

ACENTUAÇÃO GRÁFICA: CRIAÇÃO E APLICAÇÃO DE UM JOGO DE REGRAS

Kelly Priscilla Lódodo Cezar; Nayra Carolina Bueno de Moraes; Geiva Carolina Calsa; Edson Carlos Romualdo

RESUMO - O presente artigo teve por objetivo apresentar os resultados de uma criação e aplicação de um jogo de regras, elaborado pelos pesquisadores, sobre o conteúdo de acentuação gráfica, a fim de evidenciar a capacidade de promover melhorias acerca do tema proposto juntamente com o processo de intervenção psicopedagógica. O ponto de partida foram os resultados divulgados por pesquisas e dados oficiais, que revelam um baixo desempenho na aprendizagem de diversos conteúdos escolares. Reflexões acerca das metodologias de ensino são de grande relevância, uma vez que estudos vêm demonstrando que o uso de jogos como recurso didático pode melhorar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento. Para aplicação do jogo no testes piloto, a pesquisa contou com três alunos que estudavam em redes públicas do município de Maringá/PR. A escolha foi relacionada à série escolar a qual freqüentavam, ou seja, entre 4ª e 5ª série. Os resultados preliminares evidenciaram que a intervenção psicopedagógica com o uso de jogos de regras facilita o processo de tomada de consciência acerca das regras de acentuação, bem como contribui para o aperfeiçoamento de esquemas cognitivos essenciais para a construção do conhecimento, revelando a importância dessa metodologia para o processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da escola.

UNITERMOS: Educação. Jogos e brinquedos. Escrita manual.

Kelly Priscilla Lódodo Cezar - Mestranda do curso de pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, Maringá /PR.

Nayra Carolina Bueno de Moraes - Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá/PR (PIBIC/CNPq).

Geiva Carolina Calsa - Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação/UNICAMP.

Edson Carlos Romualdo - Professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Doutor em Letras/UNESP.

Correspondência

Kelly Priscilla Lódodo Cezar

Rua Aristides Lobo, 97 apto 501 - Maringá – PR - CEP 87030-240

e-mail: kellyloddo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados da criação e aplicação de um jogo de regras sobre acentuação gráfica com alunos de 4ª e 5ª séries do ensino fundamental e suas possibilidades de uso no atendimento psicopedagógico. Considera-se oportuna a criação de recursos didáticos que facilitem a aprendizagem da linguagem escrita no ensino fundamental, em especial, de alunos com dificuldade de aprendizagem.

Os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹ e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)² revelam o rebaixamento crescente do desempenho dos alunos ao final da primeira etapa do ensino fundamental. Segundo essas informações, em relação às avaliações anteriores que demonstravam quedas consecutivas na média de desempenho, houve uma melhora, mas ainda assim relativamente baixa.

Conforme esses documentos, os alunos continuam apresentando defasagem escolar de duas séries, ou seja, os alunos de 6ª série apresentam desempenho que corresponde ao esperado dos alunos de 4ª série e os de 4ª, de 2ª série. O desempenho insatisfatório dos alunos é explicado em vários estudos, entre outros aspectos, pela ineficiência das metodologias de ensino de língua portuguesa que vêm sendo utilizadas pelas escolas³⁻⁵.

Por outro lado, vários estudos, entre eles o de Póvoa⁶, vêm mostrando que os jogos de regras ao serem utilizados como recursos didático-pedagógicos podem melhorar o rendimento dos alunos na área de Português, além da Matemática. Bertoni⁷, em outro estudo, verificou que os jogos promovem a aquisição e o fortalecimento de habilidades e estratégias cognitivas, ampliando as possibilidades de aprendizagens escolares e não-escolares.

De acordo com Macedo, Petty e Passos (2000)⁸ e Brenelli (1996)⁹, 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, e que ocorrem durante o desenvolvimento dos jogos de regras.

Pesquisas realizadas anteriormente^{12,13} mostram 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, os autores observaram que o conjunto de livros didáticos adotados pela escola apresentava confusão conceitual entre estes dois conteúdos. Além disso, perceberam que os professores, ao utilizarem esses manuais, reproduziam a confusão conceitual aí contida. A mesma confusão foi confirmada pelas observações das aulas de língua portuguesa desses professores.

