo suas aplicações, avaliações e reconstruções até chegar à sua versão final – como recurso pedagógico para tomada de consciência da prática e das regras de acentuação gráfica com alunos de 4.^a e 5.^a séries do ensino fundamental. Cabe salientar que as regras de acentuação gráfica desenvolvidas no jogo são anteriores ao Novo Acordo Ortográfico, no entanto sua adaptação exige apenas pequenas modificações que não alteram a estrutura do *Acentolândia*.

O jogo proposto não se constitui em uma “receita” para a aprendizagem de regras ortográficas e, sim, um novo recurso pedagógico e psicopedagógico a ser utilizado pelos profissionais. Como qualquer outro instrumento, seu sucesso depende, em primeiro lugar, da compreensão do educador sobre o conteúdo gramatical que o envolve, bem como das habilidades cognitivas que o sustentam. Do ponto de vista gramatical, aos profissionais devem ser clara a distinção entre fala e escrita e a vinculação da acentuação gráfica às convenções sociais. Do ponto de vista cognitivo, em razão de sua fundamentação construtivista e interacionista, é solicitado o processo de tomada de consciência desses conteúdos a ser realizado pelos alunos durante o jogo. Isso torna fundamental a intervenção do educador no sentido de estimular os alunos no levantamento de hipóteses, reflexão e elaboração de explicações e de justificativas sobre o seu saber e o seu fazer. Sem esse conhecimento e atuação por parte dos educadores, o jogo *Acentolândia* pode vir a se tornar apenas mais uma atividade de memorização de regras ortográficas. Isso significa que o uso do jogo não é garantia da tomada de consciência da prática e das regras de acentuação gráfica, pois isso depende do papel ativo e diretivo do educador.

¹ Os dados analisados pertencem ao banco de dados do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia (GEPESP/UEM – CNPq) coordenado pela professora Dra. Geiva Carolina Calsa.

Assinala-se que a utilização do jogo como recurso pedagógico tem por objetivo ensinar as regras de acentuação gráfica e suas alterações sem recorrer às avaliações e aos exercícios formais. Segundo Macedo (2004), quando se faz uso de jogos como forma avaliativa, faz-se uso de meios eficazes de avaliações. Diante da realidade do baixo rendimento dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, considera-se oportuna a criação e a utilização de recursos didáticos que facilitem a aprendizagem da linguagem formal no ensino fundamental.

Uma vez que este estudo contempla uma grande quantidade e complexidade de dados, optou-se por organizá-los de um modo que facilitasse a compreensão do leitor em relação às fases de construção e reconstrução do jogo *Acentolândia* e, ao mesmo tempo, aos resultados obtidos pelos alunos investigados após a aplicação de cada uma das versões do jogo. Para isso, organizaram-se quatro capítulos.

No primeiro capítulo, *O acento em português*, delimita-se a concepção de acento adotada nesta pesquisa: a perspectiva estruturalista do acento gráfico e acento tônico da língua portuguesa. O viés estruturalista foi escolhido por favorecer a abordagem de vocábulos isolados e sua análise a partir do acento livre. No segundo, *Jogo de regras e tomada de consciência*, são abordadas as fases desse tipo de jogo e sua importância para a aprendizagem escolar, assim como o conceito de tomada de consciência, ambos a partir da perspectiva da Epistemologia Genética. Definiu-se a fundamentação teórico-metodológica nessa perspectiva e, em especial, o processo de tomada de consciência, para o desenvolvimento desta pesquisa por considerá-la fecunda para a criação de um jogo de regras. Nessa abordagem, encontramos respostas satisfatórias para a elucidação de questões que necessariamente envolvem a organização de um jogo coletivo como a interação sujeito-sujeito, sujeito-objeto e cooperação, entre outros. O terceiro capítulo, *Criação, aplicações e reconstrução do Acentolândia*, destina-se à descrição dos atributos do jogo criados pela pesquisadora e dos instrumentos utilizados para a avaliação dos resultados da aplicação de cada versão do jogo. No último capítulo, *Apresentação e discussão dos resultados*, são apresentados os resultados quantitativos, qualitativos e a conceituação das variáveis que envolvem o conteúdo de acentuação gráfica coletados nas aplicações do jogo.

CAPÍTULO 1

O ACENTO EM PORTUGUÊS

1.1 PRELIMINARES

Segundo o dicionário Houaiss (2007), o acento é definido como uma inflexão da voz em uma sílaba, em altura ou intensidade; e gramaticalmente, trata-se de um sinal diacrítico com que se representa a acentuação de uma palavra: acento agudo, circunflexo ou grave. A primeira definição reporta-se ao aspecto sonoro da língua, enquanto a segunda se fundamenta na representação gráfica dos sons da língua, representações essas definidas por questões ortográficas.

Nos estudos da linguagem, duas disciplinas têm como objeto de estudo os sons: a Fonética e a Fonologia; assim, diz-se que são ciências relacionadas e não excludentes. No entanto, a forma de análise desse fenômeno se dá de maneira distinta em ambas. A Fonética se preocupa em descrever os sons da fala; a Fonologia “se ocupa dos aspectos interpretativos dos sons, de sua estrutura funcional nas línguas” (CAGLIARI, 2002, p. 43).

Os sons podem diferenciar-se a partir dos aspectos segmentais e supra-segmentais da língua. Nos aspectos supra-segmentais, também conhecidos como fatores prosódicos da língua, encontram-se os acentos e os tons². Para Souza e Santos (2004), o acento pode ser manifestado por qualquer uma das três propriedades acústicas do som, ou seja, pela altura, pela intensidade ou pela duração, ou por uma combinação de mais de um tipo dessas três propriedades. Os tons se relacionam basicamente à altura do som, podendo ser relativamente grave ou relativamente agudo.

² Lyons (1987, p. 95) afirma que o termo supra-segmental vem sendo empregado em uma acepção não-padrão, mas a “maioria dos lingüistas, se empregam o termo ‘supra-segmental’ alguma vez, utilizam-no com referência a acento, tom e duração (...).”

Na língua portuguesa, de acordo com Massini-Cagliari (1992), os estudos fonéticos e fonológicos têm ampliado o conceito de acento para além do aspecto ortográfico, como o fazem, em geral, as gramáticas normativas. No entanto, tem-se observado que vários fatores, principalmente o histórico, contribuem para que o ensino desse conteúdo se reporte unicamente a questões ortográficas e não fonéticas e fonológicas.

Vê-se no, meio educacional, que as gramáticas tradicionais abordam o conceito de acento associando-o unicamente às questões ortográficas, priorizando, portanto, questões referentes à escrita. Cagliari (1999) assinala que a classificação das palavras em oxítone, paroxítone e proparoxítone, como tem sido apresentada nos instrumentos didáticos, fundamenta-se mais em questões ortográficas do que em questões fonéticas, o que ocasiona confusão entre as modalidades oral e escrita da língua. Essa abordagem revela um descaso dos fenômenos prosódicos tanto nas gramáticas tradicionais como na prática escolar.

Como enfatizado por Massini-Cagliari (1992), o acento gráfico não é a preocupação dos estudos lingüísticos, cujo principal objetivo é o de observar os fenômenos a partir da estrutura e do funcionamento da língua. Esse estudo pode referir a um determinado tempo (estudos sincrônicos) ou a vários períodos ao mesmo tempo (estudos diacrônicos), levando em consideração o grupo social no qual o fenômeno foi produzido.

Essas considerações suscitam, entre outras, questões referentes a como abordar o conteúdo de acentuação gráfica para alunos do ensino fundamental; quais as implicações sociais e pedagógicas ao priorizar o conceito normativo de acento; como adequar a nomenclatura de acento tônico, embora na língua portuguesa seja intensivo, ao ensino normativo da acentuação gráfica.

Dentro do campo lingüístico, respostas para esses questionamentos não são simples, pois, para o ensino do acento, é necessária a compreensão da diferença entre acento tônico e acento ortográfico. Ambos não devem ser vistos como conceitos excludentes, ao contrário, são complementares para o ensino da acentuação gráfica (CEZAR, 2006).

Desde seus estudos anteriores (CEZAR, 2005, 2006 e 2007), a pesquisadora vem investigando essas questões, valendo-se de uma abordagem teórica estruturalista. Essa perspectiva tem-se mostrado capaz de dar o suporte necessário para os questionamentos sobre como o acento vem sendo tratado no ensino de

língua materna. Além disso, essa teoria é a que está subjacente aos materiais didáticos, gramáticas e na prática pedagógica dos professores observados.

Apresenta-se, a seguir, uma discussão sobre o acento a partir desse embasamento teórico. Cabe salientar, no entanto, que tal apresentação não tem a pretensão de exaurir a problemática sobre o acento em língua portuguesa, mas somente expor algumas questões julgadas suficientes para se compreender o embasamento lingüístico da construção do *Acentolândia*.

1.2 O ACENTO NA TEORIA ESTRUTURALISTA

Sob ponto de vista estrutural, Câmara Jr. (1979) ressalta que a prosódia ou a pauta acentual é a parte da fonologia que se preocupa com o estudo dos acentos, dos tons e da entonação da fala, que marcam a semântica das emoções e demonstram o estado de espírito do falante.

Para Martinet (1974), um dos problemas que tem envolvido o estudo da prosódia é a predominância dos aspectos físicos em relação aos funcionais. Tal ênfase dificulta a diferenciação dos fonemas, uma vez que os tons são unidades que também apresentam natureza distintiva, porém das emoções do falante, e não de significado.

O autor ressalta que o estudo da prosódia separado dos fonemas deve-se ao “fato de que se trata, em todos os casos, de unidades que caracterizam segmentos que não coincidem necessariamente com os fonemas” (MARTINET, 1974, p.112). Se os fatos prosódicos fossem estudados dando-se primazia aos seus aspectos funcionais, os tons seriam facilmente confundidos com os fonemas e, portanto, separados dos fatos acentuais. Para o lingüista, a prosódia atribui naturalidade à fala não só por meio da distinção fonológica, ao conferir alternância entre sílabas átonas e tônicas, mas também pela entonação, ao enunciar os diferentes tipos de frase (interrogativa, exclamativa, afirmativa, entre outras).

Embora na oralidade os elementos caracterizadores da prosódia quanto à entonação estejam claros e definam a intenção do falante, o mesmo não ocorre em sua transcrição para a escrita. Nela, a pontuação é o instrumento que procura descrever todas as pausas e as entonações do falante, porém a escrita não consegue abarcar todos os fenômenos prosódicos.

Além de se voltar para a entonação frasal, a prosódia preocupa-se também com a entonação e a acentuação correta dos vocábulos, tomando como modelo a forma padrão da língua³.

Mesmo que o acento tenha ocupado um espaço considerável nos estudos fonológicos, ainda há muita controvérsia entre os autores. Cagliari (1999) e Netto (2007) assinalam que o acento lexical tem sido uma das preocupações das diversas análises fonológicas que se fizeram no Brasil e em Portugal. Netto (2007) mostra que é possível detectar três hipóteses básicas que tratam da atribuição do acento na língua portuguesa:

a) Molde Trocaico: essa hipótese pressupõe que a acentuação portuguesa está vinculada à estrutura silábica da palavra. O peso silábico, definido na língua portuguesa pela ramificação da rima, é o responsável pela atração do acento lexical. Assim, sílabas pesadas que se localizam nas três últimas posições das palavras atraem para si o acento. Quando não há sílabas pesadas, o acento ocorre na última sílaba da palavra;

b) Acento Morfológico: nessa hipótese, o acento vincula-se à estrutura morfológica da palavra. A acentuação é vista a partir das três últimas sílabas, sendo realizada na última vogal do radical da palavra, excluindo a vogal temática. Essa proposta de análise dá conta dos casos de palavras oxítonas e paroxítonas, no entanto, as palavras proparoxítonas não-derivadas não são abordadas por regra alguma;

c) Acento Livre: de acordo com essa hipótese, o acento na língua portuguesa é definido lexicalmente, isto é, está previamente marcado no próprio léxico da língua, não sendo possível estabelecer regras para sua atribuição. Dessa forma, o acento seria um fenômeno atribuído diretamente à cadeia segmental da língua. Para Netto (2007), os estudiosos da língua portuguesa Câmara Jr. e Barbosa propuseram que o acento nessa língua tem posição livre, ou seja, não previsível, e também função culminativa, a saber, seria o único no vocábulo. Esses autores também propuseram

³ Ao erro de pronúncia dos vocábulos, com relação à sílaba tônica, dá-se o nome de silabada. É um desvio comum em determinadas palavras da Língua Portuguesa, como nos exemplos *rubrica* (paroxítona) e *nobel* (oxítona) normalmente pronunciados como *rúbrica* (proparoxítona) e *nóbel* (paroxítona). Esses exemplos mostram que se trata de pronúncias realizadas no cotidiano e que são consideradas erros de prosódia quando comparadas às determinações da língua padrão (CÂMARA Jr., 2002).

que o acento fosse decorrente da maior força articulatória da sílaba acentuada sobre as demais.

A hipótese do acento livre é seguida no presente trabalho por: a) ter como um de seus defensores o lingüista Câmara Jr., escolhido como autor cujas idéias funcionam como princípio norteador das reflexões sobre o acento aqui apresentadas e b) todas as hipóteses postularem uma restrição do acento nas três últimas sílabas do vocábulo, o que, de certa forma, segundo Netto (2007, p.23), traz à tona a função culminativa proposta por Trubetzkoy e seguida por Câmara Jr. e Barbosa. “Neste caso, o acento seria um fato que dominaria todos os demais, i.e., estabeleceria uma saliência maior para a sílaba acentuada em relação às demais sílabas do vocábulo”.

De acordo com Câmara Jr. (1979), o acento livre, em português, apresenta duas características: a função distintiva e a função demarcativa. A função distintiva é responsável pela diferenciação dos significados lexicais. Nos vocábulos *sábia-sabia-sabiá* e *caqui-cáqui*, a mudança de significado se dá pela posição acentual; em outros casos, a mudança não ocorre só no nível da significação, também se dá no nível gramatical, como em *fábrica* (substantivo) – *fabrica* (verbo).

A função demarcativa centra-se na compreensão de que há uma diferença suplementar prosódica entre as sílabas átonas do vocábulo. Para Câmara Jr (1979, p 36), as que precedem à sílaba acentuada ou tônica “têm uma ligeira força expiratória que as distingue das átonas (final ou duas últimas finais) que se seguem ao acento grave ou esdrúxulo e são caracteristicamente débeis (postônicas)”. O autor também afirma que o acento por si já assinala a existência de um vocábulo fonológico. Assim, em uma emissão de fala contínua, sem pausa intercorrente, definida como grupo de força, haverá tantos vocábulos fonológicos quantos forem os acentos.

Em outra obra, *Estrutura da Língua Portuguesa*, Câmara Jr. (1986/2002), ao tratar do grupo de força, assinala que, no registro formal da pronúncia padrão do português do Brasil, há, a rigor, uma pausa acentual para cada vocábulo. Para exemplificar, designa o acento pelo número 3, as pretônicas pelo número 1 e as postônicas pelo 0, originando o seguinte esquema: ... (1) + 3 + (0) + (0) + (0). Os parênteses indicam a possibilidade de ausência de sílaba átona nos monossílabos tônicos e as reticências um número indefinido de sílabas pretônicas. No entanto, em uma seqüência de vocábulos sem pausa, as sílabas tônicas que precedem o último vocábulo baixam a uma intensidade 2, fenômeno exemplificado pelo autor com a

expressão “grande amor”. Na pronúncia dessa expressão, o esquema realizado será 2 0 - 1 3, no qual 2 indica a sílaba tônica da palavra “grande”, 0, a átona da mesma palavra, 1, a pretônica da palavra “amor” e 3, a sílaba tônica dessa palavra. Segundo o autor, por essa distribuição acentual, opõe-se a juntura à falta de juntura, por exemplo: em “hábil idade”, tem-se 2 0 1 3 0 e, em “habilidade”, 1 1 1 3 0. Em função do acento e da conseqüente debilidade na pronúncia das sílabas postônicas, há uma redução da pronúncia das vogais finais. Segundo Cristófaros-Silva (2001, p. 85-86), embora possa haver variações, “para a maioria dos falantes do português brasileiro as vogais postônicas finais são distintas das tônicas e pretônicas e são pronunciadas como [, ,] nas palavras ‘júri, jure, gota, mato’ e nas formas verbais ‘(ele) come, (ela) fala, (eu) como’”.

Cabe ressaltar que a importância dos estudos do acento não se limita ao nível vocabular, uma vez que, no âmbito frasal, o acento vocabular depende da distribuição acentual no grupo de forças. O presente trabalho não desconsidera a importância da acentuação frasal, mas se limita ao estudo do acento vocabular.

Segundo a literatura especializada (CÂMARA JR., 1986/2002; COUTINHO, 1974), existem dois tipos de acento vocabular: o acento de altura e o de intensidade. Ambos são definidos como a maior intensidade ou altura na emissão de uma sílaba, opondo-a às demais no momento da fala. O grego e o latim clássico são línguas tonais, enquanto a língua portuguesa é uma língua intensiva. Essa característica da língua portuguesa suscita o questionamento da nomenclatura utilizada nos manuais e estudos sobre o acento, pois ele é chamado normalmente de acento tônico. Câmara Jr. (1986/2002 p. 39) assinala que a língua portuguesa utiliza, de maneira imprópria, a nomenclatura advinda do grego:

O português é uma língua intensiva, mas a gramática portuguesa usa, no estudo do acento, a nomenclatura do grego, que era uma língua tonal, e a própria palavra <<accentus>>, é uma tradução literal do grego <<prosódia>> prós-, como ad- junto>> [...].

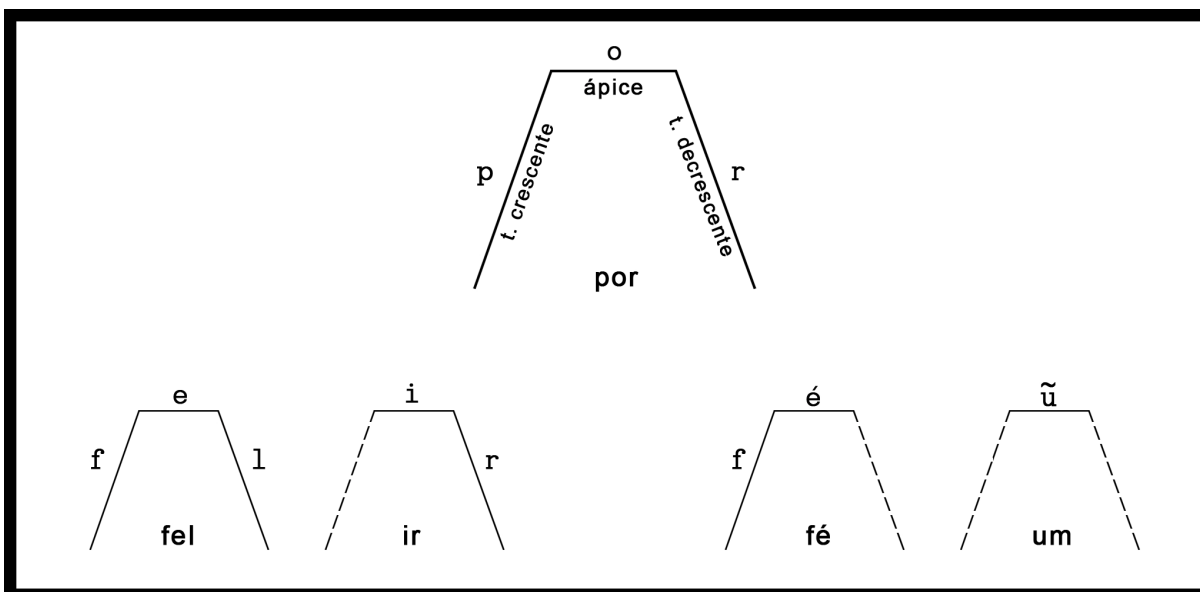
Silva (2007) compreende esse uso inadequado como um fenômeno natural, uma vez que os gramáticos greco-latinos não tinham a preocupação de descrever a língua, mas de elaborar uma normatividade que apresentasse a forma correta da língua. O acento tônico, melhor dito intensivo, na ortografia portuguesa, é representado pelos sinais gráficos agudo e circunflexo.

Um dos principais problemas diagnosticados pelo autor, ao abordar as regras de acentuação gráfica, é a falta de clareza entre os conceitos de acento tônico (intensivo) e acento ortográfico. Da mesma forma que a gramática normativa, professores e livros didáticos reproduzem essa distorção conceitual. A diferença entre esses dois tipos de acento pode ser explicada resumidamente da seguinte maneira: o acento tônico se reporta à forma como o som é emitido, enquanto o acento gráfico é um sinal (diacrítico) utilizado em alguns vocábulos para caracterizar o acento tônico. O acento gráfico, portanto, caracteriza-se como uma questão ortográfica, dependente das regras de acentuação gráfica.

No limite vocabular, cabe ressaltar a importância da compreensão de sílaba, uma vez que tanto o acento tônico (intensivo) como o acento gráfico dependem da diferenciação entre sílabas fortes e fracas para definir a posição da tônica⁴. De acordo com Câmara Jr. (2004), na língua portuguesa, a vogal é um elemento fundamental da sílaba. As palavras podem ser divididas quanto ao número de sílabas em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Cristofáro-Silva (2001, p.76), pautada na descrição de sílaba do estudioso Abercrombie, define-a como “um movimento de força muscular que intensifica-se atingindo um limite máximo, após o qual ocorrerá a redução progressiva dessa força”.

Nessa mesma esteira de pensamento, Borba (1975, p. 188) afirma que, independentemente do critério utilizado na conceituação de sílaba, sempre há um ápice silábico que corresponde à tensão máxima a que se chega ao pronunciá-la. Para o autor, a sílaba se compõe de uma tensão crescente e uma tensão decrescente, “a primeira parte da sílaba é crescente até chegar à tensão máxima [...], a partir da qual começa a tensão decrescente”. Como mostram os exemplos a seguir:

⁴ A partir deste momento, o presente trabalho passa a seguir a terminologia grega – sílaba tônica – para referir-se à sílaba intensiva. Nesse sentido, onde se lê sílaba tônica ou tonicidade, compreende-se sílaba intensiva ou intensidade. Faz-se uso, portanto, da nomenclatura utilizada pelas gramáticas e livros didáticos, uma vez que é produto da tradição e de domínio público.



(BORBA, 1975, p. 188-189)

Em língua portuguesa, Câmara Jr. (1970/2004) afirma que a vogal sempre é o ponto de maior tensão de uma sílaba, mesmo nos encontros vocálicos (ditongos e tritongos). Nos ditongos, há sempre uma vogal como ápice, enquanto a outra é denominada semivogal, como pode ser observado nos seguintes exemplos: /wa/ “mágoa”; /ye/ “série”. Os estudos realizados pela pesquisadora (CEZAR, 2005; 2006; 2007) mostraram que os alunos investigados têm dificuldade para identificar e definir os ditongos do português, ao pronunciar os vocábulos. Quando solicitados a verbalizarem as palavras para identificar os ditongos, realizavam separações silábicas inadequadas, transformando as semivogais em ápices de sílabas.

A sílaba tônica pode variar de posição no vocábulo e, de acordo com sua posição, o vocábulo pode ser oxítono, quando possui a última sílaba mais intensa; paroxítono, quando a tonicidade recai na penúltima sílaba; ou proparoxítono, quando a antepenúltima sílaba é pronunciada com maior intensidade⁵. Há, ainda, vocábulos monossílabos tônicos. Em oposição a eles, a língua portuguesa possui monossílabos átonos, que ligam os vocábulos na enunciação, como os artigos, os pronomes e quase todas as preposições e as conjunções.

Para Cagliari (2001, p. 74), identificar a sílaba tônica dos vocábulos formais é uma das grandes dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, em especial na fase de alfabetização. Essa dificuldade deve-se ao fato de que “a

tonicidade é uma medida relativa que só ocorre quando, comparando duas sílabas, percebe-se que uma é mais saliente que a outra”.

O autor afirma que, no período da alfabetização, não é preciso abordar a diferenciação de sílabas átonas e tônicas a partir de seu conceito formal. Acredita que não é nessa fase que os alunos devem compreender a diferença entre elas. É adequado estudá-las no momento em que estão aprendendo o ritmo da fala. Esse momento de ensino é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) a partir do início da 3.^a série do ensino fundamental.

Santos (2002, p. 346), em uma pesquisa sobre processamento ortográfico, evidenciou que os indivíduos que

têm dificuldade em perceber a sílaba tônica das palavras não percebem sua melodia ou, mais especificamente, seus traços supra-segmentais. Muitas vezes, eles sabem que há um acento [gráfico] em determinada palavra, mas não sabem em que lugar eles devem ser colocados nem qual acento correspondente, pois estão recorrendo à memória visual global da palavra.

A dependência do acento ortográfico pela memória visual dos vocábulos é destacada pela autora. De acordo com os resultados de seu estudo, os alunos com dificuldade de aprendizagem em ortografia separavam as sílabas e, com isso, os vocábulos perdiam seu ritmo, tornando a emissão silábica linear⁶.

Utilizando esse processo, os indivíduos acabavam acentuando de forma equivocada as palavras e não conseguiam identificar a sílaba tônica das palavras não grafadas. Ao perceber esse desvio, a autora, em um ditado de palavras, passou a apresentar as sílabas pelos sons contínuos e breves e a desenvolver nos alunos a percepção dos sons curtos, longos, fracos e fortes. Dessa maneira, centrou-se nas possíveis seqüências de tonicidade da língua portuguesa: as oxítonas, as paroxítonas e as proparoxítonas. Estudos dessa natureza mostram que crianças com dificuldade de aprendizagem conseguem compreender melhor a estrutura da língua portuguesa quando submetidas a atividades de consciência fonológica.

Ao encontro desses resultados, estudos anteriores da presente pesquisadora (CEZAR, 2005, 2006) constataram a consciência fonológica como um dos elementos que facilita a classificação das palavras em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

⁵ A nomenclatura oxítona, paroxítona e proparoxítona também advém do grego, atrelada às concepções de “tonicidade” e de “acentoônico” (CÂMARA JR., 2002).

Junto a isso, observou-se que a não separação silábica auxilia na tarefa de encontrar a sílaba tônica de uma palavra. Esses aspectos foram considerados relevantes para o processo de criação do jogo *Acentolândia*⁷.

Os apontamentos referidos ao conceito de acento tônico e de acento ortográfico são importantes, uma vez que servem como demonstrativos da problematização da relação entre fatores orais e ortográficos que envolvem o conteúdo de acentuação gráfica. Ao mesmo tempo, a distinção desses aspectos serviu de parâmetro para elaboração dos níveis de tomada de consciência das regras de acentuação gráfica que serão discutidas nos capítulos seguintes.

⁶ Cagliari (2002) também mostra que, ao se dizer uma palavra soletrando as sílabas com durações iguais, a fala não produzirá sílaba tônica nem átona.