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

Nas duas séries foram identificados os alunos que apresentavam as médias mais baixas no Teste de Dificuldade de Aprendizagem em Escrita¹⁴. 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 da pesquisa sobre a possibilidade de melhoria do desempenho dos alunos com rendimento insatisfatório submetidos ao processo de intervenção psicopedagógica nas duas séries investigadas. Os grupos

* Piaget¹⁰ define *Formação de Possíveis* como sendo criações lógicas, dependentes da interação e da interpretação de cada sujeito, que busca diferentes soluções para vencer um mesmo desafio, diferentes possibilidades de como agir diante de uma situação problema.

** Na Epistemologia Genética, o termo *Tomada de Consciência* refere-se a um processo gradativo de construção do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento não se encontra no indivíduo e nem no objeto de conhecimento, mas na interação entre eles (Piaget, 1978)¹¹.

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 apresentada, 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, "experiências dessa natureza mostram que é possível ensinar gramática 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 procedimentos envolvidos na realização das tarefas gramaticais"¹³. 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. Cezar, Calsa e Romualdo¹³ assinalam que "o ensino dessas duas formas de linguagem inseridas em uma perspectiva crítica resgata a instituição escolar como um espaço de emancipação intelectual e social dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem, bem como de prevenção de dificuldades futuras".

Essas constatações serviram de estímulo à organização de um novo conjunto de intervenções, agora com o uso de um jogo de regras sobre acentuação gráfica. No presente artigo, será descrito o funcionamento do jogo criado pelos pesquisadores, bem como sua aplicação-piloto com um pequeno grupo de alunos de 4ª e 5ª séries. O jogo de regras foi criado a partir de um olhar psicopedagógico sobre a aprendizagem e teve como sustentação

teórico-metodológica a Epistemologia Genética e o método clínico de Jean Piaget. A expectativa dos autores é de que esse jogo possa ser utilizado como um recurso didático em pequenos e grandes grupos de alunos, nas aulas de língua portuguesa, sob a supervisão e orientação dos professores, assim como um instrumento psicopedagógico auxiliar no atendimento clínico.

JOGO DE REGRAS E TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Para vários autores^{8,9,15}, o jogo constitui-se uma das formas mais promissoras para a aprendizagem escolar. Trata-se de 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. Segundo Piaget¹⁰, o jogo segue uma evolução que se inicia com os exercícios funcionais, continua no desenvolvimento dos jogos simbólicos, evolui no sentido dos jogos de construção para se aproximar, gradativamente, dos jogos de regras. Para Macedo¹⁵, os jogos de regras podem ser considerados o coroamento das transformações que a criança chega quando atinge a reversibilidade do pensamento. O autor salienta que, no jogo de regras, **jogar e compreender o jogar** implica 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 indivíduos 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. Brenelli⁹ 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, estas 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-equilíbrio 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, 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, Brenelli⁹ e Macedo et al.⁸ comentam que, além do processo de equilíbrio, 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.

Brenelli⁹ 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. Para 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 perturbações que as situações-problema oferecem por meio da verificação de erros ou 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 em reconstruções sucessivas e conscientes, fazendo com 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.

Ação e compreensão da ação, de acordo com a Epistemologia Genética, 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 "fazer" autônomo. 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-los e justificá-los. Os jogos abordam esses dois aspectos, pois, ao mesmo tempo, é necessária a construção de procedimentos e a compreensão do porque 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 desta 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 necessidades da atividade do jogo. Os possíveis e o necessário constituem os esquemas procedurais, um dos três tipos de esquemas que fazem parte do sistema cognitivo. Os esquemas presentativos estão

relacionados aos atributos permanentes e simultâneos dos objetos; enquanto os esquemas operatórios resultam da coordenação dos esquemas procedurais e presentativos. Os esquemas são complementares: a assimilação recíproca dos esquemas presentativos e operatórios permite ao indivíduo “compreender” a realidade física; enquanto a assimilação recíproca dos esquemas procedurais e operatórios favorece o “êxito” das ações, desde as elementares até a resolução de problemas abstratos.

Segundo Macedo⁸, 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 1ª a 4ª 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)”⁸. 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. A partir dessa necessidade, indica alguns aspectos que acredita devam ser estabelecidos previamente à utilização escolar do jogo: **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 uma partida, ser o juiz, realizar a intervenção psicopedagógica; **proximidade dos conteúdos (qual o recorte?)** - pensar nos aspectos que se relacionam os conteúdos ou temas discutidos, 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 Macedo⁸, 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 dificuldades.

“ACENTOLÂNDIA”- A CRIAÇÃO DE UM JOGO DE REGRAS

O jogo de regras denominado “Acentolândia” foi criado pelos autores com o objetivo de promover a aprendizagem e a compreensão do processo de acentuação gráfica, área mais afetada pelas novas regras ortográficas - Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa – a serem implementadas nos países de língua portuguesa

a partir do ano de 2009 (Academia Brasileira de Letras, Decreto 43/91). Tendo em vista a abordagem psicopedagógica e construtivista que se pretendeu imprimir ao jogo, optou-se pela investigação dos conceitos e procedimentos envolvidos na tarefa de acentuação gráfica a partir do estudo do processo de tomada de consciência, um dos processos envolvidos na aprendizagem dos indivíduos, segundo a Epistemologia Genética. Esta teoria também serviu como referência para a revisão da literatura sobre o uso de jogos de regras na instituição escolar e adaptação do método clínico durante a aplicação-piloto do jogo "Acentolândia". Os princípios da Fonética e da Fonologia (prosódia e ortografia) foram utilizados para fundamentar a discussão sobre as normas de acentuação gráfica da língua portuguesa.

A estrutura do jogo foi direcionada a alunos com idade entre 10 e 12 anos, uma vez que o conteúdo de acentuação gráfica é normalmente ensinado pelas instituições escolares públicas entre a 4ª e a 5ª série do ensino fundamental. As regras de acentuação e as palavras presentes no jogo foram selecionadas de acordo com as dificuldades de aprendizagem encontradas em alunos dessas séries a partir dos dados de pesquisa anterior¹³. Este estudo concluiu que a existência de confusão conceitual entre a língua oral e escrita é a causa principal das dificuldades dos alunos nas tarefas de acentuação gráfica.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais³, é nessas séries que a diferenciação entre a oralidade e as normas ortográficas deve ser concluída. Para Romualdo¹⁶, a escrita não pode ser compreendida como tendo o mesmo funcionamento da fala porque a "escrita não funciona como um espelho da fala", ou seja, ambos são aspectos complementares, mas não idênticos. Segundo Borba¹⁷, o ato da fala é diferente do ato 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. Esta peculiaridade acaba caracterizando-a como menos formal e dependente das situações concretas em que se realiza. A linguagem escrita, ao contrário, apresenta um caráter individual e abstrato, bem como a predominância de elementos lógico-gramaticais.

O jogo 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 e vice-versa, pois são as normas ortográficas que garantem a escrita universal, embora não a leitura padrão. Ao universalizar e padronizar a escrita, a ortografia evita o preconceito lingüístico e abre "caminho para a leitura em qualquer variedade dialetal"¹⁸.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Para atingir os objetivos propostos, organizou-se o jogo com os seguintes componentes: um tabuleiro, 80 cartões com palavras, 80 cartas de dicas, seis peões, um dado, cartões de ajuda, um quadro de regras, fichas e fichas de dicas (numeradas de 1 a 5). O tabuleiro é composto por 39 casas (Figura 1), e durante o desenvolvimento do jogo, dependendo da casa onde o jogador estacionar o seu peão, encontrará obstáculos ou ajudas, como: volte para saída - faz retornar à saída do jogo; ganhe uma dica - o jogador retira do envelope de dicas uma que pode ser utilizada no momento em que o jogador considere necessário (quanto menos dicas o jogador utilizar, melhor seu desempenho no jogo, pois, de acordo com a quantidade de dicas que precisou utilizar menor será a quantidade de casas que o jogador poderá andar); volte uma casa; volte duas casas ou volte três casas e não jogue uma rodada - criam uma maior expectativa do jogador em relação às próximas jogadas; avance uma casa - leva o peão uma casa à frente; troque de lugar com o peão da frente - leva o peão que está atrás para a frente de outro; jogue mais uma vez - solicita outra carta e joga novamente; vale uma ajuda - retira um cartão do envelope "ajuda" e utiliza quando considerar necessário; perde uma dica - perde uma dica na rodada seguinte; se acertou a regra, avance mais uma casa - leva o peão a uma casa à frente. Se o jogador não acertar a regra, sofrerá as punições previstas no jogo, como: andar para trás uma vez (se errar a regra) e permanecer no lugar em que está (se não responder a regra). As regras do jogo foram organizadas de modo a levar os alunos a analisar as dicas fornecidas pelas cartas e passarem a usá-las para "cair" em casas que apresentem ajudas e não obstáculos.