⁷ Em particular, com relação às palavras proparoxítonas, a construção do jogo levou em conta suas características especiais. Coutinho (1974) e Willians (1973) comentam que, desde a constituição da história de nossa língua, um dos grandes questionamentos refere-se à implantação das palavras proparoxítonas. Esse fato é decorrente da incorporação tardia desses vocábulos à língua portuguesa que, em geral, teve como consequência sua transformação em oxítonas ou em paroxítonas. Essa transformação é decorrente da origem latina da língua portuguesa cuja predominância é de palavras paroxítonas. Araújo *et al.* (2007) argumentam que as palavras proparoxítonas, embora com introdução tardia no sistema da língua portuguesa, não devem ser vistas como desvios. Seus estudos, envolvendo síncope e apócope de palavras a fim de transformá-las em oxítona, paroxítona e proparoxítona, mostraram que as palavras proparoxítonas sempre estiveram presentes na língua portuguesa. Suas reduções para paroxítonas são consideradas fenômenos equivalentes ao ocorrido com as palavras oxítonas transformadas em paroxítonas.

CAPÍTULO 2

JOGO DE REGRAS E TOMADA DE CONSCIÊNCIA

2.1 PRELIMINARES

É indiscutível a eficácia do uso dos jogos de regras como recurso no processo ensino-aprendizagem escolar, uma vez que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos. A atividade de jogar é considerada uma atividade inerente aos seres humanos, uma atividade universal que envolve os indivíduos independentemente de seu contexto social, cultural e língua de origem.

A atividade de jogar é, muitas vezes, confundida com a de brincar e, apesar de ambas serem fundamentais para o desenvolvimento humano, apresentam diferenças importantes. Segundo o dicionário Houaiss (2007), o brincar consiste em divertir-se e distrair-se – não levar as coisas a sério, enquanto o jogar está vinculado ao arriscar-se, fazer apostas, manejar com destrezas – portanto levar as coisas a sério.

Para Macedo, Petty e Passos (2005, p.14), brincar é uma atividade envolvente, interessante e informativa. É considerada envolvente por proporcionar às crianças um momento interativo, que canaliza, organiza e orienta suas energias, transformando o manuseio de objetos em um momento de envolvimento e de construção de conhecimentos, reais ou imaginados. Brincar pressupõe uma atividade agradável e prazerosa, pois “no brincar, objetivos, meios e resultados tornam-se indissociáveis e enredam a criança a uma atividade gostosa por si mesma”.

De acordo com os autores, a diferença entre brincar e jogar se dá, principalmente, porque o primeiro é um jogar com idéias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as normas e os objetivos não são predeterminados. O jogar significa um brincar com regras e objetivos predeterminados. No brincar, o indivíduo se diverte sem necessidade de delimitações (tabuleiro, regras, objetivos,

entre outros), enquanto no jogo as delimitações são necessárias e o objetivo final é orientado ao vencer: ser o primeiro indivíduo (ou grupo) a alcançar o objetivo do jogo. Em suma, “o jogo é uma brincadeira que evoluiu” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 14).

Neste capítulo, o jogo de regras será abordado segundo a Epistemologia Genética, em especial a partir de três obras de Jean Piaget: *A formação do símbolo na criança* (1946/1990), no que se refere ao nascimento e aos tipos de jogos; *O juízo moral na criança* (1932/1994), em relação ao conceito de regra, heteronomia, autonomia e cooperação; *Tomada de consciência* (1977), quanto ao processo de mesmo nome.

2.2 O JOGO NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

Na obra *A formação do símbolo na criança*, Piaget (1946/1990) teve como objetivo central analisar como a função simbólica se revela na imitação, no jogo e no sonho. Para o autor, o ato da inteligência, também denominada adaptação cognitiva, é um processo cognitivo que se dá por completo no momento em que a assimilação e a acomodação entram em equilíbrio. Esse processo tem como característica a interpretação do mundo por parte dos sujeitos a partir de seus esquemas assimiladores construídos no sistema cognitivo e a integração de novos elementos a sua estrutura cognitiva. Os sujeitos, ao entrarem em contato com elementos do meio, por intermédio de ações e/ou de operações, assimilam-nos, podendo ou não acomodá-los. Quando acomodados, transformam-se em novos conhecimentos, ou melhor, re-organizam os conhecimentos anteriores, transformando-os em um conhecimento ampliado. Este último processo, sucintamente descrito, é denominado pelo autor como abstração reflexiva e refletida.

Taille (1994, p.18) resume os dois conceitos centrais da teoria piagetiana – assimilação e acomodação –, destacando momentos do desenvolvimento infantil em que ocorre predomínio de um ou de outro, como mostra o excerto a seguir:

[...] o conhecimento se dá através da assimilação das informações do meio, assimilação esta determinada por estruturas mentais. Tais estruturas, por sua vez, modificam-se pelo contato com o objeto (físicos e sociais) do meio. Às vezes, o processo de assimilação predomina: é o caso do jogo simbólico, quando a criança transforma os objetos do mundo para que satisfaçam seus desejos (por exemplo, transformar uma vassoura em "cavalo"). Outras vezes, a predominância é da acomodação, como no caso da imitação: a criança se transforma para tomar o aspecto do objeto imitado.

Piaget (1946/1990) assinala que jogar é essencial na vida da criança: em seu processo embrionário, predomina a imitação (acomodação) e, em seu desenvolvimento, a sutil integração entre a assimilação e a acomodação. Com base em sua relação com o desenvolvimento cognitivo, os jogos são organizados em três grandes estruturas: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regra. O primeiro predomina no período sensório-motor, o segundo no pré-operatório e o terceiro no período das operações concretas de pensamento.

Os jogos de exercícios são preponderantes até os dois anos de idade e constituem as primeiras manifestações lúdicas. São relacionados unicamente ao prazer funcional, ou seja, advindo do próprio movimento. Nesse tipo de jogo, o novo objeto é assimilado aos esquemas anteriores, mas essa assimilação não entra em equilíbrio com a acomodação, prevalecendo a assimilação funcional ou reprodutora. Essa assimilação puramente funcional permite que as crianças criem práticas sociais particulares como correr, pular e atirar, entre outras.

Os jogos simbólicos se manifestam predominantemente na fase pré-operatória (por volta dos 3 a 6 anos) e caracterizam-se por ir além do simples prazer de agir, passando a fazer uso de símbolos. A partir daí, ocorre a representação do objeto que envolve a diferenciação gradativa do significante e do significado por parte da criança. Segundo Piaget (1946/1990), nesse estágio, as crianças passam a reproduzir (imitar) as situações vividas anteriormente a partir da representação interna do acontecido. É por meio dessa representação construída no jogo simbólico que as crianças lêem e interpretam o mundo.

O jogo de regras, foco deste trabalho, começa a se manifestar por volta dos 7 ou 8 anos com o domínio do pensamento operatório concreto. Além dos símbolos, o jogo de regras supõe o estabelecimento de relações sociais. Seguindo essa perspectiva, Macedo (1994) assinala que os jogos de regras criam situações de observação e troca de informações a partir do diálogo entre os pares, favorecendo a

construção de conhecimento por parte das crianças de acordo com seus limites de aprendizado.

Piaget (1990, p. 182) define o jogo de regras como sendo “uma atividade lúdica do ser social”. O que o caracteriza é a existência de um conjunto de leis imposto pelo próprio jogo e, em seu descumprimento, o sujeito é normalmente penalizado. O jogo de regra pressupõe a existência de outras pessoas e de um conjunto de regras que devem ser seguidas pelos participantes, o que caracteriza o seu caráter eminentemente social.

As regras são imposições passadas às crianças por meio das relações de reciprocidade e cooperação do grupo. Piaget (1946/1990) salienta que esse tipo de interação é fundamental e necessária para que a transmissão das convenções sociais e dos valores morais sejam assegurados. Macedo (2004), Brenelli (1996) e Kami (1991), na esteira de Piaget, acrescentam que os jogos de regras fazem parte do desenvolvimento das estruturas cognitivas, uma vez que, para efetivar esse tipo de jogo, os sujeitos devem coordenar variáveis: estratégias de ação, tomadas de decisão, análises e correções dos erros, tratamento com perdas e ganhos, replanejamento das jogadas, entre outras. Ao provocar conflitos internos, o jogo permite a busca de modificação da ação e esse movimento cognitivo enriquece e reelabora as estruturas cognitivas dos indivíduos.

Segundo Piaget (1990, p. 182), os dois outros tipos de jogos se conservam nos adultos, porém de forma diferenciada da original, mas o jogo de regras permanece e se desenvolve durante a vida inteira. Nas palavras do autor:

[...] no adulto se conservam apenas alguns resíduos dos jogos de exercício simples (por exemplo, brincar com o seu aparelho de rádio) e dos jogos simbólicos (por exemplo, contar uma estória), o jogo de regras subsiste e desenvolve-se mesmo durante toda a vida (esporte, xadrez, jogos de cartas, etc).

No jogo de regras, as relações sociais estão fortemente presentes, pois “a regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação apresenta uma falta” (p.148). Em sua obra *O juízo moral na criança* (1932/1994), Piaget teve por objetivo pesquisar a gênese e a evolução da prática e da consciência das regras entre as crianças.

Em sua pesquisa sobre os jogos com uso do método clínico, Piaget (1932/1994) investigou a prática das regras, ou seja, a maneira como sujeitos de diferentes idades se adaptam sucessivamente às regras e como as aplicam efetivamente, e a consciência das regras, a saber, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades sentem e interpretam-nas, como assimilam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório das regras do jogo. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram escolhidos três jogos: o de “Bolas de Gude”, de “Amarelinha” e de “Pique”. O primeiro jogo foi proposto aos meninos, enquanto os dois últimos às meninas. Nos interrogatórios, primeiramente era solicitado às crianças que falassem ou descrevessem o jogo, a prática das regras e, posteriormente, as entrevistas eram direcionadas à verificação da consciência das regras.

Quanto à prática das regras, Piaget (1932/1994) definiu quatro estágios sucessivos: 1.º) Motor e Individual; 2.º) Egocêntrico; 3.º) Cooperação Nascente; e 4º) Codificação das Regras. O primeiro estágio é considerado puramente motor. Esse estágio ocorre até por volta dos 2 anos de idade. A criança manipula os objetos em função de seus desejos e de seus hábitos motores. O segundo ocorre entre 2 a 5 anos de idade e é caracterizado pelo egocentrismo infantil. As crianças jogam para si, mesmo estando em conjunto com outras crianças; nesse sentido, não codificam as regras que envolvem o jogo. As crianças aceitam as regras que recebem do exterior, dos adultos ou dos meninos mais velhos e as consideram sagradas e imutáveis, sendo completamente contra a sua alteração. As crianças jogam com os outros, imitando-os. Crêem que estejam em interação com os demais, enquanto jogam para si e modificam as regras sem perceber. Nesse período, todas as crianças podem ganhar ao mesmo tempo, pois o prazer ainda se encontra no estágio motor e não no social. Cabe ressaltar que, para Piaget, o egocentrismo significa um duplo caráter de imitação do outro e de utilização individual dos exemplos recebidos.

O terceiro estágio é caracterizado por uma cooperação nascente, em que a criança deseja ganhar o jogo com o objetivo de ser o vencedor, aparecendo a necessidade de controle mútuo e da unificação das regras. As crianças conhecem as regras e aceitam suas mudanças, desde que o grupo esteja de acordo com elas. No entanto, quando interrogados separadamente, podem apresentar informações distintas e, muitas vezes, contraditórias sobre as regras do jogo. Pode-se dizer que

elas jogam juntas, mas com uma infinidade de regras concomitantes. Esse estágio é característico de crianças entre 7 e 8 anos.

No último estágio, a organização do pensamento e a autonomia passam a ocorrer. As crianças jogam pelo prazer da disputa, mas procuram interagir quanto às regras, que jamais são fixas e dispõem de possibilidade de mudanças decididas pelo grupo. Somente a partir das regras acordadas, os procedimentos de cada participante e do grupo são julgados. No estágio anterior, o interesse da criança era o de ser vencedora: neste estágio, a intenção maior é a de cooperar, tendo em vista seu compromisso com as regras do jogo. Esse estágio manifesta-se por volta dos 11 e 12 anos de idade.

Quanto à consciência das regras, Piaget (1932/1994) constatou três estágios: o da anomia, o da heteronomia e o da autonomia. No primeiro estágio, a regra não é imposta (coercitiva); pode ser percebida pela criança, mas não é obrigatória. A criança faz a regra de acordo com seus hábitos motores, pois busca prazer funcional e satisfação simbólica, não chegando à obediência das regras. Esse estágio ocorre com crianças de 5 a 6 anos. O segundo estágio se desenvolve em crianças por volta dos 7 a 8 anos. Para elas, “a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão” (PIAGET, 1932/1994, p. 34). Isso quer dizer que o jogo não é visto somente pelo prazer funcional ou de satisfação simbólica, mas já social. As crianças ainda não conseguem observar as regras em seus pormenores e, por considerarem as regras como intangíveis e sagradas, ainda não se observam como agentes de modificações das regras do jogo.

Por volta dos 12 anos de idade, o terceiro estágio se manifesta mais claramente. Nele, a regra é considerada consenso do grupo e o respeito à regra corresponde a um respeito ao grupo. Alterações são permitidas, desde que sejam aceitas por todos os participantes. O comportamento de seguir, estudar as regras do jogo antes do início da partida ou combinar as regras entre os participantes evidencia a existência de autonomia em relação à prática e à consciência das regras.

Além da descrição dos estágios, Piaget (1932/1994), ao traçar um paralelo entre a moralidade e os jogos sociais infantis, observou que ambos possuem em comum um sistema de regras. Nessa direção, o autor constata a existência de dois períodos de experiência da criança com a moralidade: 1) as regras morais são

transmitidas pelo processo de heteronomia, ou seja, o adulto exerce controle sobre o juízo moral da criança. Esse tipo de controle é visto como regras reveladas pelos adultos e consideradas intangíveis pelas crianças; 2) as regras são compreendidas como normas sociais com o objetivo de regular as relações entre os indivíduos, levando ao processo de autonomia. A passagem da heteronomia para a autonomia pode ocorrer, segundo Taille (1994), em paralelo à passagem do estágio pré-operatório para o operatório.

De acordo com Piaget (1932/1994), a passagem da heteronomia para a autonomia envolve a organização de regras morais divididas em três tipos: *regra motora*; *regra coercitiva* e *regra racional*. A regra motora é fruto da repetição dos esquemas de adaptação motora, nos quais não há consciência da obrigação e se caracterizam pelo respeito à autoridade. A regra coercitiva é caracterizada pelo respeito unilateral, que está diretamente ligado ao egocentrismo infantil. Em sua fase inicial, a criança compreende as regras como intangíveis e imutáveis, período necessário ao aceite e à compreensão, mais tarde, das regras de seu grupo social. Para Piaget (1932/1994), somente essa forma de coação adulta reforça o princípio da heteronomia que pode ou não levar ao processo de autonomia e à regra racional. A última regra, a regra racional, é conduzida pelo respeito mútuo, autonomia e cooperação.

A consciência e a conduta dos indivíduos evoluem graças a fatores individuais e sociais. Depois da fase de obediência às imposições dos adultos (heteronomia, regra coercitiva), a criança passa a dominar as regras do jogo e a tomar consciência de sua própria capacidade de criar, controlar e organizar regras. Nesse sentido, o desenvolvimento da inteligência se concretiza a partir da socialização que, na cooperação, ao discutir a moral de seu grupo, desenvolve a autonomia. Ao regular-se livremente, o sujeito aumenta seu grau de consciência e de liberdade. Segundo Piaget (1932/1994, pp. 298-299), uma vez que “a crítica nasce da discussão, e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar”. Apresenta-se, a seguir, um quadro que sintetiza os estágios descritos:

Prática das regras – quatro estágios	Consciência das regras	Questão moral
<p>1.º estágio (até os 2 anos): puramente motor, quando a criança simplesmente manipula as bolinhas para sua própria exploração e utiliza-as como objetos diversos para estabelecer alguma ritualização: processo de adaptação efetiva. Manipula o objeto em função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores. <i>Predominância da assimilação.</i></p> <p>2.º estágio (entre 2 e 5, 6 anos): caracterizado pelo egocentrismo infantil. A criança aceita as regras que recebe do exterior, dos adultos ou dos meninos mais velhos (no caso do jogo de bolinhas). Considera as regras sagradas e imutáveis e é completamente avessa à sua alteração. As crianças jogam com os outros, imitando-os. Crêem que estejam em interação com os demais, enquanto jogam só para si e modificam as regras sem perceber. Nesse momento, todas as crianças podem ganhar ao mesmo tempo. <u>Definição de egocentrismo:</u> é o duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos que Piaget caracteriza egocentrismo. <i>Assimila e inicia a acomodação.</i></p> <p>3.º estágio (entre 7, 8 anos): caracterizado por uma cooperação nascente, ou seja, que começa a surgir. A criança conhece as regras e aceita suas mudanças, desde que o grupo esteja de acordo com elas. No entanto, quando interrogados separadamente, apresentam informações distintas e, muitas vezes, contraditórias sobre as regras do jogo. Pode-se dizer que elas jogam juntas, mas com uma infinidade de regras concomitantes.</p> <p>4.º estágio (11, 12 anos): nesse momento, a organização do pensamento e a autonomia ocorrem. As crianças jogam pelo prazer da disputa, mas procuram interagir quanto às regras, que jamais são fixas e dispõem de possibilidade de mudanças, decididas pelo grupo. Somente a partir dessas os procedimentos do grupo podem ser julgados.</p>	<p>1.º estágio da prática da regra: a regra não é imposta; pode ser percebida pela criança, mas não é obrigatória. A criança faz a regra de acordo com seus hábitos motores.</p> <p>2.º estágio (inicia-se no decorrer do segundo estágio da prática e termina na metade do terceiro estágio da prática da regra): <u>as regras são consideradas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • sagradas e intangíveis; • de origem adulta e de essência eterna; • toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão. <p>3.º estágio (corresponde ao quarto estágio da prática das regras): a regra é considerada imposta pelo consentimento do grupo e o respeito à regra corresponde ao respeito ao grupo. Alterações são permitidas, desde que sejam aceitas por todos.</p>	<p>1 - Regra Motora: equivale ao primeiro estágio da prática das regras e ao primeiro da consciência das regras.</p> <p>2 - Regra Coercitiva: equivale ao segundo estágio da prática das regras chegando à metade do terceiro estágio e ao segundo estágio da consciência das regras.</p> <p>3 - Regra Racional: vai da metade do terceiro estágio da prática das regras ao quarto e terceiro da consciência das regras.</p>

**Quadro 1: Comparação entre os estágios da prática e da consciência das regras
(PIAGET, 1932/1994)**

2.2.1 Uso do jogo de regras na educação escolar

Como afirma Piaget (1985), o confronto de diferentes pontos de vista, essencial ao desenvolvimento do pensamento lógico, está sempre presente no jogo, o que torna essa situação particularmente rica para estimular a vida social e a atividade construtiva do indivíduo. Ao tomar decisões usando as regras propostas pelo jogo, os alunos constroem seus limites agindo como sujeitos da aprendizagem.

Para vários autores (MACEDO, 1994; 2000 e BRENELLI, 1996), o jogo constitui uma atividade que interfere diretamente no desenvolvimento da imaginação, da representação simbólica, dos sentimentos, do prazer, das relações, do movimento, da auto-imagem e do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

De acordo com Macedo (1994), os jogos de regras podem ser considerados o coroamento das transformações a que a criança chega quando atinge a reversibilidade do pensamento. O autor salienta que, no jogo de regras, **jogar e compreender o jogar** implica a assimilação recíproca de esquemas de pensamento e de ação e a coordenação de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema. Essa coordenação permite o descentramento do sujeito e a possibilidade de reciprocidade interpessoal com seus parceiros de atividade. Devido ao seu caráter eminentemente social, o jogo de regras favorece a cooperação entre os indivíduos⁸ ao submeter suas ações às normas do grupo.

Além disso, ao tentar resolver os problemas originados no desenvolvimento do jogo, o sujeito cria estratégias e as avalia em função dos resultados obtidos e das metas a alcançar na atividade. Brenelli (1996) destaca que, ao se deparar com um objeto desconhecido, o sujeito passa por perturbações cognitivas que podem ou não gerar desequilíbrio. Se o sujeito fracassa diante dessa nova situação e a encara como uma situação-problema, essas ações originam conflitos e contradições por parte do indivíduo e desencadeiam mecanismos de equilíbrio cognitiva. Nesse momento, os mecanismos de regulação atuam buscando a re-equilibração do sistema cognitivo, compensando as perturbações resultantes da interação do sujeito com o objeto de conhecimento e promovendo sua adaptação à realidade. Esse processo apresenta um caráter construtivo, devido à construção de novos conceitos,

⁸ Cooperar, para Epistemologia Genética, significa produzir conhecimento junto, ou seja, para construir, necessitamos provocar conflitos sócio-cognitivos a fim de produzirmos outras formas de pensar. Nesse sentido, para Piaget, cooperar promove desequilíbrio cognitivo e esse desequilíbrio favorece a ampliação dos conhecimentos (PIAGET, 1932/1994).

procedimentos e estruturas mentais mais complexas, ou seja, o aprimoramento das estruturas mentais já existentes. Dessa forma, o desequilíbrio cognitivo permite ao sujeito ultrapassar o estado atual de conhecimento, realizando construções e reconstruções conceituais.

Baseando-se na Epistemologia Genética, Brenelli (1996) e Macedo (2000) assinalam que, além do processo de equilibração, no jogo pode ser promovida a tomada de consciência, entre outros mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento. Na medida em que desencadeiam conflitos cognitivos, os jogos permitem aos indivíduos descobrir, inventar, compreender, antecipar, construir possibilidades de ação e de raciocínio, bem como tomar decisões sobre a alternativa de ação necessária para o sucesso do indivíduo em cada jogada.

Brenelli (1996) assinala que conhecer os meios empregados para alcançar o objetivo de um jogo e as razões desta escolha ou de sua modificação significa uma reconstrução no plano da representação do que era dominado pelo sujeito como ação. O processo de tomada de consciência pode ser favorecido, dessa maneira, pela verbalização dos procedimentos de jogo. Sob a ótica da Epistemologia Genética, a verbalização envolve explicações sobre o que, como e porque os sujeitos executaram seus procedimentos. A utilização da fala organizada é capaz de favorecer a compreensão dos conceitos e procedimentos utilizados na resolução das situações-problema enfrentadas pelos sujeitos.

Segundo a autora, uma intervenção com uso de jogos de regras precisa levar em consideração todo esse processo de aquisição do conhecimento para favorecer o desenvolvimento do pensamento e a aprendizagem de conceitos. Para obter êxito nos jogos é preciso compensar os desafios ou as perturbações que as situações-problema oferecem por meio da verificação de erros ou de lacunas para, finalmente, chegar à tomada de consciência necessária para a construção de novas estratégias de jogo. A tomada de consciência acontece por meio de regulações ativas que implicam reconstruções sucessivas e conscientes, fazendo que o sujeito compreenda todas as suas ações no plano do “fazer”, interiorizando-as e chegando à conceituação. O conhecimento dos meios utilizados para alcançar o objetivo do jogo, bem como da razão da escolha ou modificação dos procedimentos ocorre no plano da “representação”. Por essa razão, a tomada de consciência pode ser considerada a passagem da ação prática para o pensamento ou, em outras

palavras, a transformação dos esquemas de ação em conceitos. No *Acentolândia*, a ação prática das regras evolui para conceitos no momento em que, para que o jogador avance no tabuleiro, ele deve justificar a regra de acentuação, transformando sua prática de acentuação gráfica em conceito.

Ação e compreensão da ação, no que tange as obras aqui consultadas, são processos autônomos e, ao mesmo tempo, interdependentes. O conhecimento pode ser classificado em três níveis: ação; ação e compreensão e compreensão. O primeiro nível, da própria ação, não depende da compreensão dessa ação, constituindo-se em um “saber fazer” autônomo, ou seja, com êxito. O segundo nível, da ação e compreensão, consiste em ações que se realizam com a intencionalidade do êxito. O terceiro nível, da compreensão, consiste em reflexão sobre o fazer e o pensar que leva à conceituação. Nesse contexto, “fazer” significa realizar uma ação atingindo um fim proposto, construir procedimentos que não dependem necessariamente de sua compreensão; “compreender”, por sua vez, significa representar as ações por meio do pensamento, sendo capaz de explicá-las e de justificá-las. Os jogos abordam esses dois aspectos, pois, ao mesmo tempo, é necessária a construção de procedimentos e a compreensão do por que se ganhou ou perdeu para ser capaz de construir procedimentos adequados visando ao êxito.

Os procedimentos “possíveis” elaborados durante o jogo de regras têm a intenção de preencher uma lacuna, sanar um desafio, buscando diferentes meios para alcançar o êxito. O procedimento considerado o mais adequado para a resolução de um determinado problema constitui-se o “necessário”, ainda que provisório, para o sucesso dessa tarefa. Tomando como referência a Epistemologia Genética, a coordenação entre os procedimentos possíveis e o necessário favorece a realização de uma ação mais adequada às limitações e às necessidades da atividade do jogo.

De acordo com Macedo (2000), o Laboratório de Psicopedagogia (LaPp) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo realiza intervenções psicopedagógicas com uso de jogos de regras com o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem escolar de alunos de 1.^a a 4.^a série (7 a 12 anos). Nesses ateliês, crianças com dificuldades de aprendizagem são colocadas frente a situações-problema nas quais os jogadores são levados a agir de forma consciente e intencional. Os pesquisadores constataram que, na situação de jogo, os participantes passam por quatro etapas: exploração dos materiais e

aprendizagem das regras, prática do jogo e construção de estratégias, resolução de situações-problema e, por último, análise das implicações das jogadas. O caráter progressivo dessas ações no decorrer do jogo evidencia a ação construtiva do sujeito que toma o jogo como objeto de seu conhecimento.

Cabe ao educador observar esse processo, estimulando o sujeito a “pensar em voz alta” sobre suas jogadas com a finalidade de explicá-las, analisá-las e justificá-las. Esse tipo de intervenção permite que “o aluno adquira constantemente a possibilidade de generalizar suas conquistas para outros âmbitos (familiar, social e escolar)” (MACEDO, 2000, p. 13). A forma de pensar e agir nos jogos de regras pode vir a ser aplicada em outras situações escolares ou da vida cotidiana. O autor lembra que o uso do jogo de regras como recurso escolar exige conhecimento de sua estrutura e clareza de seus objetivos por parte do educador. Vale lembrar que, como assinalado na introdução, a aplicação do jogo *Acentolândia* e a obtenção de seus benefícios conceituais e procedimentais por parte dos alunos pressupõem a atuação ativa do educador. Essa atuação envolve o conhecimento dos aspectos fundamentais para a utilização escolar de um jogo.

Esses aspectos são estabelecidos por Macedo (2000): **objetivo (o quê?)** - definir antecipadamente o objetivo ou a finalidade do jogo para direcionar o trabalho e dar significado às atividades; **público (para quem?)** - determinar os sujeitos (faixa etária e número de participantes); **materiais (com o quê?)** - organizar, separar e produzir antecipadamente o material a ser utilizado (quantidade necessária e material excedente para possíveis estragos); **adaptações (de que modo?)** - programar algumas adaptações e modificações para simplificar ou tornar mais desafiante (propor situações); **tempo (quando e quanto?)** - calcular o tempo necessário e disponível (geralmente jogar ocupa um tempo maior do que o previsto); **espaço (onde?)** - definir o local para o bom andamento do jogo; organização espacial; **dinâmica (como?)** - planejar estratégias desde as instruções até a finalidade do jogo, tendo flexibilidade para fazer alterações caso deparar-se com situações imprevistas; **papel do adulto (qual a função?)** - apresentar o jogo, atuar como jogador, assistir a uma partida, ser o juiz, realizar a intervenção psicopedagógica; **proximidade dos conteúdos (qual o recorte?)** - pensar nos aspectos aos quais se relacionam os conteúdos ou os temas discutidos, os que o profissional quer valorizar com as crianças; **avaliação da proposta (qual o impacto produzido?)** - análise crítica dos resultados obtidos, com o intuito de melhorar

alguns aspectos necessários; **continuidade (como conceituar e o que fazer depois?)** - estabelecer uma periodicidade que garanta a permanência da proposta e a elaboração de possíveis seqüências para as atividades, estabelecendo objetivos futuros a serem atingidos.

Segundo Macedo (2000), a atividade escolar com jogos pode exercer uma função preventiva em relação a dificuldades de aprendizagem ou de seu atendimento depois de instaladas. O jogo constitui-se importante fonte de informação acerca do pensamento dos sujeitos, observados nos gestos, nas palavras, nas hipóteses formuladas e na maneira como enfrentam os obstáculos e as dificuldades.

Para a criação, a aplicação e a reconstrução do jogo de regras *Acentolândia*, bem como para a análise de seus resultados junto aos alunos, foram utilizadas descrições dos estágios da prática e da consciência das regras, especialmente as que se referem ao quarto e ao terceiro estágio, respectivamente. A seguir, são comentados alguns aspectos relevantes do processo de tomada de consciência que fundamentou o processo de intervenção pedagógica e as entrevistas clínicas sobre os conceitos e as regras de acentuação gráfica, foco da pesquisa.

2.3 O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Partindo das considerações de Macedo (1994) e de Brenelli (1996) sobre o uso de jogos e sua repercussão cognitiva e social para os indivíduos, pode-se dizer que o processo ensino-aprendizagem escolar está diretamente vinculado ao conceito piagetiano de tomada de consciência. Nesta investigação, partiu-se do pressuposto de que a atividade cognitiva favorecida pelos jogos de regras pode levar os alunos a uma aprendizagem conceitual, no caso, das regras de acentuação gráfica.

Na obra *Tomada de consciência*, Piaget (1977) descreve atividades nas quais buscou observar como esse processo se organiza nos indivíduos. O processo de tomada de consciência pode ser entendido como um movimento gradual de reconstrução de conhecimentos. Os indivíduos ampliam seus conhecimentos passando de um estágio a outro de tomada de consciência – nível da ação não consciente em direção a uma consciência completa dessa ação. Em outras palavras,

a passagem de um nível inferior para um nível superior de conhecimento. Partindo desse conceito, propôs situações que permitiam às crianças chegar à tomada de consciência da suas ações por meio do método clínico no qual o entrevistador solicitava que explicassem e justificassem suas ações nos experimentos.

A partir dos resultados dessas atividades, estabeleceu níveis de tomada de consciência. Na tarefa de andar de gatinhas, por exemplo, solicitava que as crianças andassem de gatinhas e, na seqüência, pedia que explicassem oralmente o procedimento adotado. Após essa e outras solicitações, Piaget (1977) conclui que a tomada de consciência de suas condutas depende da observação das variáveis dos objetos e de si mesmo pelo próprio sujeito.

Na atividade descrita, Piaget (1977) classificou os sujeitos em dois níveis de tomada de consciência, sendo que os mesmos se subdividem em mais dois níveis (IA; IB e IIA; IIB). No primeiro nível, nível IA, há tendência de que a verbalização da ação⁹ seja diferente do movimento realizado, isto é, os sujeitos não realizaram a leitura de sua própria ação. Sua conceituação consiste na descrição em Z e, em alguns casos, em N, enquanto realizam o movimento em X, sem perceberem as contradições entre a ação e a conceituação. Para os sujeitos, essa contradição não se apresenta como um problema a ser resolvido. No nível IB, além de não perceberem a contradição entre ação e conceituação, ocorre predominância da conceituação em N.

No nível intermediário, seguindo os apontamentos de Piaget (1977), os sujeitos, a partir do nível IIA, começam a explicar o engatinhar em X. Ao explicarem e justificarem suas ações, estabelecem uma relação de compromisso entre o conceito verbalizado e a ação. Gradualmente, os sujeitos começam a adequar a conceituação com sua ação, como o caso em que as crianças andam em X e explicam em Z, mas ainda não conseguem manter a explicação em X. Nesse momento, percebe-se o início das escolhas conscientes, quando passa a ocorrer desequilíbrio cognitivo com a percepção da contradição fala-ação.

⁹ Para Piaget (1977), a tarefa “andar de gatinhas” é um processo realizado em X, ou seja, mão esquerda e pé direito e mão direita e pé esquerdo (ou inversamente) e, depois do movimento, pés simétricos. Os sujeitos que descrevem em Z acreditam realizar a ação da seguinte forma: colocam uma mão depois a outra e um pé depois o outro (ou inversamente), os que descrevem em N acreditam que sua ação consiste em movimentar a mão esquerda e o pé esquerdo e, depois, a mão direita e o pé direito (ou inversamente).

Há uma quebra do automatismo da ação que caracteriza o início do processo de tomada de consciência. A partir do nível seguinte (IIB), ocorre a tomada de consciência quanto à ação que se organiza em X concomitantemente à conceituação também em X. No estado III, os sujeitos realizam aproximações sucessivas entre a explicação e sua ação, sem passar pelos níveis anteriores (descrição em Z ou N): explicam e justificam diretamente o engatinhar em X.

A partir desse experimento, Piaget (1977) assinala que, no processo gradativo de tomada de consciência, estão presentes dois momentos característicos: 1) os sujeitos realizam a ação e depois tomam consciência sobre ela; 2) há tendência de os sujeitos repetirem a ação de acordo com a conceituação verbalizada, mesmo que, em alguns momentos, seja contraditória à sua ação (nível I e alguns momentos do nível II). A quebra do automatismo da ação pode ser gerada no momento em que a descrição acompanha a ação, pois os sujeitos criam outras formas de observar a ação que acabam por obrigá-los a realizar escolhas. Passam, então, da regulação automática para a regulação ativa, gerando a tomada de consciência de sua ação e reversibilidade operatória. Isso significa que os sujeitos tornam-se capazes de retroagir, antecipar a ação, sem terem de realizá-la no plano da ação propriamente dita para explicá-la e justificá-la, pois ocorre no plano da consciência.

Após realizar outros experimentos para observação e descrição do processo de tomada de consciência, fica claro para o autor que esse processo corresponde a uma passagem da inconsciência à consciência como produto de construções e reconstruções até a chegada a um conceito. Esse processo não se reduz a uma simples “iluminação” da mente dos sujeitos e, sim, a coordenações entre eles e o objeto, que depende dos dados de observação dos mesmos em relação ao próprio objeto e a suas ações sobre esse objeto.

Resumidamente, pode-se dizer que a tomada de consciência se caracteriza por reconstruções conceituais que transformam os esquemas de ação (fazer) em conceitos (saber). Esse processo é lento e gradual, podendo-se dizer que, desde seu início, a construção conceitual é gradativa na proporção em que o objeto vai sendo pouco a pouco re-construído como um saber.

O mecanismo da tomada de consciência segue uma lei geral que parte da periferia (P) da ação (resultados e variáveis do objeto) e orienta-se para as suas regiões centrais (C) (variáveis do sujeito). A tomada de consciência parte dos resultados exteriores da ação para que, em seguida, seja possível analisar os meios

utilizados em busca de coordenações mais amplas (reciprocidade e transitividade) dos mecanismos inconscientes da ação. Essa lei permite ao sujeito compreender os meios empregados nas ações, assim como as escolhas e as modificações ocorridas na própria ação e no objeto.

Esse movimento pode ser definido como “um processo de conceituação que se reconstrói e, depois, ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação” (PIAGET, 1977, p. 204). A ação é enriquecida pela conceituação, pelo reforço da capacidade de antecipação e de criação de um plano de utilização da ação imediata.

Piaget (1977) descreve níveis da evolução da ação em relação à sua conceituação no processo de tomada de consciência. Eles se caracterizam pelas diferentes formas de o sujeito integrar os dados do objeto de conhecimento e da ação, marcando, dessa forma, graus de consciência. O primeiro nível está diretamente ligado à ação material, sem conceituação, cuja finalidade é a de atingir o êxito da ação. O segundo se caracteriza pelo início da conceituação, resultante da representação da periferia e do centro da ação (resultados, variáveis do objeto e do sujeito envolvidos na ação). O último momento é o das abstrações refletidas – hipóteses conceituais que dirigem a ação.

Por sua importância na aprendizagem de conceitos e procedimentos, o processo de tomada de consciência foi um dos elementos essenciais que orientaram a estrutura do jogo *Acentolândia*. Com o jogo, objetivou-se a tomada de consciência das regras de acentuação gráfica, no que tange aos conceitos e aos procedimentos envolvidos nessa tarefa. No jogo, para avançar e terminar a partida, os alunos submetidos ao processo de intervenção pedagógica tiveram que explicar e justificar a regra de acentuação da palavra sorteada.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

CRIAÇÃO, APLICAÇÕES E RECONSTRUÇÃO DO *ACENTOLÂNDIA*

3.1 PRELIMINARES

Por abordar as questões referentes às aplicações e à reconstrução do jogo, o presente capítulo apresenta um número extenso de aspectos metodológicos a serem explicados. Por esse motivo, considerou-se necessária a divisão do capítulo em quatro grandes tópicos para facilitar a compreensão, por parte, da pesquisa realizada.

O primeiro tópico se refere à **Coleta de dados**, no qual é descrito o *Teste de dificuldade de aprendizagem em escrita* (ADAPE), responsável por medir o grau de dificuldade em escrita e por definir os sujeitos que participaram da pesquisa. Estão também descritas as aplicações do jogo *Acentolândia*, os sujeitos que as acompanharam, os exercícios de tonicidade e acentuação gráfica apresentados nos testes (pré-teste e pós-teste) e, por fim, as estratégias utilizadas nas entrevistas clínicas individuais. O segundo tópico, **Procedimento de criação do jogo**, é dedicado à descrição do processo da elaboração do jogo, tanto do ponto de vista funcional quanto estrutural, assim como das versões das três aplicações; o terceiro tópico relata a **Intervenção Pedagógica**, mostrando as características do processo de intervenção com o uso do jogo de regras *Acentolândia* e as variáveis que envolvem a acentuação gráfica; o quarto tópico se refere ao **Procedimento de análise dos dados**, que descreve os níveis de tomada de consciência da acentuação gráfica à luz da teoria da Epistemologia Genética.

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta investigação, optou-se por uma metodologia de caráter experimental com abordagem quantitativa e qualitativa dos dados, considerando as obras consultadas e as características do tema a ser pesquisado.

A abordagem qualitativa vem sendo utilizada desde o final da década de 1960, no meio educacional, em decorrência de preocupações desse período voltadas às experiências escolares de crianças que pertenciam à minoria socioeconômica. Para Lüdke e André (1986), essa abordagem permite a compreensão do ambiente escolar em suas peculiaridades estruturais e funcionais, em especial, da relação professores-alunos.

Segundo Bogdan e Biklen (1999), são cinco as características desse tipo de investigação que, no presente estudo, foram contempladas: 1) *na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o instrumento principal* – nesta etapa, os pesquisadores permanecem um tempo considerado extenso no ambiente pesquisado (escola, bairro, meio familiar, entre outros) com o intuito de relatar e observar com maior clareza o ambiente “natural” dos sujeitos; 2) *a investigação qualitativa é descritiva* – os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, entre outros recursos utilizados e devem ser analisados a partir do viés epistemológico que dirige a pesquisa; 3) *os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos* – esta característica é considerada de extrema importância para a área educacional, pois permite o esclarecimento do desempenho cognitivo dos alunos. Uma das técnicas utilizadas nesta etapa refere-se à aplicação de pré e pós-testes por meio dos quais podem ser demonstradas as mudanças cognitivas ocorridas; 4) *os dados tendem a ser analisados de forma indutiva* – a análise é realizada a partir do que os dados são capazes de revelar e pode ser alterada no percurso da pesquisa. As hipóteses de pesquisa podem ser confirmadas ou não ao longo da investigação e devem ser compreendidas como uma etapa do processo de construção do conhecimento científico; 5) *o significado é de fundamental importância* – esta característica se refere ao modo como os sujeitos dão sentido aos fenômenos, ou seja, a sua visão de mundo orienta a análise dos dados.

Para a análise qualitativa, foram utilizadas as falas das entrevistas clínicas individuais realizadas antes e depois da aplicação do jogo *Acentolândia* nas sessões de intervenção pedagógica.

Do ponto de vista quantitativo, os dados foram submetidos à estatística descritiva. Bogdan e Biklen (1999) destacam que essa forma de análise permite a exploração mais concisa dos dados, no caso desta pesquisa: a mudança dos conceitos e procedimentos de acentuação gráfica via jogo de regras.

Segundo estudiosos (BOGDAN e BIKLEN, 1999; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVINÕS, 1987), apesar de opiniões discordantes sobre a possibilidade de uso conjunto da abordagem quantitativa e qualitativa na pesquisa educacional, esses dois paradigmas apresentam técnicas e estratégias complementares. Bogdan e Biklen (1999, p. 194) assinalam que "ao conduzir estudos os investigadores qualitativos encontram muitas vezes dados quantitativos".

3.3 OBJETIVO GERAL

Descrever o processo de criação do jogo *Acentolândia* como recurso pedagógico para tomada de consciência da prática e das regras de acentuação gráfica com alunos de 4.^a e 5.^a série.

3.3.1 Objetivos específicos

1. Elaborar um jogo de regras para o favorecimento do domínio das regras de acentuação gráfica por parte dos alunos de 4.^a e 5.^a séries.
2. Acompanhar a aplicação do jogo nos alunos submetidos ao processo de intervenção pedagógica.
3. Analisar as três aplicações do jogo de regras *Acentolândia* com alunos de 4.^a e 5.^a séries do ensino fundamental com base nos dados referentes ao processo de tomada de consciência da prática e das regras de acentuação gráfica.
4. Reconstruir o jogo a partir das análises realizadas.
5. Verificar a ocorrência do processo de tomada de consciência dos alunos sobre acentuação gráfica antes e depois da realização de intervenção pedagógica com uso de jogo de regras entre alunos de 4.^a e 5.^a séries.

3.4 HIPÓTESE CONCEITUAL

Tem-se como hipótese que o jogo “*Acentolândia*” é capaz de favorecer a aprendizagem da prática e da consciência das regras de acentuação gráfica a partir de uma intervenção pedagógica de caráter construtivista com crianças de 4.^a e 5.^a séries.

3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A elaboração e a reconstrução das três versões do jogo *Acentolândia* baseou-se em dados qualitativos e quantitativos obtidos em entrevistas clínicas e instrumentos de avaliação aplicados antes e depois do processo de intervenção pedagógica com uso desse jogo. Abaixo são descritos esses instrumentos e o modo como foram abordados na investigação.

3.5.1 Sujeitos da pesquisa

Para a coleta de dados, pediu-se aos sujeitos investigados a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo A) pelos pais ou responsáveis, em cumprimento às normas editadas pelo Conselho Nacional de Saúde que regulamentam as pesquisas que envolvem seres humanos. A coleta de dados envolveu a aplicação do teste ADAPE (SISTO, 2002); testes sobre acentuação gráfica e tonicidade; entrevistas clínicas individuais (adaptadas do método clínico).

3.5.1.1 Primeira aplicação do *Acentolândia*

Na primeira aplicação foi investigado o desempenho de três alunos, um que freqüentava a 4.^a série e dois que freqüentavam a 5.^a série do ensino fundamental, regularmente matriculados na rede pública de ensino do município de Maringá/PR. Os responsáveis foram previamente informados da natureza do trabalho e aceitaram o desenvolvimento desse com seus filhos. Foram realizadas três sessões de intervenção com uma hora e meia de duração cada uma, no mês de novembro de 2006.

3.5.1.2 Segunda aplicação do *Acentolândia*

Constituíram a amostra da pesquisa 10 alunos de 4.^a e 5.^a séries do ensino fundamental (cinco de cada série) de uma escola pública do município de Maringá/PR. Foram selecionados os alunos que apresentaram desempenho insatisfatório no teste de Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem em Escrita – ADAPE (SISTO, 2002): D.A. média – 20 a 49 erros. Esses alunos foram submetidos a quatro sessões de intervenção, com aproximadamente uma hora e meia de duração. A aplicação foi realizada entre os meses de abril e maio de 2007.

3.5.1.3 Terceira aplicação do *Acentolândia*

A pesquisa foi desenvolvida com 28 alunos de 4.^a série de uma escola pública do município de Maringá-PR, no período de abril a julho de 2008. A escola e a turma foram escolhidas tendo em vista o aceite da direção e da professora. Optou-se por atuar apenas com a 4.^a série, em razão dos resultados de pesquisas anteriores do GEPESP (CEZAR e MORAIS, 2006), segundo os quais o desempenho da 5.^a série no conteúdo de acentuação gráfica é equivalente ao de 4.^a série. Com esses alunos, foi aplicado o teste de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE (SISTO, 2002).

Com base nos resultados do ADAPE, organizaram-se seis grupos (quintetos) heterogêneos quanto ao desempenho no teste: um aluno com Dificuldade Leve (11 a 19 erros), um Sem Dificuldade (0 a 10 erros) e três alunos com Dificuldade Média (20 a 49 erros), escolhidos por ordem alfabética e por sexo, de modo que todos os grupos hospedassem, preferencialmente, o mesmo número de meninos e de meninas. A intervenção pedagógica teve carga horária total de 16 horas, dividida em doze encontros de uma hora e meia de duração.

3.5.2 Teste de Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem em Escrita (ADAPE)

O teste de Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem em Escrita – ADAPE (SISTO, 2002) é um instrumento de avaliação que tem por intuito investigar as dificuldades mais comuns na escrita das crianças.

Consiste em um texto denominado “Uma tarde no campo”¹⁰, constituído de 114 palavras, que obedece a três critérios principais: as palavras devem ser usuais do cotidiano escolar das crianças; uma mesma palavra pode conter mais de uma dificuldade e deve haver, pelo menos, um terço de palavras trissílabas e/ou polissílabas. Das 114 palavras selecionadas, 60 apresentam algum tipo de dificuldade (encontro consonantal, dígrafo, sílaba composta) e 54 não. As dificuldades foram selecionadas e classificadas de acordo com o número de acertos e erros apresentados pelos alunos de 3.^a série durante a realização do teste.

Palavras erradas	Classificação
Até 10 erros	Sem índices de DA
11 - 19 erros	DA leve
20 - 49 erros	DA média
50 ou + erros	DA acentuada

Quadro 2: Critério de classificação de dificuldade de aprendizagem na escrita de alunos da terceira série – ADAPE

Fonte: SISTO, F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: Sisto, F.; Boruchovitch, E.; Fini, L.; Brenelli, R.; Martinelli, S. (orgs.) **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. São Paulo: Vozes. 2 ed., 2002.

Embora o teste tenha sido organizado para aplicação em 3.^a série, na presente pesquisa, considerou-se viável a aplicação desse teste na 4.^a e na 5.^a série com base no índice do desempenho dos alunos fornecidos por dados oficiais (SAEB/INEP). Esses dados apontam uma diferença de mais de três anos escolares entre as séries em que os alunos se encontram e os conteúdos de língua portuguesa que dominam. Além disso, a escolha da 4.^a série justifica-se por se referir ao final do primeiro ciclo do ensino fundamental, possibilitando a verificação

¹⁰ José ficou bastante alegre quando lhe contaram sobre a festa na chácara da Dona Vanda. Era o aniversário de Amparo. Chegou o dia. Todos comeram, beberam e fizeram muitas brincadeiras engraçadas. Seus companheiros Cássio, Márcio e Adão iam brincar com o burrico. As crianças gostam dos outros animais, mas não chegam perto do Jumbo, o cachorro do vizinho. Ele é mau e sai correndo atrás da gente. Mário caiu jogando bola e machucou o joelho. O médico achou necessário passar mercúrio e colocou um esparadrapo. Valter estava certo. Foi difícil voltar para casa, pois estava divertido. Pensando em um dia quente de verão, tenho vontade de visitar meus velhos amigos.

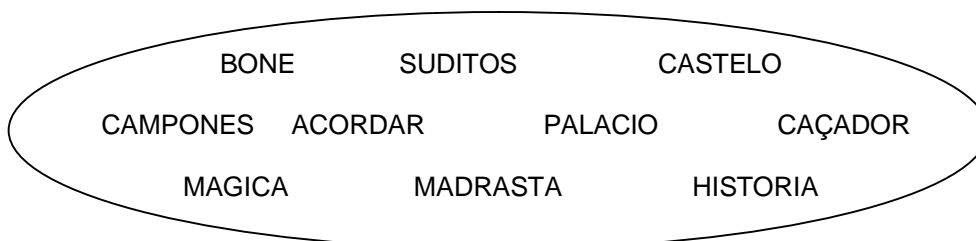
da ocorrência dessas dificuldades nas séries anteriores; enquanto a escolha da 5.^a série permite a verificação das dificuldades existentes ao final do primeiro ciclo.

3.5.3 Exercícios de tonicidade e acentuação gráfica

Os testes de acentuação gráfica e tonicidade foram desenvolvidos por Cezar, Calsa e Romualdo (2006) e utilizados nas três aplicações do jogo *Acentolândia* a fim de verificar o desempenho dos alunos nesse tema antes e depois da intervenção pedagógica. As palavras selecionadas para os testes foram retiradas do material didático dos alunos investigados.

No primeiro teste – balão de palavras – solicitou-se que os alunos observassem um balão com dez vocábulos e os acentuassem, caso considerassem necessário. O exercício pretendeu verificar como os alunos acentuam palavras isoladas e quais os critérios (sílabas tônicas, regras gramaticais ou lembrança de leitura) utilizados para resolução desse tipo de atividade.

Observe as palavras abaixo e acentue-as se for necessário:



O segundo exercício – ditado – envolveu dez palavras (as mesmas do exercício do balão) ditadas, isoladamente, embora cada uma acompanhada de uma frase que a contemplava. O modelo de execução do ditado foi adaptado do *Teste de Dificuldades Escolares* (STEIN, 1994), considerado um instrumento adequado aos objetivos da pesquisa: verificação de dificuldades dos alunos quanto à prosódia, pois, como visto no primeiro capítulo, as palavras, quando ditadas isoladamente, não mantêm o mesmo ápice silábico de quando estão inseridas em um contexto frasal.

Boné – as pessoas não acreditavam que um boné fosse a causa da guerra.
 Acordar – todos tiveram que acordar muito cedo por causa disso.
 Súditos – o rei chamou seus súditos para começar a guerra.
 Castelo – o castelo era grande e fortificado.
 Camponês – o camponês despediu-se de sua esposa.
 Palácio – após o ataque, o palácio estava destruído.
 Caçador – o caçador encontrou um espelho.
 Mágico – o espelho era mágico.
 Madrasta – a madrasta roubou o espelho.
 História – e assim acaba a história.

Para correção dos dois testes, utilizaram-se três critérios – acertos integrais, acertos parciais e erros. Os acertos integrais referem-se à acentuação satisfatória das palavras; os acertos parciais, à troca do tipo de acento gráfico (por exemplo, a substituição do acento agudo pelo circunflexo: “*Camponês*” e “*Bonê*” ou a troca da posição silábica como: “*Magíco*” ou “*Magicó*”); os erros, às palavras que deveriam ser acentuadas graficamente e não o foram ou não possuíam acento e foram acentuados (“*Caçádo*”; “*Madrásta*” “*Acordár*” e “*Castélo*”).

Após a aplicação dos testes, foram realizadas entrevistas individuais sobre o conteúdo investigado, utilizando o método clínico piagetiano, por meio do qual se obteve a descrição, a explicação e a justificativa dos conceitos e dos procedimentos utilizados nas tarefas de acentuação gráfica por parte dos alunos.

3.5.4 Entrevista clínica

As entrevistas individuais foram adaptadas do método clínico elaborado e aplicado por Jean Piaget. Baseado nos estudos de Piaget, Trivinõs (1987, p. 168) assinala que, na pesquisa qualitativa, o método clínico piagetiano se

constitui num instrumento extraordinariamente complexo que exige do pesquisador, em primeiro lugar, o domínio amplo e aprofundado de uma teoria que sirva de apoio à sua investigação; em seguida, deve conhecer em detalhe o contexto no qual se desenvolve a pesquisa.

De acordo com Visca (s/d), o método clínico está intimamente ligado à área médica desde sua origem. Surgiu por volta do século V a.C. na Grécia, e se mostrou eficaz para a verificação de doenças corporais, de particularidades da alma, do inconsciente e de funções cognitivas. Apresentou maior desenvolvimento na medida em que a medicina passou a estabelecer contato direto com seus pacientes,

deixando de prevalecer progressivamente os diagnósticos e os tratamentos feitos por meio de “adivinhações e bruxarias”.

Na psiquiatria, foi utilizado com o objetivo de reconhecer e dar assistência aos doentes mentais. A partir de Freud, o método clínico passou a ser considerado um modelo diagnóstico-terapêutico no estudo do inconsciente, utilizado no tratamento de crianças e de adolescentes, estendendo-se para grupos. Ao entrar em contato com o método clínico, Piaget observou a possibilidade de contribuir para a construção de uma teoria do conhecimento, iniciando várias adaptações. Em observações realizadas em hospitais psiquiátricos, percebeu que pacientes, ao fazerem relatos, apresentavam uma linguagem similar a das crianças, com a falta de lógica, coerência superficial e perda de bom senso. A partir dessas constatações, o epistemólogo procurou focalizar a entrevista à observação da fala de crianças com o objetivo de “aceitar o modo de falar infantil para procurar descobrir a lógica interna de pensar” (TRIVINÓS , 1987, p.167). Para Piaget, compreender a lógica interna do pensar do indivíduo é o principal objetivo do método clínico. Para conseguir alcançar esse objetivo, passou a levar em conta outras características, como a espontaneidade do entrevistado e a não emissão de juízos de valor do pesquisador. De acordo com Triviños (1987), entre essas características, em especial, a última facilita o uso do método clínico nas pesquisas em que predomina a abordagem qualitativa.

Ao referir-se ao método clínico, Piaget (1987, p.11) salienta que “(...) a essência do método clínico está em discernir o joio do trigo e situar cada resposta dentro do seu contexto mental”. Isso quer dizer que a posição do pesquisador clínico não é a de estimular determinadas respostas das crianças, mas de favorecer a fala espontânea e, por seu intermédio, direcionar a entrevista, observar e analisar o conteúdo expressado.

Para Piaget (1987, p. 11), a aplicação do método clínico requer cuidado teórico e metodológico por parte do pesquisador, pois

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar.

Carraher (1989, p. 13) considera o método clínico “uma técnica complexa, que não é facilmente aprendida e cujo uso deve repousar sobre uma base teórica bem estabelecida”. Durante a entrevista clínica, as perguntas do experimentador devem apresentar clareza e simplicidade a fim de serem compreendidas sem explicações ambíguas e complexas. Por meio desse instrumento de pesquisa, o experimentador acompanha de perto o processo de levantamento de hipóteses, bem como as decisões tomadas pelos sujeitos enquanto realizam as atividades propostas sobre o conteúdo investigado.