Podem participar do jogo entre dois e quatro jogadores e começa quem obtém o maior número

entre cinco fichas que indicam os algarismos 1, 2, 3, 4 e 5 (assim se no sorteio obtiver o algarismo 5, o jogador receberá a quantidade correspondente de dicas). As fichas recebidas devem ser colocadas sobre o local apropriado do tabuleiro, indicando quantas e quais dicas deverão ser lidas.

Antes de escolher a quantidade de dicas, o jogador pode arriscar dizer a regra de acentuação da palavra selecionada "valendo tudo" (o retorno de seis casas, se errar, ou o avanço de seis casas, se acertar). Nesse caso, dependendo da quantidade de dicas que o jogador fizer uso, poderá avançar casas do tabuleiro: se não utilizar dicas, poderá avançar seis casas, uma dica, avançará cinco casas, duas dicas, avançará quatro casas, e assim por diante.

As dicas podem dificultar ou facilitar a identificação da regra de acentuação das palavras, pois apresentam afirmações como: identificação da sílaba tônica da palavra (na palavra MÁGICO, o jogador pode se beneficiar da dica de que a palavra tem como sílaba tônica a partícula "má"); classificação das palavras como oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas; indicação da quantidade de sílabas que a palavra selecionada possui; indicação da quantidade de letras, de vogais e consoantes que a palavra contém; informação de que a palavra selecionada apresenta a mesma regra de acentuação de outra palavra como: CASTELO E CABELO. Nessa situação, as duas palavras são paroxítonas terminadas em O e, por isso, não levam acento gráfico. Certas dicas oferecem a escolha de uma ajuda ao jogador (o quadro de regras, o "colega responde" ou a troca da palavra).

Para a organização do jogo "Acentolândia", as palavras selecionadas se limitaram ao leque vocabular dos alunos de 4ª e 5ª série, identificado nos livros didáticos e de literatura usados por essas séries em escolas públicas. Essas palavras contemplaram apenas os substantivos, uma vez que a acentuação de verbos e adjetivos não faz parte do conteúdo escolar dessas séries investigadas. Por essa razão, o jogo contempla apenas as regras de acentuação gráfica referentes a monossílabos tônicos, palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. As palavras oxítonas acentuadas terminadas em "e (s)" escolhidas foram CAMPONÊS e CAFÉ, cuidando para não utilizar a palavra JAPONÊS, por exemplo, que no caso poderia favorecer a elaboração de uma falsa regra: oxítonas terminadas em "PONÊS" são acentuadas.

Conforme as dicas são reveladas, os sujeitos levantam hipóteses acerca da regra de acentuação gráfica da palavra em foco. Algumas dicas têm o intuito de apenas fixar alguns conceitos como é o caso do "til" e do "cedilha", que não são acentos, ou de que determinada palavra possui tantas "vogais ou consoantes". Outras dicas revelam a própria classificação da palavra (oxítona, paroxítona e proparoxítona), restando ao sujeito apenas a identificação da terminação da palavra para a construção da regra de acentuação gráfica.

As cartas de ajuda do jogo são de três tipos: **quadro de regras** – utilizado para que os

jogadores consigam observar as regras gerais, auxiliando-os para as próximas jogadas - a função do quadro de regras é que os jogadores percebam que essa ajuda garante a acentuação de acordo com as regras ortográficas; **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 ocorrer acerto, o jogador da vez é que anda o número de casas conforme as dicas utilizadas; **a 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.

Na ajuda "o colega responde", o jogador da vez e o colega indicado devem chegar a um acordo quanto à resposta a ser dada, porém, em caso de discórdia, prevalece a resposta do colega indicado para responder. De qualquer maneira, essa ajuda é muito válida, pois permite a discussão de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema. De acordo com Macedo¹⁵, 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.

O fornecimento de dicas foi adaptado do jogo "Perfil Júnior", pois estas permitem a criação de possibilidades, bem como sua eliminação para o fechamento em uma regra de acentuação gráfica. A apresentação do tabuleiro, as posições das casas e as cartas de AJUDA foram adaptadas do "Jogo da Vida" (a AJUDA é equivalente à bonificação apresentada no "dia do pagamento"). O "Show do Milhão" inspirou a carta de auxílio ao colega equivalente à ajuda aos "universitários".