Concordando com Piaget, Carraher (1989) considera que, em razão de sua complexidade, a aplicação do método clínico exige treinamento que possibilite a reflexão do pesquisador sobre os possíveis problemas no momento da coleta definitiva dos dados. A autora destaca que ao preparar as entrevistas, deve-se levar em conta o caráter flexível do método, não o confundindo, porém, com um método livre, uma vez que a flexibilidade não implica falta de direcionamento, mas maleabilidade e adaptabilidade a cada situação e sujeito. Para isso, o pesquisador deve ter o objetivo da investigação claramente definido, pois é esse que vai orientá-lo no uso da flexibilidade do método e permitirá conduzir a pesquisa sem um gasto de tempo excessivo ou realização de perguntas desnecessárias.

Outro cuidado a ser tomado durante a aplicação do método clínico é a verificação da linguagem utilizada nas perguntas. Ela deve ser simples, sem ambigüidade e de acordo com o repertório lingüístico do sujeito entrevistado (faixa etária, escolarização, condição cultural). Se esse cuidado não for tomado, pode-se levar o entrevistado a uma interpretação errônea ou mesmo a uma não compreensão da pergunta. Durante a avaliação das respostas, tem-se que privilegiar a explicação e a justificativa das respostas a fim de compreender as hipóteses levantadas pelos sujeitos e não apenas seus acertos e erros na realização da tarefa. De acordo com Carraher (1989, p. 34), “uma resposta incorreta pode resultar de processos mais sofisticados do que uma resposta certa, pois alguns sujeitos podem responder corretamente apenas por não terem consciência do problema”.

Nas entrevistas clínicas desenvolvidas nesta pesquisa, objetivou-se identificar o domínio de conceitos e procedimentos envolvidos na atividade de acentuação gráfica e de tomada de consciência desses aspectos em relação à fala e à escrita. As entrevistas, com duração média de 15 minutos, foram gravadas e divididas em

quatro momentos em função das estratégias (descritas abaixo) desenvolvidas pelo entrevistador para observar e obter as informações dos sujeitos.

3.5.4.1 Estratégias do entrevistador¹¹

1 – Observação dos conceitos prévios: é momento em que o entrevistador pergunta ao entrevistado sobre seu conhecimento do conteúdo em foco, ou seja, entre o vínculo da oralidade (sílabas tônicas) e da escrita (acentuação gráfica). Todos os sujeitos investigados foram entrevistados da mesma forma nos testes (pré-teste e pós-teste).

2 – Observação da relação entre acento gráfico e acento tônico¹²: esta etapa da entrevista clínica está direcionada à explicação e à justificativa dos entrevistados sobre sua escolha em relação à acentuação das palavras dos testes. A maneira como o aluno resolveu a situação-problema, acentuou ou não graficamente, foi mantida entre parênteses. A entrevistadora apresentou o teste realizado pelo aluno e solicitou que lesse em voz alta o vocábulo apontado. A entrevistadora não realizou a leitura da palavra para não influenciar sua tonicidade.

3 – Contra-sugestão ou contra-argumentação: este recurso foi utilizado com o objetivo de obter esclarecimento das justificativas apresentadas pelos alunos sobre o procedimento que utilizavam ao acentuar ou não uma determinada palavra. Além disso, buscou-se verificar se o aluno era capaz de perceber contradições em suas estratégias de resolução e se deixava ou não ser influenciado pela sugestão de argumentação da pesquisadora.

4 – Contradição: é o momento marcado pela exposição do comportamento dos alunos referente à contradição da acentuação gráfica ou não nos dois exercícios do teste (balão de palavras e ditado). A entrevistadora indagou sobre a diferença de acentuação das mesmas palavras nos dois exercícios e solicitou a explicação de por que eles acreditavam ter apresentado essa contradição.

¹¹ As entrevistas foram gravadas e transcritas baseadas no modelo utilizado por Jean Piaget em sua obra *A Tomada de consciência* (1977).

¹² As palavras foram reproduzidas (com ou sem acento ou acento na sílaba equivocadamente) da forma como os alunos as apresentaram nos testes de tonicidade e acentuação.

3.6 PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3.6.1 Elaboração do jogo: *Acentolândia*

A construção do jogo *Acentolândia* teve seu início após os resultados obtidos em pesquisa anterior realizada pela pesquisadora (CEZAR, 2005). Esse trabalho investigou a possibilidade de modificação de conceitos e procedimentos sobre acentuação gráfica por meio de intervenção pedagógica de caráter construtivista. A pesquisa, de caráter experimental, desenvolveu-se em uma escola pública de Maringá/PR com alunos da 5.^a série. Selecionou-se a amostra a partir do desempenho insatisfatório e satisfatório em atividades de escrita. Dos alunos com desempenho insatisfatório, cinco compuseram um dos grupos controle (GC1), enquanto outros cinco compuseram o grupo experimental (GE), submetido à intervenção pedagógica sobre acentuação gráfica. Os alunos com desempenho satisfatório nessa tarefa compuseram o segundo grupo controle (GC2). Foram realizados pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste postergado. Os resultados mostraram crescimento da quantidade de acertos do GE e manutenção dos índices iniciais do GC1 e do GC2. A frequência de acertos do GE, após a intervenção pedagógica, foi similar aos do GC2. Os alunos do GC1 mantiveram o mesmo desempenho nos três testes. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que a intervenção pedagógica de caráter construtivista possibilitou a modificação dos conceitos e procedimentos sobre a acentuação gráfica de alunos com desempenho insatisfatório nesse tema.

No entanto, a partir das indagações e das dificuldades que os alunos apresentaram durante o processo de intervenção, questionou-se a possibilidade de desenvolver a prática e a consciência das regras de acentuação gráfica por meio de jogos. Foi, então, a partir dos estudos realizados no Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da USP (LaPp), mais especificamente, dos estudos de Macedo (1994, 2000) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia da UNICAMP, em especial os de Brenelli (1996), que se teve a idéia de construção de um jogo de regras – *Acentolândia* – com o intuito de inseri-lo no processo de ensino-aprendizagem da acentuação gráfica.

Tendo em vista sua base teórica piagetiana, a estrutura do jogo *Acentolândia* privilegiou a promoção de tomada de consciência das variáveis envolvidas na

acentuação gráfica e, principalmente, a desvinculação entre a oralidade (sílabas tônicas/acento tônico) e a escrita (acento gráfico). Apesar dos resultados satisfatórios obtidos pela pesquisadora no trabalho anterior (CEZAR, 2005), o jogo foi criado para substituir a exposição das regras de acentuação e sua memorização por meio de exercícios repetitivos. Além disso, buscou-se evidenciar, por meio do jogo, a importância de aprender conteúdos afins como: separação silábica, tonicidade das palavras, classificação das palavras e as próprias regras, necessários para se chegar às regras de acentuação gráfica. Nesse sentido, o jogo promove a sinergia desses conteúdos, evitando-se seu ensino mnemônico.

Para a criação do jogo de regras, levaram-se em consideração os estudos de Kamii e DeVries (2007) sobre os critérios de constituição de “um bom jogo”: 1) propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem; 2) permitir que as crianças possam se auto-avaliar quanto a seu desempenho; 3) permitir que todos os jogadores possam participar ativamente do começo ao fim do jogo.

No jogo *Acentolândia*, o interesse e o desafio se dão pelo fato de a acentuação gráfica fazer parte do estágio de desenvolvimento dos alunos, ou seja, os conteúdos que envolvem o tema estudado fazem parte do momento escolar em que os alunos se encontram e que podem não ter sido compreendidos da forma esperada. Além disso, a composição do jogo foi baseada em outros jogos de interesse da mesma faixa etária entre 9 e 11 anos: *Perfil Júnior* (ANEXO B); *Jogo da Vida* (ANEXO C) e *Show do Milhão* (ANEXO D).

Sobre os procedimentos do jogo, portanto, o critério de permitir que o aprendiz avalie seu desempenho pode ser encontrado em todas as partidas, uma vez que a estrutura foi montada de forma que o aluno não avance sem ter o domínio da coordenação das variáveis do conteúdo. Dessa maneira, visou-se ao aprendizado pelo erro.

Segundo Macedo (1994), o aprendizado pelo erro se constitui em um momento importante para se chegar à tomada de consciência e, em muitas circunstâncias, essa conduta gera uma atividade mais eficiente e permanente do que as construções que não passam por esse conflito cognitivo, em outras palavras, geram os acertos imediatos. Nessa mesma esteira de pensamento, DeVries (2007, p.9) salienta que “um bom jogo não é aquele que necessariamente a criança pode dominar ‘corretamente’”. O importante é que a criança possa jogar de uma maneira

lógica e desafiadora para si mesma e seu grupo”. Ao observar, em pesquisa anterior, que as crianças criavam pseudo-regras sobre algumas regras de acentuação, tomou-se cuidado no momento de selecionar as palavras que constituem o jogo. Quando se observam as variáveis a serem coordenadas no procedimento de acentuação das palavras proparoxítonas¹³, há uma tendência, nos aprendizes, a identificar a terminação da palavra, procedimento necessário para as palavras oxítonas e paroxítonas e totalmente desnecessário para as proparoxítonas. Esse tipo de conduta acarreta uma pseudo-regra e, quando os alunos se depararam com esse momento, nas sessões de intervenção, automaticamente avaliaram e tentaram corrigir seus erros. Para sanar essas lacunas e permitir ao sujeito avaliar seu desempenho, nas sessões de intervenção com o jogo, solicitava-se ao aprendiz que pensasse em voz alta sua jogada e, em seguida, que explicasse e justificasse seu procedimento. Observou-se, durante as sessões, que, de forma imediata, na maioria dos casos, os demais alunos acabavam por corrigir o procedimento do outro ou sorriam sobre o acerto do colega antecipadamente.

Na última categoria, participação ativa de todos os jogadores durante todo o jogo, DeVries (2007) salienta que esse tipo de participação trata tanto da atividade mental como do envolvimento da criança no jogo. Macedo (1994) assinala que o jogo de regras, do tipo do *Acentolândia*, propicia a criação de situações de observação e de troca de informações a partir do diálogo entre os pares. Essa forma de proceder favorece a construção do conhecimento por parte das crianças de acordo como seu estágio de desenvolvimento. Segundo Piaget (1990), o jogo de regras se constitui em uma atividade lúdica e social, nesse sentido, é necessária a participação ativa de todos os integrantes, e essa interação constante se dá pelo cumprimento das regras do jogo, pois, em seu descumprimento, o sujeito geralmente é penalizado. No jogo criado, o recurso de ajuda o colega responde faz que os participantes se mantenham ativos, porque a qualquer momento ele pode ser uma peça importante na partida do outro.

Juntamente a esses fatores, o jogo foi estruturado de forma a levar em conta a diferença entre oralidade e escrita e, para se chegar a esse objetivo, foram criadas as cartas de dicas, nas quais as dicas correspondentes à palavra privilegiaram a coordenação das variáveis para se chegar à regra de acentuação gráfica. Essa

¹³ Ver quadro 4, deste capítulo.

forma de estrutura promove a tomada de consciência das regras de acentuação gráfica, já que a organização do jogo privilegiou a formação de possíveis (possibilidade das variáveis) para se chegar ao necessário (regras).

Assim, a estrutura do *Acentolândia* pode ser caracterizada pelo favorecimento da integração das variáveis das regras de acentuação gráfica que pode levar o aluno à tomada de consciência da prática e das regras de acentuação gráfica. Como foi dito anteriormente, o jogo de regras foi construído a partir das características de três jogos amplamente utilizados em nosso país por crianças e adultos (*Jogo da Vida*; *Show do Milhão* e *Perfil Júnior*). O jogo *Perfil Júnior* forneceu a idéia de apresentação de dicas, pois permite o levantamento de hipóteses e o fechamento de possibilidades. Do *Jogo da Vida* foram adaptadas a forma de apresentação do tabuleiro, as posições das casas e as cartas de ajuda; o *Show do Milhão* inspirou a carta de auxílio ao colega equivalente à ajuda dos “universitários”. Além disso, o *Acentolândia* foi elaborado levando em conta as obras consultadas pela pesquisadora sobre acento fonológico e acento gráfico, jogos de regras e processo de tomada de consciência.

Embora tenha sido modificado três vezes, após cada aplicação, o jogo *Acentolândia* manteve sempre os mesmos materiais em sua composição: um tabuleiro, um manual de instruções, 80 cartas de dicas, um dado, um quadro de regras (tira de dicas, quadro de dicas, quadro de ajudas), 80 cartas de palavras, cinco peões, 15 fichas redondas, cinco fichas pretas, cinco fichas brancas e cinco vermelhas. Como o jogo foi pensado para as séries iniciais do ensino fundamental, cuidou-se para que as palavras escolhidas pertencessem à realidade dos alunos dessas séries. Assim, as palavras foram retiradas de uma coleção didática adotada por uma escola pública do município de Maringá/PR.

3.6.2 A escolha das palavras

A seleção das 80 palavras do jogo *Acentolândia* levou em conta também o estudo de Menon (1982), que, fundamentada em aspectos ortográficos, bem como na lógica das regras de acentuação gráfica, propôs um quadro de regras e contra-regras desse conteúdo, conforme mostrado a seguir:

Palavras terminadas em	A E (S) O	EM ENS	I U (S)	EM UM UNS	ON NOS	L OS	R X	DIT	NASAL TILDADA
Oxítonas	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Paroxítonas	-	-	+	+	+	+	+	+	+

Quadro 3: resumo das regras de acentuação gráfica

Fonte: MENON, O. P. S. Acentuação gráfica. *Revista Letras* n.º. 31, 1982.

De acordo com o quadro organizado pela autora, selecionaram-se palavras correspondentes a cada regra e sua contra-regra¹⁴. Além disso, considerou-se oportuno colocar palavras do tipo *bombom*, *capim* e *jardins* que, embora não apareçam nas regras ditadas pelas gramáticas, pois são oxítonas terminadas em *om*, *in*, *ins*, fazem parte do cotidiano dos alunos. Segundo a autora, além dessas palavras de origem francesa, também não são acentuadas as palavras paroxítonas (verbos) terminadas em *m* como *partem* e *amavam*.

Ao final desse processo de seleção, as palavras mantidas no jogo, desde sua primeira aplicação, foram as seguintes: oxítonas acentuadas graficamente: oxítonas terminadas em A(S): sofá e babá; oxítonas terminadas em E(S): café e camponês; oxítonas terminadas em O(S): dominó e paletós; oxítonas terminadas em EM: armazém e ninguém; oxítonas terminadas em ENS: armazéns e parabéns. Contra-regra das oxítonas, ou seja, oxítonas que não são acentuadas graficamente: oxítonas terminadas em L: animal e azul; oxítonas terminadas em ÃO(S): cidadão e leão; oxítonas terminadas em Ã(S): maçã; oxítonas terminadas em N(S): jardins; oxítonas terminadas em DITONGO: degrau, papai, samurai e cacau; oxítonas terminadas em M: bombom e capim; oxítonas terminadas em Z: xadrez e raiz; oxítonas terminadas em U(S): Iguaçu e urubu; oxítonas terminadas em I(S): abacaxi e saci; oxítonas terminadas em X: unissex e durex; as oxítonas terminadas em R: colar e vapor.

Os vocábulos paroxítonos acentuados graficamente foram selecionados da seguinte maneira: paroxítonas terminadas em L: túnel e útil; paroxítonas terminadas em ÃO(S): órgão e órfão; paroxítonas terminadas em Ã(S): órfã, hortelã e ímã;

¹⁴ Chamou-se de contra-regra a regra considerada negativa. Exemplo: oxítona terminada em A (babá) leva acento gráfico, no entanto paroxítona terminada em A não se acentua (casa).

paroxítonas terminadas em N: hífen, pólen e néon; paroxítonas terminadas em UNS: álbuns e fóruns; paroxítonas terminadas em DITONGO(S): secretária, pônei, ânsia, régua e idéias; paroxítonas terminadas em UM: álbum e fórum; paroxítonas terminadas em U(S): bônus e vírus; paroxítonas terminadas em I(S): táxi; paroxítonas terminadas em X: látex e tórax; paroxítonas terminadas em PS: bíceps e quéops; paroxítonas terminadas em R: líder e açúcar. Paroxítonas não acentuadas graficamente: paroxítonas terminadas em A(S): casa e secretaria; paroxítonas terminadas em E(S): parede e artes; paroxítonas terminadas em O(S): mundo e cabelo; paroxítonas terminadas em EM: paisagem e jovem; paroxítonas terminadas em ENS: polens e hifens.

As palavras proparoxítonas selecionadas foram as seguintes: proparoxítona; paroxítona; oxítona; matemática, xícara, lâmpada, árvore, príncipe; pêssego e mágico. A escolha privilegiou palavras terminadas de formas diferentes como: RA, PE, GO, CO, a fim de evitar a elaboração de pseudo-regras. Em razão disso, atentou-se para as palavras escolhidas que pertencessem à mesma regra de acentuação e não apresentassem a terminação coincidente, com exceção das palavras proparoxítona, paroxítona e oxítona, a fim de evitar uma falsa construção das regras em foco. Neste jogo, não foi contemplada a acentuação gráfica dos monossílabos.

Em relação às palavras oxítonas acentuadas, por exemplo, foram selecionadas 10 palavras, sendo duas de cada terminação (A, E, O, EM e ENS). Das oxítonas acentuadas terminadas em “A(s)”, “E(s)” e “O(s)”, cuidou-se para que a penúltima letra dessas palavras não se repetisse, justamente para evitar a construção de pseudo-regras, por exemplo, acreditar que, para as oxítonas acentuadas, apenas as terminações “A(s)”, “E(s)” e “O(s)” fixas determinam a regra de acentuação gráfica.

Escolheram-se duas palavras oxítonas acentuadas terminadas em E(S), **CAMPONÊS** e **CAFÉ**, cuidando para não utilizar palavras do tipo **JAPONÊS** que, nesse caso, poderia justificar a constituição de uma pseudo-regra, como oxítonas terminadas em “PONÊS” são acentuadas.

Do jogo *Perfil Júnior* utilizaram-se as cartas sorteadas, denominadas cartelas. As cartelas são divididas em quatro categorias (pessoa, personagem, lugar e coisa), como descritas no item Descrição do jogo: *Perfil Júnior*. Nelas são apresentadas 20 dicas com o objetivo de os participantes as utilizarem para chegar às palavras. Por

exemplo: o personagem histórico D. Pedro I. Nessa cartela aparecem vinte dicas que levam ao reconhecimento do personagem histórico em questão, como: “O nome da minha mulher era Maria Leopoldina”; “Voltei de Portugal em 1831”, entre outras, até que o jogador, ao entrar em contato com essas possibilidades, consiga chegar à palavra-chave (conforme figura abaixo):

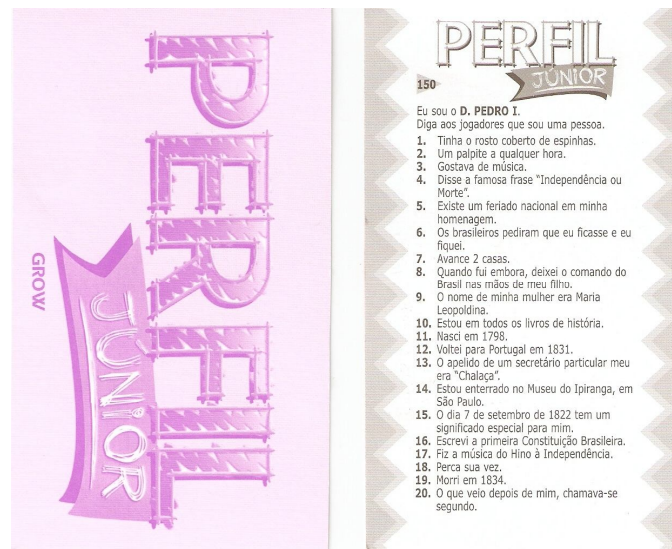


Figura 1: imagem da cartela do jogo Perfil Júnior

Fonte: GROW Jogos e Brinquedos S/A, 2001.

No jogo *Acentolândia*, as dicas foram elaboradas a fim de proporcionar a criação de possibilidades para o jogador chegar à regra de acentuação gráfica. As dicas pretenderam favorecer o processo de ativação dos conhecimentos prévios e o estabelecimento de relações com os conhecimentos revelados pelas dicas, chegando-se, dessa forma, ao objetivo desejado: uma hipótese de regra de acentuação gráfica daquela determinada palavra.

Tomando como referência a teoria piagetiana, supõe-se aqui que as hipóteses formuladas com a intenção de preencher uma lacuna ou de sanar um desafio do jogo, buscando diferentes meios para alcançar o êxito, dependem da coordenação entre possibilidades e favorecem a criação de um novo conhecimento.

No *Acentolândia*, essa atividade funciona como segue: cada carta possui uma numeração, após o jogador escolher uma carta, lê a palavra e o seu número – cartas amarelas (Figura 2).

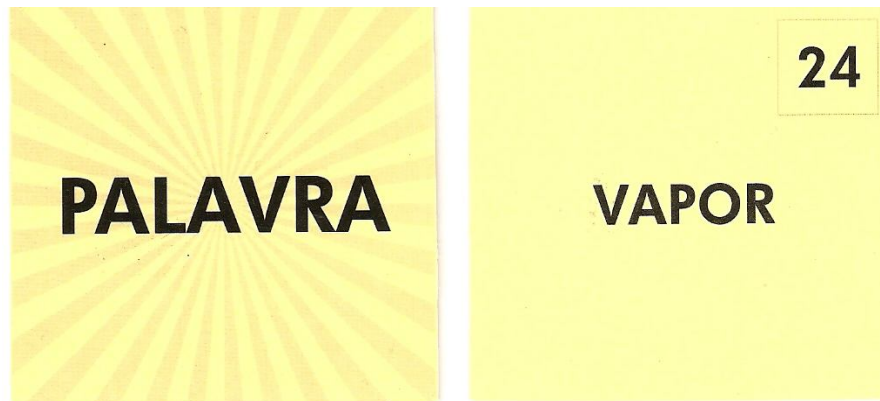


Figura 2: imagem da carta de palavras do jogo *Acentolândia*

Em seguida, o coordenador do jogo, conforme a numeração, recorre à *carta de dicas* - cartas azuis (Figura 3). Cada carta de dica corresponde ao número da carta do conjunto **carta de palavras** (cartas amarelas), cada palavra apresenta cinco dicas e a regra correspondente da palavra sorteada (conforme figura 2).

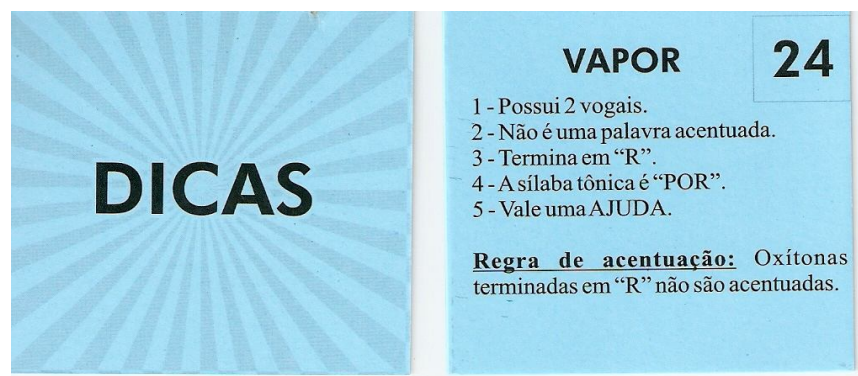


Figura 3: imagem da carta de dicas do jogo *Acentolândia*

As dicas presentes nas *cartas de dicas* facilitam a identificação da regra de acentuação da palavra, ao permitir a coordenação das variáveis das palavras e do próprio sujeito envolvidas na tarefa. Levando em conta as variáveis das palavras, foram elaboradas as seguintes dicas: identificação da sílaba tônica (na palavra MÁGICA, a sílaba tônica é MÁ); classificação das palavras em oxítona, paroxítona e proparoxítona; quantidade de sílabas (dissílaba, trissílaba, polissílaba); quantidade de letras; quantidade de vogais ou consoantes; identificação do acento da palavra (se é agudo ou circunflexo); terminação das palavras, ajudando a compor a regra correspondente (a palavra CIDADÃO termina em ÃO – regra: oxítonas terminadas em “ÃO(s)” não são acentuadas); associação de palavras – em certos casos, a dica

vai observar que a palavra selecionada refere-se à mesma regra de acentuação de outra palavra (exemplo: a palavra CABELO obedece à mesma regra da palavra CASTELO, ou seja, as duas palavras são paroxítonas terminadas em O e, por isso, não levam acento gráfico). Certas dicas foram contempladas pela escolha de uma ajuda (auxílio ao quadro de regras, o colega responde ou a escolha de outra palavra).

Entre os conhecimentos prévios – pseudo-regras – a serem desmitificados pelo jogo, podem ser citados a cedilha e o til (sinal de nasalização e não como acento gráfico). Esses equívocos, por parte dos alunos e dos professores, foram identificados nas investigações anteriores da pesquisadora (CEZAR, CALSA e ROMUALDO, 2005; 2006). Outro aspecto se refere à confusão entre a identificação da sílaba tônica e a marca gráfica. Nesse sentido, pretendeu-se mostrar que todas as palavras, com exceção dos monossílabos átonos, possuem sílaba tônica, porém não necessariamente apresentam o diacrítico da acentuação.

Segundo os resultados dos trabalhos citados anteriormente, a vinculação direta entre sílaba tônica e acentuação gráfica é fortemente assinalada pelo ensino escolar, incluindo os livros didáticos, fazendo que os alunos apresentem dificuldade de identificar a sílaba tônica em palavras que não são marcadas graficamente. Por essa razão, elaboraram-se dicas que salientassem a sílaba tônica não acentuada, como o caso da palavra *casa*. Buscou-se a observação dos jogadores de que uma palavra, mesmo possuindo sílaba tônica, pode não apresentar o diacrítico e, conseqüentemente, chegar à regra de *paroxítona terminada em A não é acentuada*. Os alunos poderiam, então, perceber que o diacrítico está relacionado à regra ortográfica e não apenas à sílaba tônica.

Para controlar o número de dicas a serem utilizadas por partida, o *Acentolândia* recorreu à contagem do jogo *Perfil Júnior*. No tabuleiro desse jogo, é apresentada a numeração de 1 a 20 e, conforme a escolha das dicas, o participante coloca uma ficha em cima do número da dica que escolheu (Figura 4):



Figura 4: imagem do tabuleiro do jogo *Perfil Júnior*

Fonte: GROW Jogos e Brinquedos S/A, 2001.