As jogadas são mais rápidas e divertidas se os jogadores tomarem consciência das particularidades da oralidade e da escrita. Para alcançar a última casa do tabuleiro, o jogo prevê a coordenação de três variáveis relacionadas à oralidade e às convenções ortográficas. Segundo Cezar, Calsa e Romualdo¹², para que o aluno compreenda o processo de acentuação gráfica deve ultrapassar pelo menos três etapas. A primeira refere-se ao saber separar as sílabas sem vinculá-las à sua tonicidade, e não separar indevidamente os ditongos e hiatos. Esses equívocos são típicos de alunos que confundem

a oralidade e a escrita. A segunda etapa diz respeito à classificação da sílaba tônica de vocábulos isolados (oxítone, paroxítone e proparoxítone), pois com a separação silábica as palavras tendem a perder o ápice silábico. Na terceira etapa, a oralidade deve ser desvinculada da escrita, fato que gera a dependência exclusiva da acentuação gráfica em relação às convenções ortográficas (terminações das palavras para os monossílabos tônicos, oxítonas e paroxítonas).

Além desses aspectos, o jogo não permite que os jogadores elaborem pseudo-regras de acentuação gráfica a partir da terminação das palavras. Por essa razão, a seleção dos vocábulos dos "cartões de palavras" atentou para a não repetição de palavras com a mesma terminação e que pertencessem a uma mesma classificação como: GRAMÁTICA, MATEMÁTICA. Desse modo, fica claro que a acentuação dessas palavras se deve ao fato de serem classificadas como proparoxítonas e não porque terminam em "TICA". Para a compreensão das regras de palavras oxítonas acentuadas, por exemplo, foram selecionadas 10 palavras, sendo duas de cada terminação (A, E, O, EM e ENS). Entre as oxítonas acentuadas terminadas em "A(s)", "E(s)" e "O(s)", tomou-se o cuidado para que suas penúltimas letras (a, e, o) não se repetissem para evitar a construção de uma pseudo-regra, como são acentuadas oxítonas terminadas em "a(s)", "e(s)" e "o(s)".

APLICAÇÃO-PILOTO DO JOGO DE REGRAS "ACENTOLÂNDIA"

Fizeram parte da aplicação-piloto do jogo de regras "Acentolândia" três estudantes (IS; AC; MA) da rede pública do município de Maringá/PR, pertencentes à 4ª e 5ª séries. Antes do início desse processo, os alunos foram submetidos a um teste de escrita - ADAPE¹⁴ e de acentuação gráfica organizado pelos pesquisadores.

Na avaliação da aprendizagem, IS, pertencente à 5ª série, em razão da reduzida quantidade de erros cometidos – oito erros – foi considerado sem dificuldades de aprendizagem em escrita. O aluno AC manifestou dificuldade de aprendizagem leve com 13 erros; e MA 29 erros, manifestando um grau médio de dificuldade de aprendizagem. No teste de acentuação gráfica - exercício do círculo - MA apresentou quatro erros, enquanto IS e AC, dois erros. No exercício do ditado de palavras, MA

e IS mantiveram a mesma quantidade de erros da atividade do círculo - quatro e dois, respectivamente; AC apresentou somente um erro.

Os resultados do processo de aplicação-piloto do jogo de regras foram analisados sob dois pontos de vista: epistemológico e lingüístico. Sob o ponto de vista epistemológico, foram analisados os níveis de tomada de consciência relativos à resolução da tarefa de acentuação gráfica, adaptados de Piaget¹¹ e Cezar, Calsa e Romualdo¹³. Da perspectiva lingüística, os dados foram analisados a partir dos estudos que abordam as similaridades e as diferenças da língua falada e a língua escrita^{19,20}.

Quanto à tomada de consciência das regras de acentuação gráfica, MA iniciou a aplicação-piloto no nível IB: não dominava a separação silábica, às vezes, identificava a sílaba tônica dos vocábulos e classificava as palavras em oxítone, paroxítone e proparoxítone, não dominava as regras de acentuação gráfica, e não se mostrava capaz de explicar e justificar cada um desses conceitos e procedimentos. Pode-se afirmar que nesse nível o aluno realizava as tarefas de acentuação como um algoritmo. O aluno IS foi classificado no nível IIA: dominava a separação silábica, identificava a sílaba tônica, às vezes, confundia os termos sílabas e palavras e não mostrava domínio das regras de acentuação. Esse nível caracteriza-se pela solução de compromisso estabelecida entre sua ação que ainda é predominantemente algorítmica e o início de descentralização da acentuação gráfica em relação à fala do sujeito. O aluno AC também se localizava no II nível, porém no subnível IIB, pois justificava a acentuação gráfica com maior êxito em relação à escrita, desvinculando-a gradualmente da fala.

Do ponto de vista lingüístico, os alunos apresentavam contradição em seu desempenho nas duas atividades de acentuação. Embora abordassem as mesmas palavras, cada uma dessas atividades exigia diferentes habilidades: no círculo – visual ou domínio de regras, enquanto no ditado – pronúncia. O aluno AC manifestou conduta contraditória ao acentuar as palavras "súditos" e "camponês" no ditado e deixando-as sem acento na atividade do círculo. Vale ressaltar que AC saiu-se melhor justamente na tarefa em que teve apoio da fala do professor acentuando tonicamente as sílabas de cada palavra. Seu

desempenho foi inferior na tarefa na qual dependeu apenas de sua rememoração visual ou domínio das regras de acentuação gráfica.

MA não acentuou "suditos" e "palacio", mas acentuou "camponés" na sílaba adequada utilizando o acento agudo, e deu-se conta do acento da palavra "mágica", embora na sílaba incorreta "cá". No ditado de palavras, manteve os equívocos em "suditos" e "palacio", e nos vocábulos "camponês" e "mágica" observou-se comportamento contraditório nas duas tarefas: no círculo de palavras acentuou "camponés", mesmo que de forma equivocada, enquanto no ditado não acentuou. O mesmo ocorreu na palavra "mágica", acentuada somente no exercício do círculo. O aluno IS não acentuou as palavras "campones" e "suditos", tanto na atividade do círculo como no ditado de palavras, não apresentando assim contradição na realização das duas atividades. Os dados iniciais dos alunos confirmam as conclusões de estudos anteriores dos pesquisadores (Cezar, Calsa e Romualdo¹³) sobre a predominância da influência da fala sobre as decisões dos alunos em relação à acentuação gráfica.

Na primeira sessão da aplicação-piloto do jogo, os alunos demonstraram não lembrar a classificação das palavras em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Esse fato os fez perceber a inutilidade das dicas para o seu êxito no jogo. Rapidamente os alunos perceberam que a possibilidade de acerto em suas jogadas dependeria de maneira mais significativa do quadro de regras de acentuação. A partir daí, as jogadas direcionaram-se ao uso intensivo desse apoio, confirmando conclusões anteriores de Macedo⁸ sobre a importância do enfrentamento de situações-problema nos jogos. Tais situações obrigam os jogadores a organizar novas estratégias de ação para alcançar um resultado favorável.

No decorrer da partida, aos poucos, AC lembrou-se do conceito de oxítone, paroxítone e proparoxítone, o que levou seu "peão" a ultrapassar e distanciar-se de seus adversários no jogo. Ao ser indagado pelos colegas sobre a razão de seu inesperado e repentino êxito no jogo, AC passou a explicar ao grupo seus procedimentos. Sua explicação pautou-se na identificação e na classificação da sílaba tônica das palavras, classificando-as em oxítone, paroxítone ou proparoxítone. Ao explicar seu procedimento de

resolução da tarefa, AC afirmou que a dificuldade de seus adversários poderia estar relacionada à não coordenação dessas duas variáveis (sílabas tônica e terminação das palavras).

Ao se dar conta disso, IS tentou aplicar essa estratégia de resolução, porém ainda sem êxito em algumas palavras paroxítonas, e com sucesso nas palavras proparoxítonas, todas acentuadas independentemente da terminação. MA tentou aplicar o que foi explicado por AC, porém parece não ter compreendido os conceitos ensinados, pois continuou utilizando as estratégias de ação anteriores. Após o término da primeira sessão, observou-se que os alunos estavam entusiasmados com o jogo, ao observar as regras como garantia de acentuar as palavras.