No jogo *Acentolândia*, essa função também foi incorporada ao tabuleiro juntamente com as fichas que controlam a numeração das dicas, sendo chamada de “Utilização de dicas”. Elas são marcadas com uma ficha vermelha quando o participante da vez escolhe o número da dica que o jogador quer utilizar. Ao fazer uso desse recurso, o coordenador marca, com a ficha vermelha, o número da dica utilizada. Por exemplo, o participante escolhe a dica 1; para controlar o número de dicas utilizadas, o coordenador do jogo coloca sobre o número 1 da faixa **utilização de dicas** o número correspondente, conforme indica a seta vermelha abaixo (Figura 5):



Figura 5: imagem do tabuleiro do jogo *Acentolândia*

Outro elemento importante para o funcionamento do jogo refere-se às “Ajudas”, encontradas tanto nas *Dicas* como no tabuleiro, na casa denominada “Vale uma Ajuda”. A ajuda ao quadro de regras foi criada a partir das conclusões de Menon (1982) sobre acentuação gráfica. Nesse caso, o participante pode recorrer a três tipos: 1) **auxílio ao quadro de regras** – esta ajuda garante a acentuação de acordo com as regras ortográficas e é utilizada para que os jogadores consigam observar as regras gerais, auxiliando-os nas próximas jogadas. O quadro de regras é que os jogadores percebam que essa ajuda garante a acentuação de acordo com as regras ortográficas; 2) **o colega responde** – esta modalidade não pode ser recorrida pelo colega indicado, ou seja, o colega não pode se negar a responder. Se o colega indicado errar a regra, volta uma casa com o próprio peão e, se acertar, o jogador da vez é que anda o número de casas conforme as dicas utilizadas. De qualquer maneira, essa ajuda é muito válida, pois permite a discussão de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema. Como vimos em Macedo (1996), o contexto de jogos permite a coordenação de pontos de vista variados, o descentramento do sujeito, bem como a possibilidade de reciprocidade interpessoal com seus parceiros de atividade; 3) **troca da palavra** – o jogador pode escolher outra palavra para descobrir a regra de acentuação gráfica, porém não poderá utilizar mais dicas, utilizando apenas as que restaram.

Se, no uso da ajuda **o colega responde**, o colega responder incorretamente de forma proposital é penalizado pelo coordenador com a volta de uma casa no tabuleiro. Agindo assim, pensou-se em privilegiar o cumprimento das regras do jogo, uma vez que, se não penalizado, o colega poderia responder voluntariamente de maneira incorreta para que o jogador da vez não andasse casas merecidas no tabuleiro.

Finalizando a exposição da estrutura e do funcionamento da versão final do jogo *Acentolândia*, supõe-se que tanto suas regras como as regras de acentuação gráfica selecionadas permitem a passagem do segundo para o terceiro nível de prática de regras, conforme a definição da teoria piagetiana. Isso significa que o jogador é favorecido a passar de uma estratégia em que se submete às regras como uma imposição “sagrada” para um estágio em que sua submissão é realizada a partir da concordância às regras que orientam o grupo.

3.6.3 Primeira versão do *Acentolândia*

O jogo *Acentolândia*, em sua primeira versão, foi constituído da seguinte maneira: um tabuleiro de 50 casas desenhado em um tecido do tipo EVA (Etil Vinil Acetílico); uma ampulheta; um manual de instruções; uma roleta; um quadro de regras; uma tira de dicas; 40 cartas de dicas, sem numeração; 40 cartas de palavras, sem numeração; 3 peões; 15 fichas redondas de dicas (cinco para cada peão); um envelope de dicas vermelho com 15 fichas numeradas de 1 a 5, ou seja, três para cada número; um envelope de ajuda azul com quatro tipos de ajuda: 1) **auxílio ao dicionário**, 2) **o colega responde**, 3) **escolhe outra carta** e 4) **o quadro de regras** e, ainda; **vale uma dica - perde uma dica - vale uma ajuda**. Procedimentos verbais sem a existência de fichas.



Figura 6: Primeira versão do jogo *Acentolândia*

3.6.4 Segunda versão do *Acentolândia*

Após a aplicação da primeira versão do jogo *Acentolândia*, foi organizada uma segunda versão que levou aproximadamente dois meses de reformulações para chegar ao seguinte resultado: um tabuleiro em papel Paraná de 40 casas; um manual de instruções; um dado; um quadro de regras; uma tira de dicas; um quadro de dicas; 80 cartas de dicas numeradas; 80 cartas de palavras numeradas; 5 peões; 25 fichas redondas de dicas (cinco para cada peão); um envelope de dicas vermelho

contendo 15 fichas numeradas de 1 a 5, ou seja, três para cada número; um envelope azul de ajuda com quatro tipos de ajuda: sem auxílio do dicionário, o colega responde, escolha outra carta e o quadro de regras; 3 fichas **vale uma dica**; 3 fichas **perde uma dica** e 3 fichas **vale uma ajuda**.



Figura 7: Segunda versão do jogo *Acentolândia*

3.6.5 Terceira versão do *Acentolândia*

A aplicação da segunda versão do jogo originou a terceira versão com as alterações consideradas importantes para seu aperfeiçoamento, chegando-se aos seguintes resultados: um tabuleiro em papel Paraná (40 casas); um manual de instruções; um dado; um quadro de regras; uma tira de dicas; um quadro de dicas; 80 cartas de dicas; 80 cartas de palavras; 6 peões fabricados a mão no material de EVA; 30 fichas redondas de dicas (cinco para cada peão); um saco de dicas; um saco de ajuda; 3 fichas **vale uma dica**; 3 fichas **perde uma dica**; 3 fichas **vale uma ajuda** e um saco de **créditos**.



Figura 8: Terceira versão do jogo *Acentolândia*

3.7 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As sessões de intervenção pedagógica foram organizadas com base na teoria piagetiana. Os trabalhos de Pozo (1998) e Coll (1998), seguidores dessa base teórica, foram utilizados para comentar brevemente o processo de aprendizagem de conceitos, uma vez que, nesta dissertação, focalizamos o conceito de acentuação gráfica. Segundo os autores, a aprendizagem de conceitos implica a ampliação ou a modificação daqueles já existentes no sistema cognitivo. Em razão disso, o ensino de conceitos deve levar em conta e tomar como ponto de partida da aprendizagem os conhecimentos prévios dos alunos. É importante levar em conta que, subjacente às dificuldades ou às facilidades na aprendizagem de conceitos, estão presentes as idéias prévias dos alunos, que persistem o bastante para dificultar ou impedir a compreensão de novos conceitos.

Para uma aprendizagem significativa, tanto as imposições do conteúdo como as derivadas da condição cognitiva dos alunos exigem que os recursos didáticos sejam significativos para os sujeitos que vão aprender, ou seja, precisam estar internamente organizados e coerentes. Também é preciso que o aluno disponha de conhecimentos prévios que possam ser ativados e relacionados a esse novo material. São considerados conhecimentos prévios aqueles que o sujeito possui e

que adquiriu ao longo de sua vida na interação com o mundo social e cultural que o cerca, incluindo a escola (COLL, 1998).

Segundo Pozo (1998), a aprendizagem de conceitos escolares pode ser facilitada por atividades de resolução de situações-problema. Essas situações são capazes de ativar conhecimentos prévios a partir dos quais o aluno pode iniciar a exploração do conteúdo. Para isso, devem ser selecionadas situações cotidianas, surpreendentes ou paradoxais, sobre as quais o aluno possa levantar hipóteses, testá-las e compará-las com as dos colegas.

Nessas situações, o papel de professor é fundamental para a ativação dos conhecimentos prévios e o estabelecimento de sua relação com os novos saberes. É sua função, além de coordenar o funcionamento do grupo, sugerir hipóteses, solicitar explicações, contra-argumentar, questionar os argumentos a fim de que os alunos tomem consciência dos conceitos e dos procedimentos envolvidos na atividade. As discussões dos alunos, especialmente entre si, favorecem a exposição de suas hipóteses explicativas sobre a tarefa e a tomada de consciência de suas contradições internas em relação às dos colegas, possibilitando novas coordenações de variáveis e novas elaborações conceituais.

Além desses aspectos, durante o desenvolvimento da intervenção pedagógica, entre os mecanismos cognitivos descritos pela Epistemologia Genética, enfatizou-se o processo de tomada de consciência dos alunos quanto aos conceitos e aos procedimentos utilizados na resolução da atividade de acentuação gráfica.

3.7.1 Características gerais das sessões de intervenção

Na primeira sessão, os alunos foram informados do motivo de sua seleção e da maneira como ela foi realizada para a pesquisa. Para uma melhor interação entre alunos e a pesquisadora, estabeleceu-se um contrato didático a ser seguido durante as sessões. Em seguida, exploraram-se os materiais que compõem o jogo *Acentolândia* e suas regras de funcionamento.

A pesquisadora lembrou as regras de acentuação gráfica e os conceitos de oxítona, paroxítona e proparoxítona aprendidos. As respostas dos alunos foram registradas e retomadas no último encontro com o objetivo de mostrar as diferenças entre elas e as resultantes das sessões de intervenção. Em caso de dificuldade com esses conceitos iniciais, os alunos poderiam rever o livro didático de Língua

Portuguesa adotado pela escola como recurso auxiliar para a rememoração das regras de acentuação gráfica.

Em todas as sessões, solicitou-se, após as jogadas, a explicação de cada uma delas, com a finalidade de verificar as hipóteses criadas pelos alunos acerca da acentuação das palavras e suas regras e as explicações e as justificativas de seus procedimentos de jogo (tomada de consciência). A primeira atividade foi estimulada com perguntas como: “De que outro jeito você poderia pensar para acentuar a palavra?”, “Haveria mais algum jeito?”, “Há outra condição que você poderia levar em conta para decidir se a palavra é acentuada?”, já a tomada de consciência, com perguntas da seguinte forma: “Você poderia me dizer o que você está pensando?”, “Como você fez para chegar a essa resposta?”, “Você poderia me explicar por que fez dessa forma?”.

Por meio da verbalização dos alunos, identificou-se o critério mais utilizado para acentuar as palavras, se pela sílaba tônica, pela lembrança visual ou pela regra. Observou-se também a persistência ou não da vinculação entre fala e escrita. Em caso de permanência dessa confusão, a coordenadora-pesquisadora buscou comparar as palavras acentuadas e não acentuadas a fim de que os alunos percebessem que mesmo as palavras sem acento apresentam sílaba tônica.

Considerou-se a efetivação do processo de tomada de consciência sobre as regras de acentuação gráfica das palavras do jogo quando os alunos passaram a acentuar e explicar as regras de acentuação gráfica, coordenando as duas variáveis necessárias: a posição da sílaba tônica e a terminação das palavras. Esse processo envolveu, além do fazer, o procedimento ser capaz de explicá-las e de justificá-las.

A cada nova sessão, os alunos eram solicitados a retomar verbalmente as hipóteses e as conclusões levantadas na sessão anterior. Essa conduta permitiu à coordenadora-pesquisadora o acompanhamento da aprendizagem das regras de acentuação gráfica. Outra característica importante foi a retomada das regras de acentuação aprendidas pelo grupo no decorrer da intervenção pedagógica ao término de cada partida.

Os procedimentos adotados asseguraram a diferenciação das particularidades das duas modalidades de linguagem (oral e escrita), principalmente no que concerne às regras gramaticais. Os sujeitos passaram a observar que a sílaba tônica é uma das variáveis a serem coordenadas nesse conteúdo e não a principal ou a que define o acento gráfico.

Algumas situações de exceção ocorreram e foram resolvidas da seguinte maneira: quando da não conclusão da partida durante a sessão, o aluno com peão mais próximo da chegada ganhava o jogo; quando a partida era concluída antes do término da sessão, os registros feitos na sessão anterior eram retomados; as palavras cujas regras não eram acertadas durante o jogo, eram separadas e retomadas nessas ocasiões, favorecendo discussões sobre a possível regra de acentuação; algumas palavras, embora a acentuação tivesse sido correta, também eram retomadas para verificar se a regra de acentuação havia sido compreendida por todo o grupo; palavras similares também foram utilizadas para que os alunos pudessem generalizar a regra de acentuação para outras não pertencentes ao jogo; as regras acertadas e não acertadas eram registradas e comparadas em sessões posteriores.

3.7.2 Como jogar o *Acentolândia*

O objetivo do jogo é alcançar a última casa do tabuleiro (Chegada) em primeiro lugar e, para alcançar esse objetivo, é necessário conhecer as regras de acentuação gráfica. Para tanto, o jogador deve relacionar as palavras do jogo com as regras correspondentes de acentuação gráfica, sendo necessário coordenar as variáveis presentes nesse conceito (identificação da tônica, classificação das palavras, identificação à terminação das palavras, identificação à regra de acentuação).

Para alcançar este objetivo, os jogadores devem seguir os seguintes passos: 1) com o dado, sorteiam a ordem de participação no jogo, do maior para o menor. Em caso de empate, desempata-se pelo dado; 2) após escolhido o interventor, o jogador da vez apanha uma carta no conjunto de “cartas de palavras” e a lê em voz alta, sem ajuda dos colegas ou do interventor. Imediatamente, pelo número correspondente da carta, localiza nas “cartas de dicas” a palavra sorteada; 3) o jogador da vez pode escolher duas formas de jogar: a) se o jogador souber a regra ou se julgar conhecê-la, poderá tentar a regra diretamente com a intenção de andar mais casas do tabuleiro, b) se achar necessário utilizar as dicas, sorteia o dado e fica sabendo quantas dicas poderá utilizar na partida. Cabe salientar que, se o número seis for sorteado, o participante terá cinco dicas, pois o número cinco ou seis equivale ao número maior de dicas que é cinco.

Se o participante errar a regra, voltará uma casa ou, se preferir, pode passar a vez e não tentar acertar a regra, permanecendo no mesmo lugar. Se acertar, o jogador escolhe o número da dica que deseja e a coloca na tira **utilização de dicas**. Dessa forma, as dicas poderão ser utilizadas até o número que o jogador sorteou no dado, por exemplo, se tirou três, terá três dicas para tentar.

Para ocorrer o acerto das regras de acentuação gráfica, como apontado no capítulo 1, os participantes terão que compreender a diferença entre acento fonológico e acento ortográfico. A partir disso, são as seguintes variáveis que os sujeitos tendem a coordenarem para alcançar êxito durante a acentuação dos vocábulos isolados: 1) identificar a sílaba tônica sem separar as sílabas; 2) identificar a separação silábica; 3) nomear a posição da tônica (oxítona, paroxítona ou proparoxítona); 4) nas oxítonas e nas paroxítonas: 4.1 identificar a terminação da palavra; 4.2 relacionar a regra de acentuação; 4.3 se for oxítona acentuada, o acento gráfico é posicionado na terminação da palavra que, por sua vez, coincide com a sílaba tônica; 4.4 se for paroxítona não acentuada, o sujeito identifica a sílaba tônica e verifica a terminação da palavra; se for paroxítona acentuada, o sujeito irá identificar a sílaba tônica, observar a terminação da palavra e colocar o acento gráfico nessa sílaba. Esse procedimento é diferente do que ocorre na oxítona, em que a terminação da palavra corresponde à sílaba tônica. Nas proparoxítonas, o procedimento é identificar a sílaba tônica e colocar o acento gráfico. O quadro a seguir apresenta uma síntese das variáveis envolvidas no jogo:

Oxítonas não acentuadas graficamente	Oxítonas acentuadas graficamente	Paroxítonas não acentuadas graficamente	Paroxítonas acentuadas graficamente	Proparoxítonas – todas são acentuadas graficamente
Identificar a tônica.	Identificar a tônica.	Identificar a tônica.	Identificar a tônica.	Identificar a tônica.
Separar as sílabas.	Separar as sílabas.	Separar as sílabas.	Separar as sílabas.	Separar as sílabas.
Classificar a palavra.	Classificar a palavra.	Classificar a palavra.	Classificar a palavra.	Classificar a palavra.
Identificar a terminação da palavra.	Identificar a terminação da palavra.	Identificar a terminação da palavra.	Identificar a terminação da palavra.	Verificar a terminação da palavra não é necessário.
Não acentuar graficamente porque a regra não exige.	Colocar o diacrítico na tônica que coincide com a sílaba da terminação da palavra.	Não acentuar graficamente porque a regra não exige.	Colocar o diacrítico na tônica que não coincide com a sílaba da terminação da palavra.	Colocar o diacrítico na tônica.

Quadro 4: variáveis a serem coordenadas na atividade de acentuação gráfica

Saber as variáveis que envolvem o conteúdo de acentuação gráfica garante aos sujeitos acentuar graficamente ou não uma palavra.

3.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A fim de atingir as condições de coerência, consistência, originalidade e objetivação necessárias a uma pesquisa científica, conforme Trivinõs (1987), optou-se por realizar uma análise psicológica do jogo *Acentolândia* à luz da teoria de Jean Piaget no que concerne à Tomada de Consciência (1977). Por essa razão, organizaram-se três níveis de conceituação verbalizada pelos alunos sobre acentuação gráfica e tonicidade, organizados da seguinte forma:

O nível I apresenta como característica o estabelecimento da indiferenciação da fala e escrita entre a fala e a escrita para a justificativa das regras de acentuação gráfica, uma vez que toda e qualquer explicação e justificativa da acentuação gráfica está direcionada à fala. Esse nível é subdividido em IA e IB. Os subníveis apresentam as mesmas características descritas acima, porém com pequenas

diferenças. O primeiro se caracteriza pela conceituação dos alunos que, ao verbalizarem, acabam apresentando a falta de domínio da separação silábica, não identificam a sílaba tônica de uma determinada palavra, não classificam as palavras em oxítone, paroxítone e proparoxítone e, ao exemplificarem, acabam por não obter êxito, uma vez que não dominam os aspectos relativos à fala nem às regras ortográficas. O segundo se caracteriza da mesma forma que o primeiro, porém diferenciando-se em razão da ocorrência de alguns êxitos quanto à identificação da sílaba tônica e à classificação das palavras.

O nível II também é subdividido em IIA e IIB. A característica geral deste nível é o movimento de desvinculação entre a fala e a escrita. Nesse momento, ocorre uma solução de compromisso entre ação – que é a de levar em conta a escrita – e a tomada de consciência conceituada, apresentando um início de descentralização da fala do sujeito e a consideração das características objetivas do objeto – regras gramaticais. No subnível IIA, o indivíduo domina a separação silábica; identifica a sílaba tônica; confunde os termos (palavras e sílabas), gerando uma confusão na classificação das palavras; exemplifica alguns conteúdos com êxito, mas não domina as regras de acentuação gráfica. O subnível IIB se diferencia do IIA pelo fato de o sujeito tornar-se capaz de exemplificar e de justificar o conteúdo com mais êxito.

O terceiro e último, nível III, caracteriza-se pela integração das particularidades da fala e da escrita. Esse nível, diferentemente dos outros, não apresenta subníveis. Nas respostas dos alunos, é possível observar que desvinculam a oralidade da escrita e, antes mesmo das perguntas da pesquisadora, realizam a antecipação das suas conceituações ante o problema exposto pela interventora. As características gerais entre esses dois conteúdos se apresentam da seguinte forma: dominam a separação silábica; identificam a sílaba tônica; classificam sem obstáculos; exemplificam com êxito; dominam as regras; explicam e justificam adequadamente conforme a regra ortográfica e antecipam situações de uso dos dois tipos de linguagem: oral e escrita. A seguir, apresenta-se um quadro que sintetiza a classificação estabelecida:

<p align="center">NÍVEL 1</p> <p align="center">Confusão conceitual entre a fala e a escrita (centra na fala)</p>	<p align="center">NÍVEL 2</p> <p align="center">Movimento de desvinculação entre a fala e a escrita</p> <p>Solução de compromisso entre ação que é a de levar em conta a escrita e a tomada de consciência conceituada, início de descentralização da fala do sujeito e consideração das características objetivas do objeto.</p>	<p align="center">NÍVEL 3</p> <p align="center">Coordenação da fala e da escrita (vinculando as regras)</p>
<p>Ia</p> <p>Não domina a separação silábica.</p> <p>Não identifica a sílaba tônica.</p> <p>Não classifica as palavras em oxítone, paroxítone e proparoxítone.</p> <p>Exemplifica sem êxito.</p> <p>Não domina as regras.</p>	<p>Ila</p> <p>Domina a separação silábica.</p> <p>Identifica a sílaba tônica.</p> <p>Confunde os termos (palavras e sílabas), gerando uma confusão na classificação das palavras.</p> <p>Exemplifica alguns conteúdos com êxito.</p> <p>Não domina as regras.</p>	<p>III</p> <p>Domina a separação silábica.</p> <p>Identifica a sílaba tônica.</p> <p>Classifica sem problemas.</p> <p>Exemplifica com êxito.</p> <p>Domina as regras.</p> <p>Explica e justifica adequadamente.</p>
<p>Ib</p> <p>Não domina a separação silábica.</p> <p>Identifica a sílaba tônica às vezes com êxito.</p> <p>Não classifica as palavras.</p> <p>Exemplifica sem êxito.</p> <p>Não domina as regras.</p>	<p>Ilb</p> <p>Domina a separação silábica.</p> <p>Identifica a sílaba tônica.</p> <p>Confunde a posição da classificação das palavras.</p> <p>Exemplifica com êxito.</p> <p>Não domina as regras.</p> <p>Justifica com mais êxitos.</p>	<p>OBS: ocorreram regulações ativas que facilitam a tomada de consciência.</p>

Quadro 5: Síntese dos estágios e níveis de tomada de consciência em relação à tarefa

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 PRELIMINARES

Este capítulo se propõe, inicialmente, a apresentar as modificações realizadas no jogo *Acentolândia*, motivadas por suas três aplicações com alunos de 4.^a e 5.^a séries do ensino fundamental. Na seqüência, apresenta-se o desempenho dos alunos submetidos ao processo de intervenção pedagógica. Primeiramente, relata-se o desempenho dos alunos do ponto de vista quantitativo com base em seus acertos, acertos parciais e erros; após, descreve-se a qualidade de seus argumentos durante o processo de tomada de consciência sobre as regras de acentuação gráfica. Essas verbalizações foram categorizadas em níveis, segundo o modelo piagetiano. Finalmente, buscou-se articular os resultados obtidos pelos alunos nos testes de acentuação gráfica antes e depois do processo de intervenção pedagógica e os níveis de tomada de consciência alcançados durante esse processo.

4.2 CONSTRUÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO JOGO ACENTOLÂNDIA

Na construção das três versões do *Acentolândia*, a estrutura não sofreu alterações, mas o funcionamento passou por alterações tópicas para tornarem a atividade mais rápida e dinâmica. Pode-se afirmar que a estrutura não foi modificada em decorrência da influência positiva das três aplicações sobre o desempenho dos alunos.

Do ponto de vista funcional, as pequenas alterações foram sendo realizadas após cada uma das três aplicações do jogo, a fim de aperfeiçoá-lo e de se tentar chegar a um modelo que atendesse aos objetivos da pesquisa e a um “bom” jogo de regras, conforme os critérios de DeVries (2007) e Macedo (2000).

Macedo (2000) lembra que o uso de jogo de regras como instrumento escolar exige conhecimento de sua estrutura e clareza de seus objetivos por parte do professor. Como visto no capítulo 2, no contexto escolar, o jogo de regras deve

apresentar *objetivo, público, materiais, adaptações, tempo, espaço, dinâmica, papel do adulto, proximidade dos conteúdos, avaliação da proposta e continuidade*. Em suas três aplicações, o aspecto que apareceu como mais preocupante no jogo envolveu sua dinâmica, gerando adaptações executadas ao longo do trabalho.

Na primeira aplicação, os alunos pareciam demorar na colocação das cartas de dicas e de palavras em ordem, passando uma média de 10 minutos em relação ao tempo determinado anteriormente pela pesquisadora na ampulheta (tempo de execução de cada jogada). Em razão disso, a ampulheta acabou ficando sem função e foi retirada do jogo. A ajuda **auxílio ao dicionário** também foi retirada do jogo por dois motivos: a) por falta de utilização dos alunos durante as jogadas; b) por poder reforçar a separação silábica ensinada pela escola como fundamental para a definição acentuação gráfica. Com a retirada do uso do dicionário, permaneceram no jogo três ajudas: **o colega responde, auxílio ao quadro de regras e escolha outra carta**.

Outras modificações referiram-se ao **vale uma ajuda, perde uma dica e ganha uma dica**. Esses itens eram marcados verbalmente, pois não existia ficha ou anotação para seu registro, dependendo apenas da lembrança dos jogadores. Por isso, foram criadas as fichas **bônus, débitos** ou **créditos** para controlar as partidas. Diminuiu-se para quarenta o número de casas a serem avançadas, uma vez que as cartas de palavras não eram suficientes para as cinquenta casas a serem conquistadas na primeira versão do jogo. Além disso, modificou-se uma regra do jogo, permitindo que as cartas de palavras que foram utilizadas voltassem ao monte. Por sugestão dos próprios alunos, substituiu-se a roleta por um dado, agilizando as jogadas.

A primeira modificação referiu-se à troca de envelopes para sacos, pois os envelopes, além de terem uma durabilidade menor, facilitavam a possibilidade de burlar as regras no sentido de escolher a quantidade de dicas ou a ajuda. Além desses dois sacos, organizou-se um saco intitulado créditos, com o objetivo de os participantes manusearem as fichas com mais facilidade do que os envelopes. As funções das fichas **vale uma dica, perde uma dica e vale uma ajuda** não sofreram modificações.

Depois da terceira aplicação, o *Acentolândia* foi revisado a fim de se chegar a um modelo mais próximo do objetivo da pesquisa, ainda no que se referia à dinâmica e à adaptação (MACEDO, 2000). Seus resultados mostraram a

necessidade de substituir os sacos (antigos envelopes), que continuavam atrapalhando o desenvolvimento das partidas, por um **quadro de ajudas**. Nesse quadro, mantiveram-se as três ajudas: **quadro de regras**, **o colega responde** ou **escolhe outra palavra**, cujos usos eram definidos pelo lançamento do dado.

Outro aspecto que interferia na dinâmica do jogo era a organização dos quadros e da tira de dicas que passaram a fazer parte do tabuleiro: **quadro de ajudas**, o **quadro de dicas** e a **utilização de dicas**. Essa mudança permitiu a visualização geral das partes constituintes do jogo e também facilitou a memorização e seus componentes. Com essas modificações, chegou-se a seguinte forma:



Figura 9: Tabuleiro da terceira versão do jogo *Acentolândia*

Outra modificação nessa versão referiu-se à ajuda **o colega responde** que, nas versões anteriores, o participante escolhido tentava ajudar o jogador a acertar a regra correspondente à carta de acentuação gráfica. Duas possibilidades eram então permitidas: a) se o participante escolhido para ajudar acertasse a regra, o jogador andava as casas correspondentes; b) se ele errasse, o jogador permanecia no mesmo lugar. Mesmo que esporadicamente, alunos respondiam errado para que o jogador da vez não avançasse casas no tabuleiro. Julgou-se, assim, necessário modificar a regra do jogo: se o participante escolhido para ajudar a responder errar a regra, retornará uma casa no tabuleiro.

As modificações funcionais podem ser visualizadas no quadro a seguir, destacadas em azul:

Jogo 1	Jogo 2	Jogo 3
1 tabuleiro em EVA (50 casas)	1 tabuleiro em papel Paraná (40 casas)	1 tabuleiro em papel Paraná (40 casas)
1 manual de instruções	1 manual de instruções	1 manual de instruções
1 roleta	1 dado	1 dado
1 ampulheta		
1 quadro de regras	1 quadro de regras	1 quadro de regras
1 tira de dicas	1 tira de dicas	1 tira de dicas
1 quadro de dicas	1 quadro de dicas	1 quadro de dicas
40 cartas de dicas	80 cartas de dicas	80 cartas de dicas
40 cartas de palavras	80 cartas de palavras	80 cartas de palavras
3 peões	5 peões	6 peões
15 fichas redondas de dicas (cinco para cada peão)	25 fichas redondas de dicas (cinco para cada peão)	30 fichas redondas de dicas (cinco para cada peão)
1 envelope de dicas (vermelho) com 15 fichas numeradas de 1 a 5, ou seja, três para cada número.	1 envelope de dicas (vermelho) com 15 fichas numeradas de 1 a 5, ou seja, três para cada número.	1 saco de dicas (mesma função)
1 envelope de ajuda (azul), contendo quatro tipos de ajuda: auxílio ao dicionário, o colega responde, escolhe outra carta e o quadro de regras.	1 envelope de ajuda (azul), contendo quatro tipos de ajuda: sem auxílio do dicionário, o colega responde, escolhe outra carta e o quadro de regras.	1 saco de ajuda (mesma função)
VALE UMA DICA PERDE UMA DICA VALE UMA AJUDA (instrução verbal/inexistência de fichas)	3 fichas VALE UMA DICA 3 fichas PERDE UMA DICA 3 fichas VALE UMA AJUDA	3 fichas VALE UMA DICA 3 fichas PERDE UMA DICA 3 fichas VALE UMA AJUDA Saco de "CRÉDITOS"

Quadro 6: Modificações realizadas nas três aplicações no jogo de regras *Acentolândia*

A partir das aplicações e das modificações descritas anteriormente, chegou-se à versão definitiva do jogo de regras *Acentolândia*:



Figura 10: Quarta e última versão do jogo de regras *Acentolândia*

Após a descrição das alterações realizadas no *Acentolândia*, apresentam-se os resultados quantitativos e qualitativos obtidos pelos alunos que passaram pelo processo de intervenção pedagógica com o uso do jogo.

4.3 RESULTADOS DAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO

4.3.1 Acertos e erros

Neste item, são abordados os resultados obtidos pelos alunos nas três aplicações nas atividades do ditado e do balão de palavras aplicados antes e depois do processo de intervenção com o uso do jogo *Acentolândia*. Para melhor visualização dos exercícios, ver item 3.5.3 do capítulo 3.

4.3.1.1 Primeira aplicação

Na atividade do ditado, os três participantes da pesquisa apresentaram modificações nas categorias acerto, acerto parcial e erro. Entre o primeiro e o segundo teste, anterior e posterior à intervenção pedagógica, os acertos integrais passaram de 30% (9) para 37% (11); nos acertos parciais, observou-se aumento de 6%, passagem de 47% (14) para 53% (16) e, conseqüentemente, a redução da quantidade de erros, que passaram de 23% (7) para 10% (3) (Gráfico, 1).

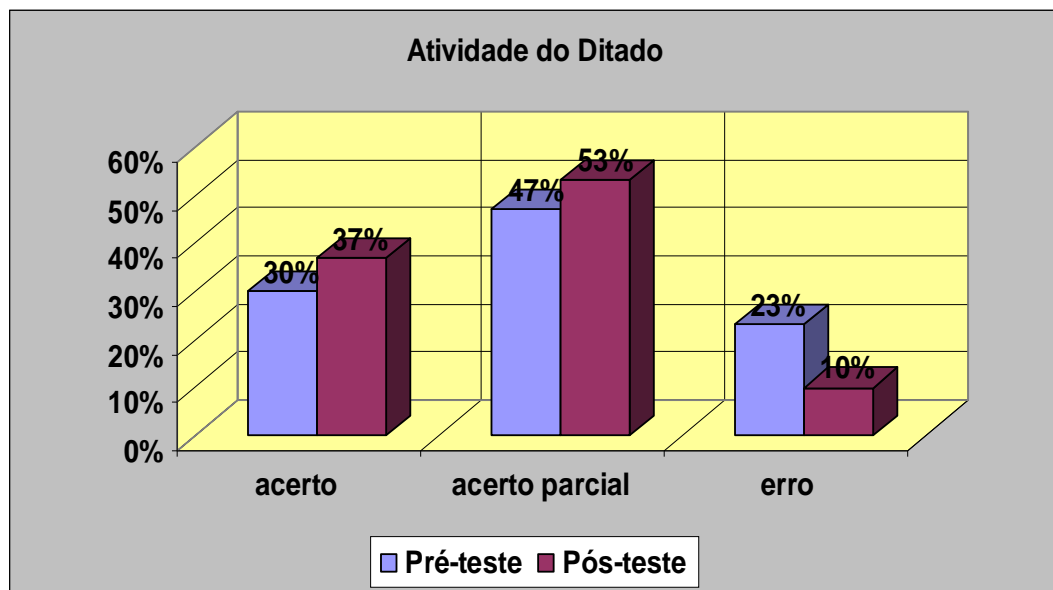


Gráfico1: Desempenho dos alunos da 4.ª série na atividade do ditado – primeira aplicação do jogo de regras *Acentolândia*

Na atividade do balão de palavras, as modificações foram similares às do ditado: observou-se aumento nas categorias acerto – de 33% (10) para 40% (12); acerto parcial – de 40% (12) para 47% (14), e queda na categoria erro – de 27% (8) para 13% (4) (Gráfico, 2)

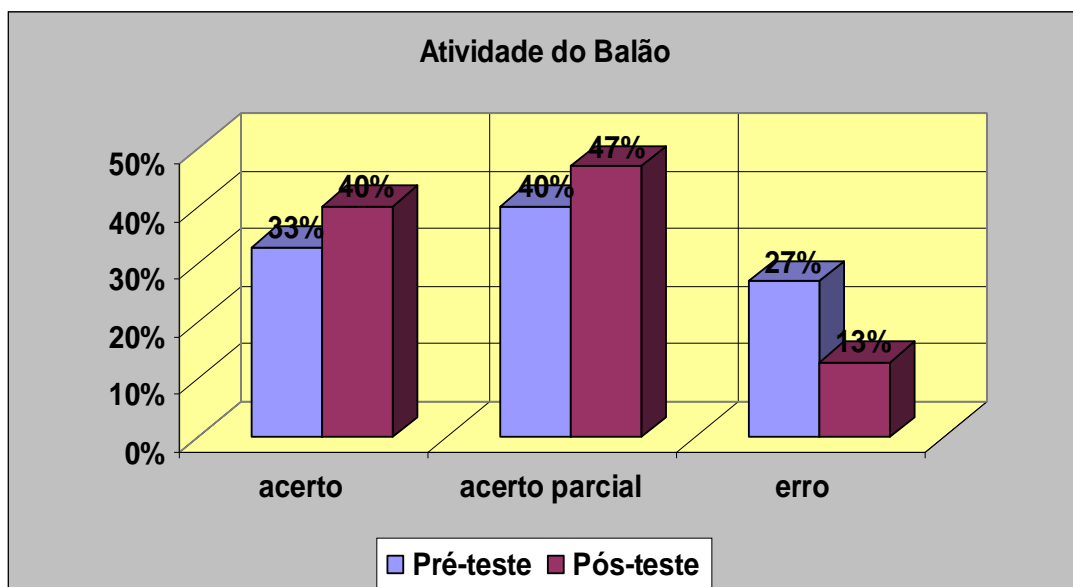


Gráfico 2: Desempenho dos alunos da 4.ª série na atividade do balão de palavras – primeira aplicação do jogo de regras *Acentolândia*

Os resultados dos testes do balão e do ditado sugerem a existência de contradição dos alunos nos procedimentos de acentuação gráfica, uma vez que os resultados foram diferentes, embora as palavras fossem as mesmas nas duas atividades. Essa contradição parece ser originada do uso predominante da oralidade na atividade do ditado, que influencia a decisão sobre o acento gráfico, e predominância da escrita no exercício do balão de palavras. Apesar disso, os dados permitem supor que, em um curto período de tempo, duas sessões de uma hora e meia cada, o uso do jogo de regras contribuiu para a melhoria e o desempenho dos alunos nos exercícios propostos.

4.3.1.2 Segunda aplicação

Os cinco alunos que participaram desta aplicação do *Acentolândia* também apresentaram modificações nas categorias acerto, acerto parcial e erro. Entre o pré-teste e o pós-teste, os acertos integrais passaram de 24% (12) para 42% (21); os acertos parciais apresentaram aumento de 18% (9) para 26% (13) e, dessa forma, reduziram o número de erros entre os dois testes, que passaram de 58% (29) para 32% (16) (Gráfico 3).

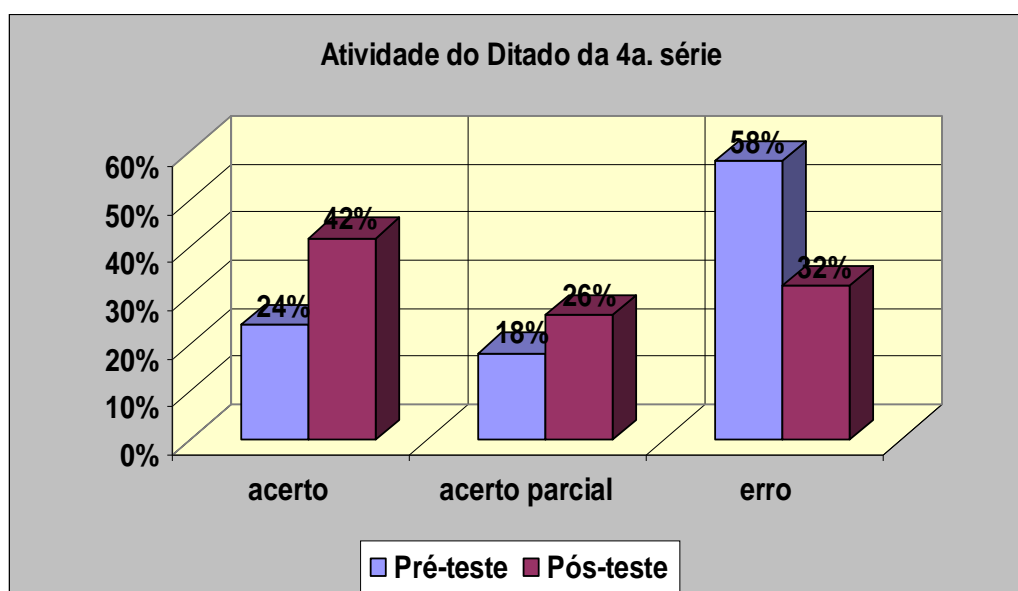


Gráfico 3: Desempenho dos alunos da 4.ª série na atividade do ditado – segunda aplicação do jogo de regras *Acentolândia*

Os resultados da 5ª série na atividade do ditado foram similares aos obtidos pela 4.ª série. A quantidade de acertos e de acertos parciais no pós-teste foi maior do que no pré-teste. Os acertos integrais passaram de 36% (18) para 56% (28), os acertos parciais, de 14% (7) para 20% (10) e os erros reduziram de 25% (50) para 12% (24) (Gráfico 4).

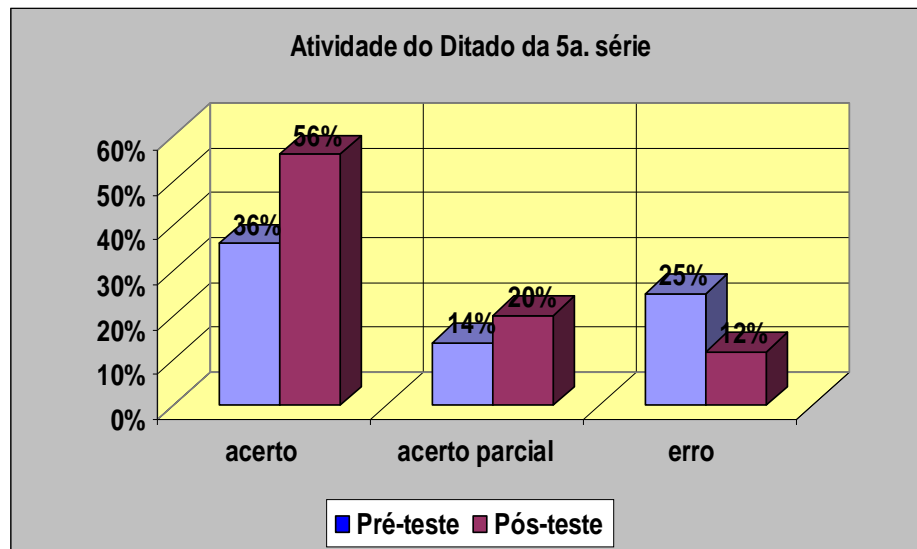


Gráfico 4: Desempenho dos alunos da 5.ª série na atividade do ditado – segunda aplicação do jogo de regras *Acentolândia*

Na atividade do balão de palavras, os alunos de 4ª série mantiveram aumento de acertos integrais de 34% (17) para 48% (24), aumento de acertos parciais de 10% (5) para 16% (8) e queda nos erros de 46% (23) para 36% (18) (Gráfico 5).

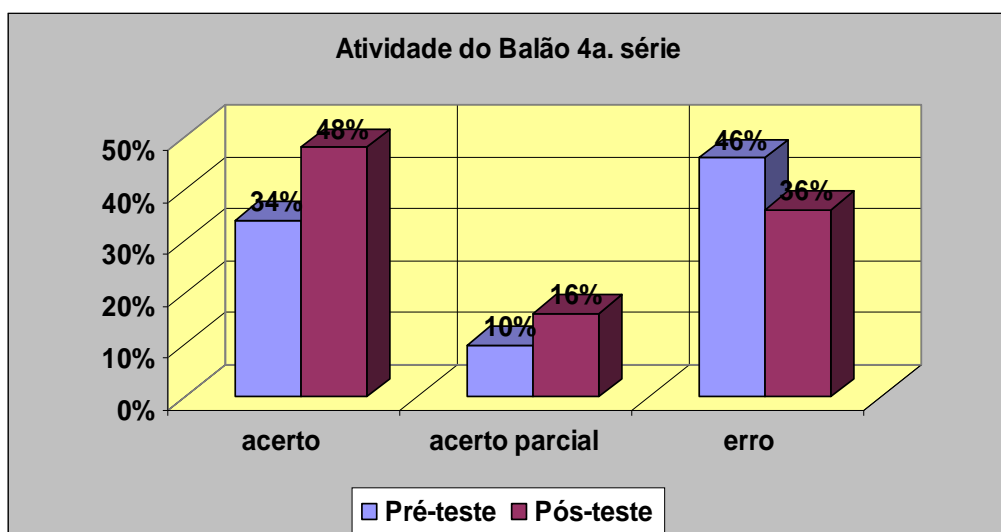


Gráfico 5: Desempenho dos alunos da 4.ª série na atividade do balão de palavras – segunda aplicação do jogo de regras *Acentolândia*

JÁ os alunos da 5.^a série mantiveram seus índices de acertos integrais 42% (21) entre os dois testes. Houve apenas uma pequena redução na quantidade de erros, de 18% (36) para 17% (34), e acréscimo de acertos parciais, de 11% (22) para 12% (24) (Gráfico 6):

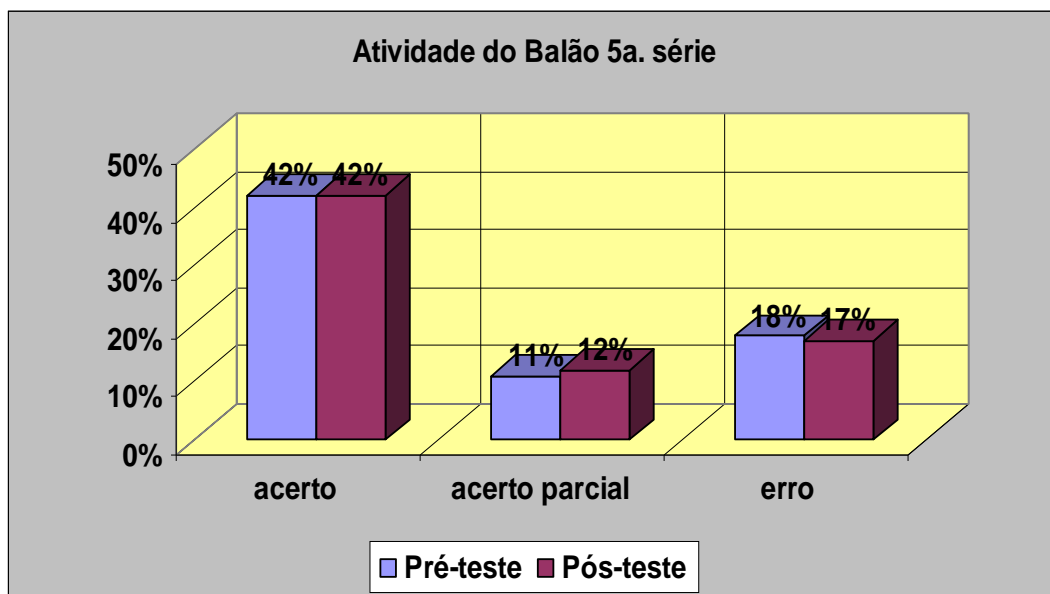


Gráfico 6: Desempenho dos alunos da 5.^a série na atividade do balão de palavras – segunda aplicação do jogo de regras *Acentolândia*

Os resultados da segunda aplicação sugeriram uma modificação progressiva da quantidade de acertos e acertos parciais nos testes realizados antes e depois do processo de intervenção pedagógica. Apesar disso, chamam a atenção os erros cometidos pelos alunos nos dois testes, uma vez que as palavras selecionadas fazem parte de seu repertório cotidiano escolar e não escolar. Esse fato possibilita a hipótese de que os conceitos e as regras de acentuação gráfica aprendidos anteriormente na escola foram automatizados de tal maneira a dificultar seu uso em novas situações. Além disso, os resultados fazem supor que uma quantidade maior de sessões de intervenção pedagógica poderia atingir, com maiores chances, o objetivo da aplicação do jogo de regras *Acentolândia*.

4.3.1.3 Terceira aplicação

Na atividade do ditado, apesar da quantidade maior de alunos atendidos na intervenção pedagógica, ocorreu aumento de acertos integrais e parciais: os acertos integrais passaram de 59% (164) para 67% (186); os acertos parciais aumentaram de 5% (15) para 11% (32); enquanto os erros reduziram-se de 36% (101) para 22% (62) (Gráfico 7).

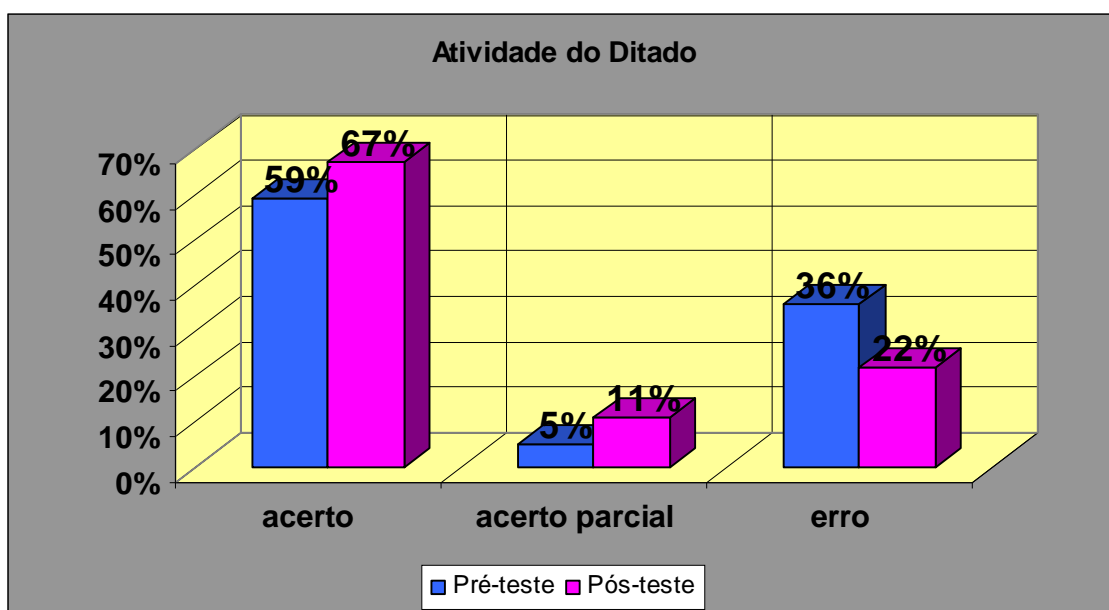


Gráfico 7: Desempenho dos alunos da 4.ª série na atividade do ditado de palavras – terceira aplicação do jogo de regras *Acentolândia*

Os vocábulos que apresentaram menos equívocos e que mais acertaram no segundo teste foram *boné*, *acordar*, *história*, *castelo*. Os vocábulos *camponês*, *palácio* e *mágico* parecem ter apresentado mais dificuldade para os alunos decidirem sobre sua acentuação. Destes últimos, tanto no ditado como no balão de palavras a palavra *camponês* teve o acento circunflexo substituído pelo agudo; as duas outras palavras apresentaram troca da posição do acento: em *palácio* a troca foi de paroxítona para oxítona, grafada como “*palacío*”; em *mágico*, passou de proparoxítona para paroxítona, sendo grafada como “*magíco*”. O vocábulo *súdito* passou a ser acentuado corretamente, passando diretamente da categoria erros para acertos integrais.

Na atividade do balão de palavras, durante o pré-teste, os alunos apresentaram 56% (157) de acertos integrais; enquanto no pós-teste, apresentaram crescimento, alcançando 59% (166) (Gráfico 8).

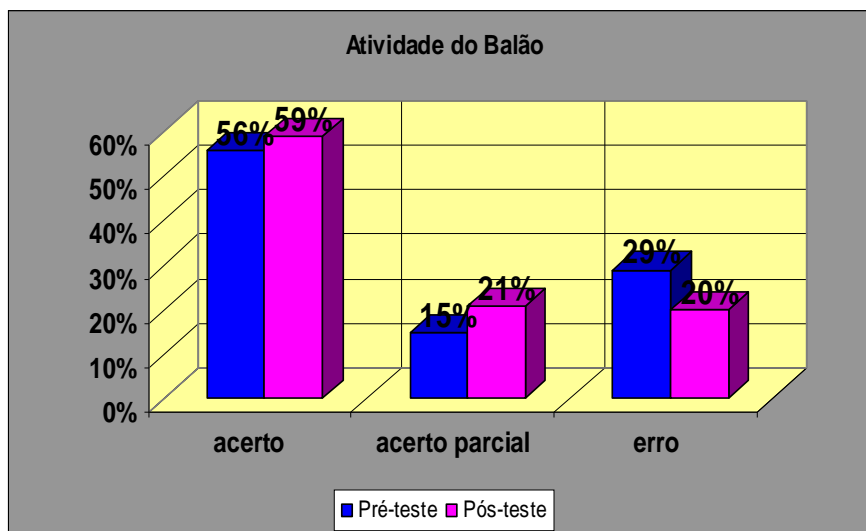


Gráfico 8: Desempenho dos alunos da 4.ª série na atividade do balão de palavras – terceira aplicação do jogo de regras *Acentolândia*

Os 28 alunos participantes, entre o pré-teste e o pós-teste, também mostraram aumento de seus acertos parciais, de 15% (43) para 21% (58) e queda de erros, passando de 29% (80) para 20% (56). Da mesma forma que nas outras duas aplicações anteriores, supõe-se que a melhoria progressiva do desempenho dos alunos, também encontrada nesta aplicação, foi decorrente do uso do jogo *Acentolândia*.

4.3.2 Conceituação e tomada de consciência

Considerando que a maioria dos alunos investigados, nas três aplicações, obteve aumento progressivo da quantidade de acertos integrais e parciais nos testes aplicados sobre acentuação gráfica, resta observar se, no plano da conscientização, os dados são similares, melhores ou piores. Ao encontro da investigação realizada por Piaget (1977), nesta pesquisa, buscou-se verificar o que e o quanto os alunos compreenderam sobre as atividades de acentuação gráfica que realizaram nos testes.

Tomando como referência a confusão conceitual entre oralidade (acento tônico) e escrita (acento gráfico) encontrada pela pesquisadora em trabalhos anteriores (CEZAR, 2004; 2005), pretendeu-se verificar se a aplicação do jogo de regras *Acentolândia* foi capaz de desencadear a redução da indiferenciação dos aspectos da fala e da escrita. Como demonstram os excertos retirados das três aplicações, a confusão foi gradualmente se reduzindo na medida em que os níveis de tomada de consciência foram avançando. Abaixo são descritas as características de cada nível e apresentam-se algumas verbalizações correspondentes¹⁵.

Nas respostas do nível IA, os sujeitos estabeleceram confusão conceitual entre sílaba tônica e acentuação gráfica. As explicações e as justificativas sobre os conceitos que envolvem a acentuação gráfica são verbalizadas somente como sendo um aspecto da fala, por exemplo:

A1 (2 – 4.ª série)¹⁶ E – O que é sílaba tônica para você? **Eu não sei... eu acho que é uma palavra separada.** E – Por que você estuda sílaba tônica na escola? **Eu acho que é ... não sei.** E – Você acredita que a sílaba tônica é importante fora da escola? Por quê? **Eu acho que é, mas não sei te dizer por quê.** E - O que é acentuação gráfica? **Acho que é ... para colocar nas palavras para ficar forte.** E - Por que você estuda acentuação gráfica na escola? **Para aprender a acentuar.** E – Você acha que este conteúdo é importante fora da escola? **Não sei.** E - O que é uma palavra oxítone para você? **Eu acho que é uma palavra com quatro letras.** E - E paroxítone? **Três letras.** E - E proparoxítone? **Duas letras.** E – Eu gostaria de saber (apontando o vocábulo BONÉ) por que você acentuou graficamente esta palavra?¹⁷ **Porque eu acho que o Né é forte.** E - Por que você acentuou graficamente (apontando o vocábulo SUDÍTOS)? **Porque ela é SU-DIII-TOS o Dí daí fica mais forte.** E - E esta palavra (apontando o vocábulo CASTELO), por que você não acentuou graficamente? **Porque eu acho que não precisa colocar acento.** E - Como é que você sabe que algumas palavras têm acento e outras não têm acento? **Eu não sei te dizer.** E - E esta palavra, (apontando o vocábulo CAMPÔNES), por que você acentuou graficamente? **Porque o O é mais forte.** E - E esta palavra, (apontando o vocábulo ACORDAR), por que você não acentuou graficamente? **Eu acho que eu acho que não precisa.** E - E esta palavra, (apontando o vocábulo PALACIO), por que não você acentuou? **Eu acho que não tem acento.** E - E esta palavra, (apontando o vocábulo CAÇADOR), por que você não acentuou graficamente? **Também, porque eu acho que não tem acento.** E - E esta palavra, (apontando o vocábulo MÁGICA), por que você acentuou graficamente? **Porque eu acho que tem acento no A, porque é mais forte.** E - E esta palavra, (apontando o vocábulo MADRASTA), por que você não acentuou graficamente? **Porque eu nunca coloquei acento quando eu escrevi madrasta e eu acho que ela é normal.** E - E esta palavra, (apontando o vocábulo HISTORIA), por que você não acentuou graficamente? **Porque eu acho que não tem acento.** *Contra-argumentação:* E - É que um menino me disse que primeiro ele lia as palavras. Se ele soubesse, ele colocava ou não o acento. Depois, se ele não soubesse, ele ia pela sílaba tônica e, por último, ele chutava. Você acha que o menino está certo ou está errado de fazer desta forma? **Eu acho que ele não tá certo, porque eu acho que, quando você não sabe se tem acento, daí não pode colocar.** E - Como é que você faz para colocar ou não os acentos nas palavras? **Primeiro eu vejo a palavra e, quando precisa escrever, eu escrevo primeiro e depois eu coloco o acento, porque eu acho mais rápido.** E - E quando você não conhece uma palavra, o que é que você faz? **Eu sempre deixo sem.** E - Por que é que você acentuou SUDÍTOS na prova e

¹⁵ Para visualização de uma síntese dos níveis de tomada de consciência, ver quadro 5, capítulo 3.

¹⁶ A5 (2 4.ª série) corresponde respectivamente: aluno, número do aluno (seqüência da aplicação do jogo – série em que se encontra o aluno).

¹⁷ Reprodução fiel da acentuação realizada no teste pelo aluno entrevistado. Para melhor visualização, as palavras foram transcritas em caixa alta e em negrito.

no ditado você não acentuou? **Porque eu esqueci como eu disse, eu escrevo e depois acentuo.** E - Por que é que você não esqueceu de acentuar BONÉ na prova e no ditado e as outras palavras não? **Porque BONÉ foi a primeira, daí deu tempo. ACORDAR eu lembro que não tem acento, CASTELO também não tem. CAMPONÉS eu fiz direto. PALACIO não tem acento. E as outras palavras que eu conheço eu acentuo direto e as quais eu não lembro, daí eu coloco onde eu acho... se tem ou se não tem acento.** E - Qual das duas formas você acha mais difícil para acentuar as palavras (quando eu dito ou quando você faz sozinho)? **Eu acho que fazer sozinho é mais difícil, porque eu não sei se é uma palavra normal ou se ela é forte.**

A solução exposta pelos alunos que apresentaram respostas similares manifesta a ausência inicial de tomada de consciência dos conhecimentos que envolvem o conteúdo de acentuação gráfica. Suas verbalizações demonstram a confusão conceitual entre fala e escrita, uma vez que há o predomínio de não conseguirem conceituar a sílaba tônica e acentuação gráfica de forma esperada. Na maioria das vezes, conceituam a sílaba tônica como sendo a sílaba forte da palavra e, ao conceituar acentuação gráfica, apresentam as seguintes respostas: “não sei” ou “é a sílaba mais forte”. Esse conceito é reafirmado quando os alunos justificam o acento gráfico da palavra unicamente como sendo uma questão de intensidade: “eu coloquei acento porque o Né é mais forte”. No entanto, contradizem-se ao justificarem a não acentuação do vocábulo castelo: “Não tem acento porque o te já é forte”. Nos dados coletados, observa-se que esse tipo de respostas manteve-se durante toda a entrevista.

O nível IA é marcado pela indiferença nas contradições das respostas que os sujeitos apresentavam. Apesar de, em alguns momentos da entrevista, como a contra-argumentação, os sujeitos se manterem indissolúveis em seus conceitos e procedimentos, em alguns sujeitos, acreditava-se que poderia ter ocorrido modificação conceitual, porém, quando justificavam outra palavra, recaíam nos conceitos relatados anteriormente.

As conceituações verbalizadas pelos aprendizes parecem manifestar um obstáculo epistemológico que se constituiu com base na memorização desses conceitos reproduzidos no âmbito escolar. As definições de sílaba tônica e acentuação gráfica, bem como a justificativa do porquê acentuaram ou não os vocábulos selecionados, assemelham-se às respostas encontradas em pesquisa realizada anteriormente¹⁸, em que foram investigados os conceitos de tonicidade e de acentuação gráfica de professores e de livros didáticos do ensino fundamental.

¹⁸ Projeto desenvolvido de agosto de 2006 a julho de 2007 pela presente pesquisadora.

Constatou-se que, em grande parte dos professores investigados, há confusão conceitual entre acentuação gráfica e sílaba tônica, bem como os demais conceitos que o envolvem. Verificou-se, ainda, que os livros didáticos, ao abordarem as regras de acentuação, apresentaram, em alguns casos, equívocos ortográficos.

A manutenção desses conceitos por parte dos professores e dos materiais didáticos acarreta uma deficiência da instituição escolar ao lidar com essas duas formas de linguagem, restringindo, dessa forma, o conhecimento dos aprendizes sobre os conteúdos ortográficos.

No nível IB, há uma pequena diferença em relação ao nível anterior, pois os sujeitos identificam a sílaba tônica das palavras com alguns êxitos e, com isso, acabam também conseguindo, às vezes, classificá-las quanto à sua posição, mas ainda mantêm suas respostas ortográficas centradas nos aspectos orais. Em nenhum momento, justificam a acentuação como uma questão ortográfica. Em muitos casos, chegam a verbalizar que as palavras que não possuem acento gráfico não apresentam sílaba tônica. Por exemplo:

A 5 (2 – 4ª série) E – Eu gostaria de saber por que você acentuou graficamente esta palavra (apontando o vocábulo BONÉ). Eu acho que tem acento, porque é uma palavra bem forte. **E - Por que você acentuou graficamente (apontando o vocábulo SÚDITOS) ?** Para não ficar *suditos*. **E - E esta palavra, (apontando o vocábulo CASTELO) por que você não acentuou graficamente?** Porque não tem sílaba forte. **E - Como é que você sabe que algumas palavras têm acento e outras não têm acento?** Eu não sei. **E - E esta palavra, (apontando o vocábulo CAMPÔNÊS) por que você acentuou graficamente?** Eu tinha acentuado primeiro no NÊS, mas depois eu pensei que a mais forte é o pó, assim CAM - PÔO- NES. **E - E esta palavra, (apontando o vocábulo ACORDAR) por que você não acentuou graficamente?** Eu sei que não tem acento, porque eu já li assim no livros de história. **E - E esta palavra, (apontando o vocábulo PALÁCIO) por que você acentuou?** Porque o lá é o mais forte. **E - E esta palavra, (apontando o vocábulo CAÇADOR) por que você não acentuou graficamente?** Sei que não tem. **E - E esta palavra, (apontando o vocábulo MÁGICA) por que você acentuou graficamente?** Por causa que nos livros que falam quando o homem faz a Mágica está escrito com acento. **E - E esta palavra, (apontando o vocábulo MADRASTA) por que você não acentuou graficamente?** Porque madrasta não tem, por caso que eu acho que não tem. **E - E esta palavra, (apontando o vocábulo HISTÓRIA) por que você acentuou graficamente?** Porque tem, porque o professor sempre escreve com acento. **E - Como é que você faz para colocar ou não os acentos nas palavras?** É que eu fiz assim BO-NÉ e eu percebi que é mais forte e daí eu acentuei. **E - E quando você não conhece uma palavra, o que é que você faz?** Eu deixo sem acento.

A justaposição de argumentos apresentadas por alunos nesse nível faz que, mesmo observando algumas de suas contradições, retornem ao ponto inicial, sem perceber que a sílaba tônica ocorre em todas as palavras e que suas respostas não

se encaixam adequadamente em sua descrição: “madrasta tem um tom especial e não coloca acento”.

As condutas encontradas nesse nível sugerem não haver conflito cognitivo: “eu acentuei porque achei a palavra nês mais forte” e “eu acentuei história porque lembro que tem” e as condutas dos entrevistadores de denunciarem falhas do argumento dos alunos parecem não ter surtido efeito.

A28 (3 – 4.^a série) E - Como é que você faz para colocar ou não os acentos nas palavras? **Eu you vendo se tem ou não. Eu penso e depois coloco.** Contra-argumentação: *E - É que um menino me disse que primeiro ele lia as palavras. Se ele soubesse, colocava ou não o acento. Depois, se ele não soubesse, ia pela sílaba tônica e, por último, ele chutava.* E - Você acha que o menino está certo ou está errado de fazer desta forma? **Eu acho que ele está certo.** E - Você faz a mesma coisa que ele ou não? **Sim, eu sempre faço.** E - Como é que você faz então? **Primeiro eu leio, depois eu lembro se tem acento ou não.** E - Eu gostaria de saber por que você acentuou graficamente esta palavra (apontando o vocábulo BONÉ). **Porque o NÉ é mais forte.**

Foram classificadas com nível IIA as condutas que evidenciaram movimetização de desvinculação entre a fala e a escrita, mais especificamente quando as condutas dos entrevistados começaram a evidenciar solução de compromisso entre a ação e a conceituação. Em outras palavras, início de descentralização da fala do sujeito e consideração das características objetivas do objeto. Nos experimentos de Piaget (1977), o estágio de tomada de consciência tem como característica geral a passagem do automatismo da ação para regulações mais ativas.

As verbalizações mostram que os aprendizes acabaram por apresentar pseudocontradição, a saber, os alunos identificaram e classificaram novos dados do objeto, no entanto acabaram por tentar adequá-los ao seu conceito memorizado anteriormente. As principais modificações se deram na variável classificação das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

A10 (3 – 4.^a série) E - O que é uma palavra oxítônica para você? É a primeira sílaba tônica. E - O que é uma palavra paroxítônica para você? É quando a última sílaba é a mais forte. O que é uma palavra proparoxítônica para você? É a terceira mais forte da sílaba.

Nas aplicações realizadas, observou-se que nenhum dos sujeitos investigados antes do processo de intervenção atingiu esse nível de conscientização. Os dados mostraram que os alunos confundiram principalmente as nomenclaturas “última”, “penúltima” e “antepenúltima” com “primeira”, “segunda” e “terceira” sílaba. Além do uso, foi a constante troca da nomenclatura “palavra” por “sílaba” (S3 (1): “é a terceira palavra mais forte da palavra”).

Outra propriedade, até então desconsiderada ou não observada nos outros níveis, foi a ocorrência do início de elaboração de coordenações locais não apresentadas nos níveis anteriores. Contudo os alunos não dominam ainda as regras nem exemplificam com êxito.

A14 (3 – 4.ª série) E - O que é uma palavra oxítona para você? É a quando a palavra é oxítona e se terminar em A coloca o acentinho, entende? **E - O que é uma palavra paroxítona para você?** Paroxítonas terminadas em U, I, Â e algumas letrinhas que não sei agora você coloca o acentinho, outras não coloca daí o chapeuzinho ou o grampinho. **O que é uma palavra proparoxítona para você?** Essa eu não lembro das letrinhas que termina.

O nível IIB se caracteriza por apresentar ocorrências mais visíveis de conflito cognitivo e diferenciação gradual de diferenças entre a ação e a conceituação. Nesse nível, os alunos aumentam progressivamente suas tentativas de conceituação mais elaboradas sobre as variáveis em destaque.

A17 (3 – 4.ª série) E – O que é sílaba tônica para você? É a sílaba mais forte da palavra. **E – O que é acentuação gráfica?** É o circunflexo ou o agudo. **E - O que é uma palavra oxítona para você?** Quando a sílaba forte é a última. **E - E paroxítona?** Quando é a segunda mais forte. **E - E proparoxítona?** É a antepenúltima. **E – Eu gostaria de saber, (apontando o vocábulo BONÊ) por que você acentuou graficamente esta palavra?** Porque essa oxítona acentua. **E - Por que você acentuou graficamente, apontando o vocábulo SÚDITOS ?** Porque ele tem uma sílaba forte na proparoxítona, daí todas são acentuadas. **E - E esta palavra, (apontando o vocábulo CASTÉLO) por que você acentuou graficamente?** Porque é uma sílaba tônica. **E - E esta palavra, (apontando o vocábulo PALACÍO) por que você acentuou?** Porque essa eu fiquei com preguiça de pensar nas regras daí eu achei que o CÍO é mais forte e parece que a gente dá um gritinho.

O que diferencia esse nível do anterior é a ocorrência de mais êxitos ao explicarem e justificarem suas condutas. No nível IIB, às vezes, os sujeitos mantêm a indiferenciação dos termos da variável classificação de palavras, no entanto com menos frequência. Outro fator é a relação com as regras de acentuação gráfica. Os

dados sugerem que, nesse nível, os sujeitos apresentam maior intimidade com a existência das regras de acentuação gráfica, em muitos casos, exemplificam claramente, mas ainda não dominam plenamente suas regras.

Os dados obtidos no segundo estágio mostraram que os alunos se beneficiaram da tarefa proposta, bem como do processo de intervenção com o jogo de regras, o que permite afirmar que os alunos, nesse estágio, realizaram uma boa leitura dos dados de observação. Esse dado pode ser observado na mudança dos esquemas por meio de suas justificativas, ou seja, as condutas apresentadas pelos aprendizes indicam que houve aprendizado do conteúdo em foco. Cabe salientar que esses níveis foram encontrados nos alunos somente após o processo de intervenção com o jogo *Acentolândia*, já que, no pré-teste, todos os alunos investigados centraram-se no primeiro estágio de tomada de consciência das regras de acentuação gráfica.

No estágio III, encontram-se os aprendizes que coordenaram a fala e a escrita como duas modalidades complementares e que disseram que a acentuação ou não de uma palavra depende das regras de acentuação gráfica. Nesse estágio, os alunos mostraram-se capazes de descrever adequadamente seus procedimentos, bem como de justificar e explicar suas ações.

A3 (1 – 4.ª série) E – O que é sílaba tônica para você? Uma palavra de sílaba forte. **E – Por que você estuda sílaba tônica na escola?** Para ler melhor. **E – Você acredita que a sílaba tônica é importante fora da escola? Por quê?** Eu acho que é... para a gente falar melhor se não a outra pessoa não vai entender. **E – O que é acentuação gráfica?** É o acento das palavras, mas nem todas tem acento. **E - Por que você estuda acentuação gráfica na escola?** Para acentuar direito. **E – Você acha que este conteúdo é importante fora da escola?** Eu acho que é, porque não eu acho que a gente não precisa. Assim, acho que tudo é importante, porque ... para acentuar direito. **E - O que é uma palavra oxítona para você?** É a última mais forte ... a sílaba mais forte. **E - E paroxítona?** Penúltima. **E - E proparoxítona?** antepenúltima. **E – Eu gostaria de saber por que você acentuou graficamente esta palavra (apontando o vocábulo BONÉ).** Porque o Né é mais forte e fica na última sílaba. **E - Como é que você sabe que algumas palavras têm acento e outras não têm acento?** Porque a regra diz que umas precisam e outras não. **E - E esta palavra, (apontando o vocábulo HISTÓRIA) por que você acentuou graficamente?** Porque as paroxítonas terminadas em ditongo têm acento.

Os dados mostraram que a conceituação mais adequada referente às regras de acentuação gráfica depende da tomada de consciência das características mais profundas, suas variáveis, e não somente do domínio das regras e da nomenclatura.

Dessa forma, acentuar as palavras e conceituar as regras que as envolvem não depende só do reconhecimento e da explicitação das duas modalidades de linguagem (oral e escrita), mas também da coordenação de diferentes tipos de variáveis – separação silábica, identificação da tônica, classificação das palavras em oxítona, paroxítona e proparoxítona, domínio das regras.

Conforme os níveis de conscientização adaptados pela pesquisadora da obra de Piaget (1977), verificou-se que os alunos submetidos ao processo de intervenção pedagógica com uso do jogo *Acentolândia* melhoraram progressivamente seu nível de tomada de consciência sobre o conceito e as regras de acentuação gráfica¹⁹.

Como evidenciaram os dados, no pré-teste, todos os alunos se encontravam entre os níveis IA e IB, a saber, nos níveis em que há conflito cognitivo em relação à situação-problema.

No entanto, após a intervenção pedagógica, os aprendizes demonstraram passagem do nível menos elementar para um nível superior, concentrando-se entre o nível IIA e o nível IIB, para níveis mais complexos, com efeito, coordenando um número maior de variáveis do conteúdo em foco. Os indivíduos do nível III apresentaram maior domínio do objeto e melhor conceituação de todas as variáveis envolvidas no processo de acentuação gráfica.

No pré-teste, anterior às três aplicações do jogo de regras, entre os alunos de 4.^a e 5.^a séries, houve predomínio do primeiro estágio de tomada de consciência – níveis IA e IB – do conceito e das regras de acentuação gráfica. No nível IA, na primeira aplicação, encontravam-se 33% (1) dos alunos; na segunda aplicação, 70% (7) e, na 3.^a, 75% (21). No nível IB, na primeira aplicação, encontram-se 67% (2) dos alunos, na segunda aplicação, 30% (7) e, na terceira aplicação, 25% (7). De acordo com as falas, antes da três aplicações do *Acentolândia*, os alunos apresentavam dificuldades em diferenciar as duas modalidades de acento (tônico e gráfico), como pôde ser observado nos exemplos do tópico anterior.

¹⁹ As variáveis que envolvem o conteúdo de acentuação gráfica estão descritas no capítulo 3, quadro 4. Para as descrições dos níveis de tomada de consciência, ver quadro 5, desse mesmo capítulo.

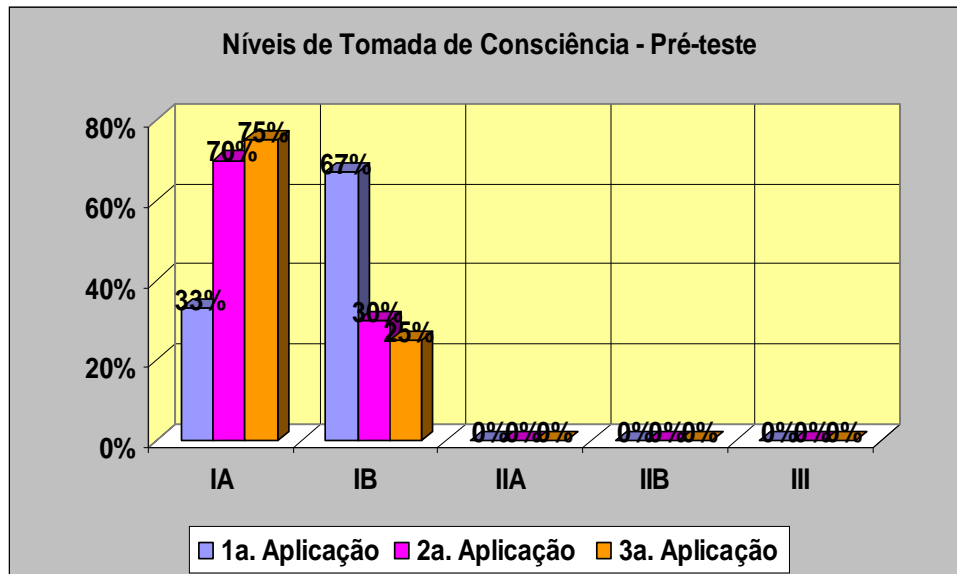


Gráfico 9: Tomada de consciência dos alunos nas três aplicações do jogo *Acentolândia* – pré-teste

Após o processo de intervenção pedagógica com o uso do jogo de regras *Acentolândia*, constatou-se que a maioria dos alunos, nas três aplicações, modificou seu nível de tomada de consciência quanto aos conceitos e às regras envolvidas na acentuação gráfica, como mostra o gráfico abaixo (Gráfico10).

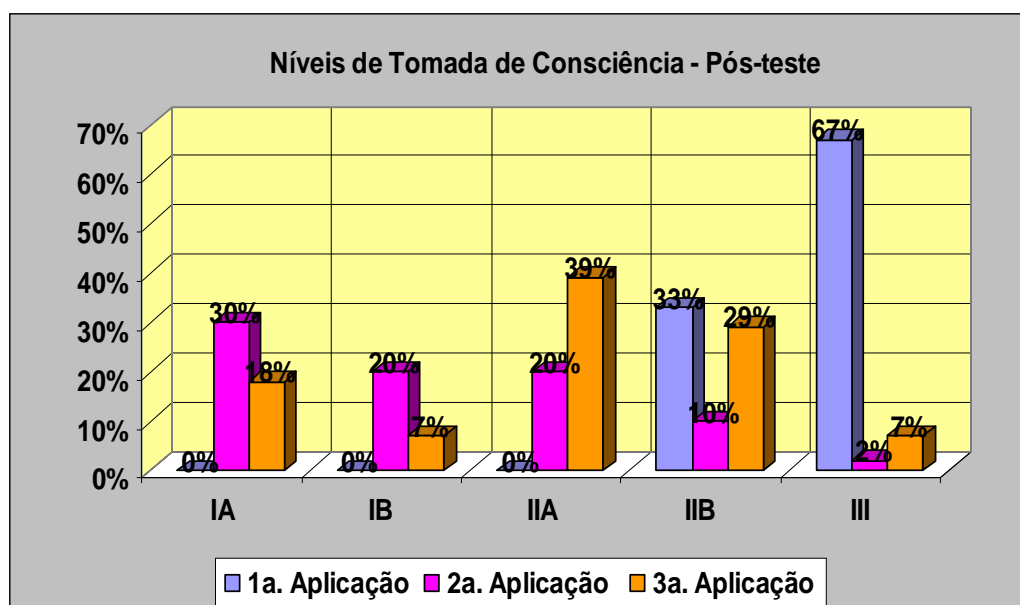


Gráfico 10: Tomada de consciência dos alunos nas três aplicações do jogo *Acentolândia* – pós-teste

No pós-teste da primeira aplicação, 33% (1) dos alunos situaram-se no nível IIB e 67% (3), no nível III, ultrapassando os níveis obtidos antes da intervenção pedagógica (Gráfico 9). Na segunda aplicação, a localização dos alunos distribuiu-se entre os cinco níveis de tomada de consciência: nível IA – 30% (3), nível IB - 20% (2), nível IIA – 20% (2), nível IIB – 10% (1), estágio III – 7% (2). Vale ressaltar que, no pré-teste esses alunos haviam se agrupado no primeiro estágio de tomada de consciência, IA e IB. De forma similar, a segunda aplicação (IIA – 20%; IIB – 19%; III – 2%) e a terceira (IIA – 39%; IIB – 29%; III – 7%) também evidenciaram uma grande movimentação dos níveis de tomada de consciência para maior no pós-teste.

O movimento dos alunos ao longo das aplicações do jogo de regras *Acentolândia* mostra que a coordenação das variáveis oralidade e escrita foi conceituada, permitindo que eles passassem do primeiro estágio de tomada de consciência (vinculação direta entre oralidade e escrita) para o segundo (desvinculação entre oralidade e escrita) e, em alguns casos, ao terceiro (vinculação da escrita às regras de acentuação).

4.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados dos testes (pré-teste e pós-teste) sobre o desempenho dos alunos submetidos ao processo de intervenção pedagógica com uso do *Acentolândia* confirmaram a hipótese da pesquisa sobre a possibilidade de melhoria do desempenho nas atividades de acentuação gráfica de alunos com rendimento inicial insatisfatório nesse conteúdo. Um dos indicadores desse avanço é o claro aumento da quantidade de acertos integrais e acertos parciais entre os dois testes, acompanhado da redução de erros.

Além do progresso do desempenho dos alunos nas atividades de acentuação de vocábulos isolados, em termos quantitativos, evidenciaram-se modificações qualitativas para maior em relação ao domínio das variáveis envolvidas nesse tipo de tarefa. Um dos sinais dessa modificação é a predominância da indiferenciação dos aspectos da fala e da escrita, fundamental para a compreensão do conceito de acentuação gráfica na língua portuguesa. Essa conquista deveu-se ao processo de tomada de consciência progressivo dos alunos quanto às variáveis do objeto de conhecimento e do sujeito presentes na atividade de acentuação gráfica.

Nas três aplicações do jogo de regras *Acentolândia*, a maioria dos alunos situou-se inicialmente entre o primeiro (IA) e o segundo nível (IB) de tomada de consciência. Esses resultados vão ao encontro das conclusões da literatura especializada (CAGLIARI, 2002; MORAIS, 2002), segundo a qual o vínculo direto entre a oralidade e a escrita se constitui em uma das maiores dificuldades para a aprendizagem dos conteúdos ortográficos, entre eles a acentuação gráfica.

Segundo Borba (1975), a linguagem escrita caracteriza-se por sua produção individual e pela predominância de elementos lógico-gramaticais. A vinculação direta entre fala e escrita acarreta a confusão conceitual apresentada pelos alunos nas atividades iniciais de acentuação gráfica, embora, no período de escolarização focalizado neste trabalho, já tenham sido ensinados sobre esse conteúdo e seria esperada a desvinculação entre as duas variáveis.

Nas entrevistas individuais, no segundo teste, os alunos tentavam explicar a acentuação gráfica baseando-se na fala (conhecimento automatizado pela escola, segundo CEZAR, 2006) ou na memória visual, mas, após algum tempo, buscavam lembrar os conceitos e as regras aprendidas durante a aplicação do jogo *Acentolândia*.

A manutenção da confusão conceitual entre acento tônico e gráfico por parte dos alunos corresponde ao encontrado por vários autores (POZZO, 1998; ARNAY, 1999; MIRAS 1999) em relação a outras áreas de conhecimento. O aspecto comum entre esses estudos e a presente pesquisa é a persistência dos conhecimentos prévios sobre os objetos de conhecimento a ponto de dificultarem ou de impedirem novas aprendizagens. Esses resultados também reforçam os dados obtidos por Cezar, Calsa e Romualdo (2005) que identificaram confusão conceitual entre os dois temas em livros didáticos, em gramáticas normativas e na verbalização de professores do ensino fundamental. Na pesquisa realizada pelos autores, ficou evidente que a confusão dos professores entre a linguagem oral e a escrita era reproduzida pelo material didático adotado pela escola investigada e, em consequência, por parte de seus alunos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), na 4.^a série, os alunos deveriam dominar a diferenciação entre a oralidade e as normas ortográficas, pois se trata de uma série que mede o rendimento dos alunos das primeiras séries do ensino fundamental e, no decorrer da 5.^a série, deveriam iniciar os conteúdos de sintaxe, conhecimentos esses considerados mais complexos.

Embora em alguns casos, como na identificação da tonicidade, a oralidade possa auxiliar a acentuação gráfica, não significa que esse recurso garanta uma estratégia a ser sempre seguida, uma vez que, na modalidade ortográfica da língua portuguesa, são as regras ortográficas que fornecem suporte à escrita padrão. Para Romualdo (2005, p. 101), a escrita não pode ser compreendida como tendo as mesmas características da fala, porque a “escrita não funciona como um espelho da fala”, ou seja, ambos são aspectos complementares, mas não idênticos. Nesse mesmo sentido, Borba (1975) salienta que o ato da fala é diferente da escrita, pois não se fala da mesma forma como se escreve e vice-versa. A fala apresenta variantes lingüísticas e, diferentemente da escrita, um caráter coletivo e espontâneo.

Contudo, os resultados gerais da intervenção pedagógica mostram que a estrutura e o funcionamento do jogo *Acentolândia* contribuíram para o esclarecimento da diferenciação entre a fala e a escrita. As regras do jogo não permitiam que os alunos avançassem casas para completar a partida sem construir progressivamente seu conhecimento sobre as regras de acentuação gráfica. Dessa forma, os alunos tinham que obrigatoriamente coordenar as duas variáveis – identificação da tônica e regra de acentuação – para terem êxito na atividade.

O jogo aplicado nas sessões de intervenção pedagógica foi organizado de maneira a favorecer o reconhecimento de que a ortografia busca neutralizar as variantes lingüísticas e evitar que os indivíduos escrevam da forma como falam, pois são as normas ortográficas que garantem a escrita universal, embora não a leitura padrão. Ao encontro dessa afirmação, Morais (2002) salienta que a ortografia se constitui uma convenção social que assume um caráter normatizador, mas que possui uma natureza arbitrária. Assim, embora não seja obrigatória, consiste em uma tentativa de unificação da escrita no intuito de facilitar a comunicação entre os indivíduos.

A importância de que as aprendizagens sejam feitas por meio de jogos é salientada por Macedo (2000). Fundamentado na teoria de Jean Piaget, o autor assinala que os jogos proporcionam uma experiência significativa de aprendizagem, auxiliam na aquisição de conteúdos escolares e no desenvolvimento de competências e habilidades intelectuais. As situações-problema oferecidas pelos jogos possibilitam a reflexão e o aperfeiçoamento de esquemas de pensamento e de ação e facilitam a tomada de decisões e o raciocínio lógico. Essas condições parecem se confirmar por meio dos dados satisfatórios obtidos no crescimento do

desempenho dos alunos após a intervenção pedagógica nas tarefas de acentuação gráfica.

Além dos aspectos já comentados, supõe-se que os resultados positivos alcançados pelos alunos submetidos à intervenção pedagógica com o *Acentolândia* também são decorrentes do processo de interação intelectual proporcionada pela organização em pequenos grupos. Em cada grupo, participaram alunos com níveis diferentes de dificuldades de escrita, proporcionando trocas de saberes, hipóteses e argumentações entre os pares. Esses dados confirmam as conclusões de Macedo (2000), para quem a organização em pequenos grupos de crianças com dificuldade de aprendizagem, quando colocados frente a situações-problema, favorece que cada jogador atue de forma consciente e intencional, analisando aspectos do jogo que impedem ou facilitam a obtenção de sucesso nas jogadas.

Desse ponto de vista, em pequenos grupos, fica mais fácil aos alunos modificar e ampliar seus conceitos e procedimentos. Nessa direção, Piaget (1993) comenta que o trabalho em equipe favorece a formação integral do indivíduo na medida em que facilita a cooperação, o respeito mútuo e as trocas interpessoais. Dentro da vertente construtivista, estudos como o de Kami e DeVries (1991) e, mais recentemente, o de Calsa (2002) confirmam essa tendência.

CONCLUSÃO

O jogo de regras *Acentolândia*, criado e aperfeiçoado pela pesquisadora, não se constitui em uma prática ou um recurso “milagroso” para as dificuldades de aprendizagem das regras e do conceito de acentuação gráfica. Trata-se de um recurso didático a ser utilizado por profissionais da área da educação e, como qualquer outro instrumento didático, seus resultados dependem da compreensão do processo lingüístico e cognitivo subjacente ao jogo por parte do educador.

Os resultados da primeira versão do jogo mostraram que, em um curto período de tempo, duas sessões de uma hora e meia cada, os alunos, organizados para a atividade em um pequeno grupo, apresentaram melhoria de seu desempenho no conteúdo em foco. O movimento conceitual apresentado pelos três sujeitos durante a aplicação sugeriu que alunos com dificuldades de aprendizagem são capazes de progredir na reorganização de conceitos e procedimentos ortográficos por meio desse jogo de regras construído e aplicado com base na Epistemologia Genética. Esses dados reforçaram as conclusões de estudos anteriores desenvolvidos pela pesquisadora (CEZAR, 2005 e 2006).

Os resultados da primeira aplicação fizeram supor que as mudanças conceituais e de procedimentos ocorridas com os alunos decorreram do desequilíbrio cognitivo promovido pela estrutura do jogo e pelas características da intervenção da pesquisadora que, com base no método clínico piagetiano, favoreceu a tomada de consciência do pensamento e das ações dos alunos. Corroborando essa conclusão, o estudo de Brenelli (1996) assinala que o desequilíbrio cognitivo desencadeado por jogos de regras exige do sujeito a ultrapassagem do estado atual de conhecimento e sua reconstrução para chegar a uma conclusão necessária que exclui todas as demais possibilidades, admitindo, dessa forma, um único possível – no da presente dissertação, as regras de acentuação gráfica.

A aplicação da segunda versão do jogo mostrou que, apesar da não modificação esperada dos dados quantitativos (acertos integrais, acertos parciais e erros), os alunos com rendimento insatisfatório em acentuação gráfica submetidos ao processo de intervenção pedagógica (quatro sessões) apresentaram melhora na qualidade verbal de suas argumentações, manifestadas nas entrevistas individuais. A diferença entre os dados quantitativos e qualitativos apresentados pelos alunos facilitou a hipótese de que os conceitos aprendidos na escola foram automatizados

de tal forma a impedir novas aprendizagens em termos de procedimentos de resolução da tarefa. No entanto, o movimento conceitual apresentado pelos alunos, embora lento, mostrou-se progressivo, sugerindo que as mudanças verbalizadas nas entrevistas são decorrentes do processo de tomada de consciência das variáveis envolvidas nas regras de acentuação gráfica. Tais resultados fazem supor que uma quantidade maior de sessões de intervenção pedagógica (acima de quatro sessões) poderia atingir, com maiores chances, o objetivo da aplicação do jogo de regras *Acentolândia*: modificação dos conceitos e dos procedimentos envolvidos nas tarefas de acentuação gráfica, assim como a tomada de consciência dessas mudanças.

Após a intervenção, os alunos passaram a ser capazes de definir os conceitos de oxítona, paroxítona e proparoxítona, bem como de coordenar as duas variáveis necessárias para o processo de acentuação gráfica das palavras – identificação da sílaba tônica e terminação.

Os resultados da terceira aplicação do jogo evidenciaram a ocorrência de modificações tanto quantitativa como qualitativamente nas tarefas de acentuação gráfica e tonicidade. A intervenção pedagógica realizada em uma sala de aula possibilitou a migração de acertos parciais para acertos integrais e a migração de erros tanto para acertos parciais como para acertos integrais. Além disso, os alunos apresentaram melhoria na qualidade verbal de suas argumentações, dados que foram verificados nos testes e nas entrevistas aplicadas antes e depois da intervenção pedagógica. Devido à importância da ortografia para a linguagem escrita, os resultados positivos alcançados nesta pesquisa evidenciam que o uso do jogo de regras *Acentolândia* possibilitou a aprendizagem das regras de acentuação gráfica por meio da tomada de consciência de conceitos e de procedimentos e não apenas pela repetição e memorização dessas regras. Isso implica dizer que esses alunos definiram os conceitos da classificação de palavras (oxítona, paroxítona e proparoxítona) e coordenaram as variáveis necessárias para o procedimento de resolução do conteúdo em foco.

Os dados das aplicações, embora restritos, indicam a possibilidade de aproximar o desempenho de alunos com dificuldade de aprendizagem ao daqueles com desempenho satisfatório em relação a conceitos e a procedimentos ortográficos em um prazo reduzido, se comparados ao efetuado na escola. O reconhecimento por parte dos alunos das variáveis levadas em conta para alcançar o acerto

ortográfico, bem como o da razão dessa escolha podem ser considerados produto da tomada de consciência exercitada durante o jogo, a partir da intervenção da coordenadora-pesquisadora.

Os dados obtidos nas três aplicações do jogo permitiram a organização de uma quarta versão do *Acentolândia* que priorizou aspectos de seu funcionamento com o objetivo de torná-lo um “bom jogo”, conforme a definição de DeVries (1991, p. 05): interessante, desafiador, favorecedor da auto-avaliação do sujeito e da participação ativa dos jogadores. Do ponto de vista de sua estrutura, o jogo *Acentolândia* não sofreu alterações, uma vez que sua construção atendeu aos fundamentos conceituais e procedimentais envolvidos nas regras de acentuação gráfica.

As modificações efetuadas na quarta e última versão do jogo referiram-se ao seu funcionamento de forma a atender aos objetivos desta pesquisa: chegar a um jogo de regras de acentuação gráfica que envolva a prática e a consciência dessas regras. O jogo transformou-se, dessa forma, em um recurso didático dinâmico, atraente e envolvente que pode substituir atividades e avaliações formais (exercícios repetitivos e mnemônicos, assim como provas) por um meio de uma aprendizagem em contexto lúdico.

Em intervenções pedagógicas de caráter construtivista como as descritas neste trabalho, o educador deve equilibrar uma atuação diretiva de maior ou menor grau, conforme o tipo de tarefa a ser realizada pelos alunos. Nesta investigação, nas tarefas verbais, sua atuação foi mais diretiva, com o fim de organizar a situação de aprendizagem e solicitar a re-interpretação das ações e das falas dos indivíduos; nas tarefas práticas, apresentou-se menos diretiva para orientar a ação a ser realizada pelo grupo de alunos.

Segundo Macedo (2000), a intervenção com jogos pode apresentar um caráter preventivo ou curativo. A ação preventiva consiste em estimular o sujeito a agir, elaborando previamente estratégias para a solução de problemas; enquanto a ação curativa é direcionada para aquelas crianças que apresentam algum tipo de dificuldade. Nesse caso, é preciso identificar a dificuldade e criar condições de auto-superação para esses alunos. As oportunidades e as exigências conceituais e procedimentais presentes no jogo de regras *Acentolândia* possibilitam a realização dos dois tipos de intervenção. Em ambos os casos, esse novo recurso favorece ao professor um ensino crítico e reflexivo das regras ortográficas na fase intermediária

do ensino fundamental. Nesse sentido, pode-se afirmar que o jogo *Acentolândia* constitui-se um instrumento auxiliar na intervenção com sujeitos com dificuldades de escrita.

Entre as inúmeras variáveis que interferem na qualidade do ensino escolar, os recursos didáticos podem fazer a diferença desde que apoiados em um referencial teórico-metodológico do qual o professor deve necessariamente compartilhar. É o professor o principal responsável pelo uso apropriado ou não desses materiais na instituição. Em relação ao jogo presentemente criado e aplicado, outros estudos precisam ser realizados para confirmar o seu potencial didático e generalizar as possibilidades de seu uso no ensino de língua portuguesa.

Os dados quantitativos e qualitativos obtidos nas aplicações do *Acentolândia* sugerem, contudo, que a modificação conceitual e procedimental ocorrida com os alunos deveu-se à influência positiva da intervenção pedagógica realizada. Os resultados apresentados pelos alunos após as intervenções pedagógicas destacam as características do processo de ensino-aprendizagem de ortografia, que, a partir do referencial construtivista, com ênfase na tomada de consciência e na organização em pequenos grupos, mostrou-se capaz de favorecer o movimento conceitual dos alunos no sentido da reorganização de seus conhecimentos prévios. Além disso, esses resultados reforçam a possibilidade da própria instituição escolar aproximar o rendimento de alunos com desempenho insatisfatório ao daqueles com desempenho satisfatório em relação a conceitos ortográficos em um prazo reduzido. Apesar da mudança ortográfica ora vigente, o jogo *Acentolândia* mantém sua validade, uma vez que facilita a compreensão das modificações propostas, em especial, dos ditongos, foco maior do Novo Acordo Ortográfico.

Experiências dessa natureza, inseridas em uma perspectiva crítica, resgatam a instituição escolar como um espaço de emancipação intelectual e social dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem. A não diferenciação dos dois tópicos gramaticais tonicidade e acentuação gráfica, principalmente nas séries iniciais da escolarização, não favorece o progresso necessário dos alunos nas atividades de escrita. Essa falta de compreensão da diferença entre fala (acento tônico) e escrita (acento gráfico) compromete o acesso e o domínio das normas ortográficas, não permitindo a ampliação dos recursos lingüísticos dos indivíduos e, em última instância, dificulta sua inserção social.

Se não forem sanadas as dificuldades ortográficas, típicas da primeira etapa do ensino fundamental, a inserção social no âmbito lingüístico a partir da segunda etapa poderá ser comprometida. Sem dúvida, isso acarretará prejuízos na formação e na emancipação intelectual desses indivíduos, pois os anos seguintes são direcionados a estruturas gramáticas consideradas mais complexas, como o funcionamento da estrutura da língua (morfologia e sintaxe).

Em razão disso, conclui-se que é possível à escola favorecer a aprendizagem de conteúdos ortográficos como uma ferramenta intelectual disponível aos indivíduos, de modo que tais saberes se constituam em elementos formadores de sua identidade e cidadania. Somente o domínio de diferentes códigos lingüísticos é capaz de aproximar a escola de sua função social na formação de indivíduos autônomos, tanto do ponto de vista social e cultural quanto intelectual.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, G. A. *et al.* As proparoxítonas e o sistema acentual do português. In: **O acento em português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 37-60.
- BATISTA, A. A. G. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERTONI, C. **Jogo e mediação social**: um estudo sobre o desenvolvimento e aprendizagem em alunos do ensino fundamental, 2002. Disponível em < <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19971453003012001P9> >. Acesso em 10 out. 2006.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.
- BORBA, F. S. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para se pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas**. Campinas: Papyrus, 1996.
- CAGLIARI, L. C. Uma breve história das letras e dos números. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. 2. ed. Campinas; São Paulo, SP: Mercado de Letras; ALB; Fapesp, 2001. p. 163-185. (Coleção Leituras no Brasil).
- CAGLIARI, L.C. **Acento em português**. Campinas: Edição do autor, 1999.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- CALSA, G. C. **Intervenção psicopedagógica e problemas aritméticos no ensino fundamental**. Campinas: Unicamp (tese de doutorado), 2002.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. (1970). **Dicionário de Lingüística e Gramática**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. (1986). **Manual de expressão oral & escrita**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 1979.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1970.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **O método clínico: usando os exames de Piaget**. São Paulo: Cortez, 1989.

CATELÃO, E. M; CALSA, G.C. Estudos sobre conceitos e procedimentos de análise sintática utilizados no ensino fundamental. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.26, n.1, Jan./June 2004, p. 79-88.

CEZAR, K.P.L.; CALSA, G.C; ROMUALDO, E.C. **Estudo Exploratório sobre a prática de gramática no ensino fundamental**. Relatório Final de Iniciação Científica. Maringá, 2005.

CEZAR, K.P.L.; CALSA, G.C; ROMUALDO, E.C. **Intervenção Pedagógica sobre acentuação gráfica no ensino fundamental**. Relatório Final de Iniciação Científica. Maringá, 2006.

CEZAR, K.P.L.; CALSA, G.C; ROMUALDO, E.C. **Elaboração de jogos de regras sobre acentuação gráfica para intervenção pedagógica no ensino fundamental**. Relatório Semestral de Iniciação Científica. Maringá, 2007.

COUTINHO, I. L. **Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.

CRISTÓFARO-SILVA, T. C. Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

DEVRIES, R. Por que usar jogos em grupo? In: KAMI,C; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991, p. 13-48.

DORNELES, B. V. Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico. In: Lima, B. J. **Psicopedagogia o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. 1ª ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

Educação Básica/SAEB. **Primeiros Resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada - Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf>**. Acesso em 13 abr. 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed.Objetiva, 2007. (CD-ROM)

INEP. **Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais**. Informe de resultados do SAEB 1995, 1997 e 1999. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

KAMI,C. Bons jogos em grupo: o que são eles? In: KAMI,C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991, p. 3-12.

LA TAILLE, Y. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

LERNER, D. O ensino e aprendizado escolar. In: CASTORINA, J.; LERNER.; FERREIRO, E.; OLIVEIRA, M. (Orgs.) **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, p. 85-146, 1996.

LOBATO, M. **Emília no País da Gramática**. 5ª ed. V. 15. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. EPU. São Paulo, 1986.

LYONS, John. Introdução à lingüística teórica. Trad. Rosa Virgínia Matos e Hélio Pimentel. São Paulo: Ed. Nacional; Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

LYONS, J. **Lingua(gem) e lingüística - uma introdução**. Rio: Zahar Editor, 1982.

MACEDO, L. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S. e PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S. e PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINET, A. **A lingüística sincrônica**. Trad: Lilian Arantes. SE. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1974, p. 111 – 118.

MASSINI-CAGLIARI, G. **Acento e ritmo**. São Paulo: Contexto, 1992.

MENON, O. P. S. **Acentuação gráfica**. Revista Letras, V.31, p. 129-138, 1982.

MICHAELIS, H. **Michaelis Moderno dicionário da língua portuguesa** (versão multimídia). São Paulo: Edições Melhoramentos, 2006.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. e ZABALA, A. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

MORAIS, A.G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

MORO, M. Crianças com crianças, aprendendo: interação social e construção cognitiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.79, p.31-43,1991.

NETTO, W. F. O acento na língua portuguesa. In: **O acento em português: abordagens fonológicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 21-36.

PERRET-CLERMONT, A. **Lá construcción de la inteligencia en la interacción social**. Madri: Aprendizaje Visor, 1984.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, J. *et al.* (1981). **O possível e o necessário**: evolução dos possíveis na criança. V.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIAGET, J. (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. (1946). **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª ed. Rio de Janeiro, LTC Editora, 1990.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

PIAGET, J. Problemas de psicologia genética. In: PIAGET, J. **Os Pensadores**. São Paulo: Victor Civita, p. 209-293, 1983.

PÓVOA, M. L. S. **Importância do jogo de regras na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia**: estudo comparativo em temas de alfabetização, 1997. Disponível em < <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19971453003012001P9> > Acesso em 10 out. 2006.

POZO, J.I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, C. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Saraiva, 1998.

PREVIDELLI, J.J.; BRUHMER C. F. C. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: monografia, TCCs, trabalhos de estágio, projeto de iniciação científica. Maringá: Unicorpore, 2007.

ROCHA, R. **Marcelo, Marmelo, Martelo: e outras histórias**. Salamandra, 1999.

ROMUALDO, E.C. Elementos de fonologia, fonética e algumas questões relacionadas à alfabetização. In: SANTOS. A. R.; RITTER, L.C.B. (orgs.). **Alfabetização e Linguagem**. Maringá: Eduem, 2005, p.101-129.

SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. **Distúrbios de Leitura e Escrita**. 1. ed. São Paulo: Manole, 2002. p. 331-357.

SANTOS, R. S.; SOUZA, P. C. Fonética. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Lingüística**. II. Princípios de análises. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-32.

SANTOS, R. S.; SOUZA, P. C. Fonologia. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Lingüística**. II. Princípios de análises. São Paulo: Contexto, 2003. p. 33-58.

SILVA, J. P. A acentuação gráfica em uma só regra: a lógica da acentuação gráfica em português. **Revista Philologus**, v. 13, p. 7-15, 2007. Disponível em < <http://www.filologia.org.br/revista/37/01.htm> >. Acesso em 29 set. 2008.

SISTO, F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L.; BRENELLI, R.; MARTINELLI, S. (orgs.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. São Paulo: Vozes. 2 ed., 2002.

STEIN, L.M. **Teste de desempenho escolar**: manual para aplicação e interpretação (TDE). São Paulo: Casa do psicólogo, 1994.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VISCA, J. **El diagnóstico operatório en la pratica psicopedagogica**. Bueno Aires: Composición y Armado, 1995.

WILLIAMS, E. B. **Do latim ao português**: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa. Rio de Janeiro, 1973.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO

Caros Pais:

O presente trabalho pretende conhecer como os alunos do ensino fundamental compreendem as noções ortográficas. Considera-se importante que nesta faixa etária os alunos possuam um conhecimento claro sobre o assunto. Para isso, realizaremos uma pesquisa sobre o que os alunos sabem sobre acentuação gráfica e tonicidade para que possamos oferecer subsídios aos professores de língua portuguesa. A pesquisa será realizada em horário escolar combinado antecipadamente com os professores das turmas. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos científicos mantendo-se os nomes dos alunos, dos professores e da escola em absoluto sigilo.

Eu, _____, responsável pelo aluno (a) _____ após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, em participar desta pesquisa.

_____ Data: ____/____/_____
Assinatura (dos pais ou responsável)

Eu, Prof^a. _____, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao aluno e responsáveis.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos o professor poderá recorrer a qualquer um dos membros da equipe do projeto (44-3261-4127) ou ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá – Bloco 035 – Câmpus Central – Telefone: (44) 261-4444.

ANEXO B

Descrição do Jogo: *Perfil Júnior*



Figura 3: Imagem do jogo *Perfil Júnior*

Fonte: <http://imagens.shoptime.com.br/imagens/produtos/165/193790.jpg>

Esse jogo tem como objetivo o conhecimento de personagens, lugares ou coisas por meio de dicas que são reveladas uma a uma. O ganhador ou a equipe ganhadora é definida quando o peão conquista a última casa do tabuleiro indicando a chegada. O jogo é comercializado pela empresa Grow e é indicado para crianças a partir de sete anos.

Os materiais que compõem o *Perfil Júnior* são os seguintes: um tabuleiro; seis peões; 210 cartas; 20 fichas vermelhas e cinco fichas azuis. Das 210 cartas do jogo, 40 representam a categoria pessoa, 36 a categoria lugar, 33 a categoria personagem e 101 a categoria coisa. Cada carta possui 20 dicas que podem ser fornecidas ao jogador. Para a realização de uma partida, é preciso de dois a quatro participantes (indivíduos ou equipes).

Para o começo do jogo, cada jogador escolhe um peão e coloca-o sobre o tabuleiro no espaço marcado com a palavra “início”. É preciso escolher também quem será o primeiro mediador, isto é, aquele que irá ler as dicas da carta escolhida. O jogo inicia-se com o mediador revelando a categoria da carta: pessoa, lugar, personagem ou coisa.

O jogador à esquerda do mediador escolhe uma das 20 dicas, colocando no tabuleiro uma ficha vermelha sobre a casa correspondente à dica escolhida. O mediador lê em voz alta a dica e o jogador tem direito a dar um palpite como

resposta. Caso o jogador não queira dar seu palpite, ele simplesmente passa a vez ao jogador à sua esquerda. Esse procedimento acontece até que um jogador acerte a resposta ou as 20 dicas daquela jogada sejam reveladas sem nenhum acerto.

Cada carta do Perfil vale 20 pontos, que serão divididos entre o mediador e o jogador que acertar o palpite. O mediador avançará o número de casas que corresponde ao número de dicas reveladas, enquanto o jogador avançará o número de dicas que não foram ditas. Caso ninguém acerte a resposta, o mediador avançará as 20 casas, correspondentes às 20 dicas que não foram reveladas.

Vale ressaltar que algumas dicas trazem instruções de como proceder, como por exemplo, “perca a sua vez” ou “avance um determinado número de casas”. Dentre as instruções, é possível ganhar também um palpite a qualquer hora, quando o jogador recebe uma ficha azul que lhe dará o direito de arriscar um palpite mesmo que não seja a sua vez de jogar.

Das 60 casas existentes no tabuleiro, cinco são marcadas com um ponto de interrogação, o que dá direito a tentar adivinhar o perfil de mais uma carta, no caso uma carta-bônus, que deverá ser respondida com até cinco dicas. Quanto menos dicas forem reveladas, mais casas deverão ser avançadas. Caso o jogador acerte o palpite da carta-bônus já na primeira dica, por exemplo, deverá avançar 10 casas; mas, se só acertar com a quinta dica, poderá avançar apenas duas casas. O jogo termina quando um jogador ou uma equipe consegue alcançar a última casa do tabuleiro, demarcada com a palavra “fim”.

ANEXO C

Descrição do jogo: *O Jogo da Vida*

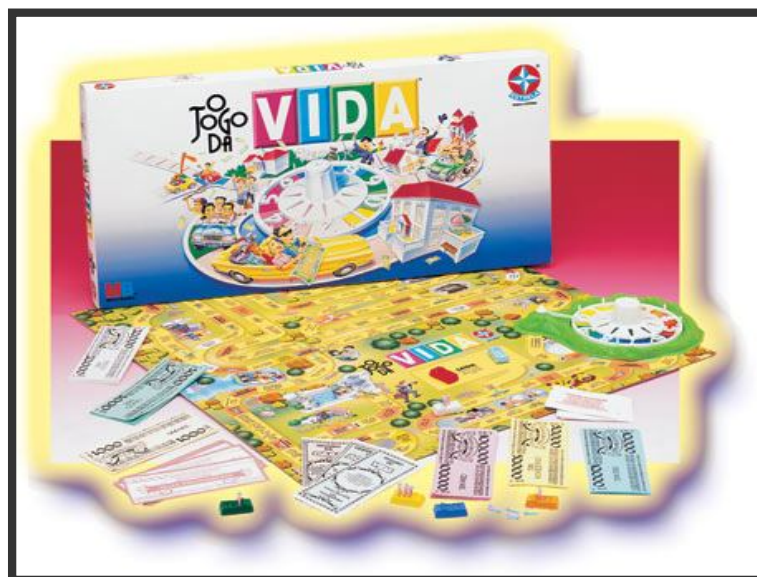


Figura 1: Imagem do Jogo da Vida

Fonte: http://30ealguns.com.br/wp-content/2007/10/jogo_da_vida.jpg

Esse jogo busca exercitar habilidades como concentração, solução de problemas, estratégia, negociação, compromisso e noções de valores e de dinheiro. Comercializado pela empresa Estrela, é indicado para crianças a partir de oito anos. Cada partida dura um tempo médio de 60 minutos e, segundo os fabricantes, apresenta um nível de dificuldade considerado baixo.

É composto por uma roleta com os números de 1 a 10; 1 faixa de papel grosso com os números de 1 a 10, com as cores amarelo, passando pelo laranja, vermelho, azul, ciano e verde; ilustração de valores pecuniários com 50 notas de \$1.000, 50 de \$5.000, 50 de \$10.000, 70 de \$20.000, 70 de \$50.000 e 70 de \$100.000, totalizando 360 notas; 21 notas promissórias de \$20.000; 8 "certificados de ações"; 8 seguros de casa; 8 seguros de carro; 8 seguros de vida; 24 cartões de riquezas, divididos em três tipos: Dividindo os Lucros, Dividindo as Despesas e Cartão de Isenção. Há também oito carros em miniatura de plástico, cada um de uma cor e 32 pinos cor-de-rosa e 32 pinos azuis. Cada carro representa um jogador, os dois pinos na frente representam o "marido" e a "mulher" e os de trás, até quatro filhos. Os pinos rosas representam o sexo feminino e os azuis, o masculino.

ANEXO D

Descrição do jogo: *Show do Milhão*



Figura 2: Imagem do jogo *Show do milhão*

Fonte: http://farm3.static.flickr.com/2064/2068847573_7f3b3ad875.jpg

Esse jogo tem como objetivo caminhar pela trilha do tabuleiro, respondendo corretamente às perguntas sorteadas, até chegar o espaço de 1 milhão, responder a última pergunta e se tornar o grande ganhador. Assim como o Jogo da Vida, é comercializado pela empresa Estrela e é indicado para crianças e adultos. Ele é composto por 1 tabuleiro; 100 cartas; 6 peões; 4 envelopes; 4 cartas de eliminação 1, 2, 3 e uma com a letra X; 24 placas com números 1, 2, 3, 4; manual de instruções; 36 fichas de socorro: 18 de pulo, 6 de auxílio às cartas, 6 de auxílio dos participantes e 6 de auxílio eleito.

O jogo é caracterizado por apresentar perguntas e respostas de conhecimentos gerais divididos em quatro etapas de complexidade, ou seja, passando das perguntas consideradas mais simples às mais complexas. Nas partidas, o jogador da vez pode escolher as seguintes opções: responder e acertar (passando para a próxima fase), pular, contar com a ajuda das cartas, de convidados e de placas.

Tem seu início com o sorteio de uma ficha da primeira etapa de perguntas. O apresentador formula a pergunta ao jogador da vez que pode escolher entre três possibilidades: 1) responder à pergunta e avançar no jogo, passando para outra etapa; 2) pular a pergunta. Nessa categoria, é permitido pular três vezes. Nesse caso, o jogador entrega ao apresentador uma ficha de “Pulo” e o apresentador lê a pergunta e as alternativas do primeiro pulo e 3) solicitar auxílio, entre as seguintes opções: recorrer à eliminação 1, 2, 3 ou a nenhuma alternativa; recorrer às placas dos adversários ou ao eleito, ou seja, escolher um determinado adversário para responder à pergunta. Cabe ressaltar que as categorias “Pulos” e “Socorro” são permitidas até a terceira etapa da disputa. No procedimento “arrisca tudo”, não é permitido ao jogador pular ou pedir socorro.