Na segunda sessão, os sujeitos lembraram as regras do jogo e não apresentaram nenhuma dúvida quanto ao funcionamento do mesmo, o que fez a tarefa desenvolver-se de forma mais rápida. Durante as jogadas, ficou claro que os alunos não lembravam das regras de acentuação das palavras proparoxítonas (toda proparoxítone é acentuada) e, em razão disso, elaboravam pseudo-regras para as palavras cuja sílaba tônica era a antepenúltima. Uma dessas pseudo-regras consistia em fixar uma terminação para as proparoxítonas, uma vez que nas palavras oxítonas e paroxítonas essa é uma das variáveis a serem coordenadas juntamente com a posição da sílaba tônica.

Nessa sessão, AC apresentou alteração de seu nível de tomada de consciência das regras de acentuação gráfica, realizando as atividades com maior agilidade e rapidez na coordenação das variáveis. Além disso, sempre chegava ao final do jogo como ganhador e apresentando uma clareza e coerência de suas respostas. IS aumentou a quantidade de acertos no decorrer do jogo, mas manteve desvios relacionados às palavras paroxítonas terminadas em ditongos. Manifestou ainda alguns pequenos equívocos quanto à terminação de algumas palavras paroxítonas, em especial, quando a terminação das palavras estava relacionada a um ditongo. Ainda assim, IS do mesmo modo que AC passou do nível II de tomada de consciência das regras de acentuação gráfica para o nível III. Passaram a apresentar articulação lingüística da tonicidade com as regras (fala e escrita). Nesse sentido, a

tonicidade deixou de ser a garantia da necessidade de acentuação gráfica, observando que a forma mais segura de acerto é o “quadro de regras”.

MA apresentou melhoria de desempenho no que diz respeito à compreensão dos conceitos de oxítone, paroxítone e proparoxítone. Ao contrário da primeira sessão, na qual MA não identificava a sílaba tônica mesmo em palavras acentuadas, nessa segunda sessão foi capaz de identificá-las, com exceção das palavras que não apresentam acento. Esse movimento conceitual e cognitivo marca a passagem de MA do nível IB para o nível IIA. Embora tenha alterado seu nível de tomada de consciência, ainda não coordenava a variável das regras de acentuação gráfica com a tonicidade. Por isso, ao efetivar as partidas utilizava o máximo de dicas possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou apresentar o jogo de regras “Acentolândia” elaborado pelos pesquisadores e testado em uma aplicação-piloto com alunos de 4ª e 5ª séries do ensino fundamental. Cabe salientar que o jogo proposto não se constitui uma “receita” para a aprendizagem de regras ortográficas e, sim, um novo recurso pedagógico e psicopedagógico. 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 educadores deve ficar clara a distinção entre fala e escrita e vinculação da acentuação gráfica às convenções sociais. Do ponto de vista cognitivo, em razão de sua base construtivista e interacionista, o jogo exige o desenvolvimento de hipóteses e de tomada de consciência por parte dos alunos. Isso torna fundamental a intervenção do professor no sentido de estimular os alunos a levantar todas as respostas possíveis a cada tarefa em nível conceitual e procedimental. Sem essa compreensão e atuação por parte dos educadores o jogo pode vir a se tornar apenas mais uma atividade de memorização de regras ortográficas.

Os resultados apresentados pela aplicação-piloto do jogo de regras “Acentolândia” mostraram que em um curto período de tempo, duas sessões

de uma hora e meia cada, os alunos apresentaram melhoria de seu desempenho no conteúdo em foco. O movimento cognitivo apresentado pelos três sujeitos durante a aplicação-piloto sugere que alunos com dificuldades de aprendizagem sejam capazes de progredir na reorganização de conceitos e procedimentos ortográficos por meio do uso de jogo de regras construído e aplicado com base na Epistemologia Genética. Esses dados reforçam conclusões de estudos anteriores^{12,13} realizados com grupos de alunos submetidos a um processo de intervenção pedagógica com tomada de consciência. Em termos quantitativos e qualitativos, esses estudos evidenciaram modificações para maior em relação à diferença entre fala (sílabas tônicas) e escrita (acentuação gráfica), diferenças essas fundamentais para a compreensão do sentido da acentuação gráfica na língua portuguesa.

A aplicação-piloto do jogo “Acentolândia” faz supor que as mudanças conceituais e de procedimentos ocorridos com os alunos decorreram em parte do desequilíbrio cognitivo promovido pela estrutura do jogo e pela intervenção do pesquisador que, com base no método clínico piagetiano, favoreceu a tomada de consciência do pensamento e das ações dos alunos. Tomando como referência a Epistemologia Genética, Brenelli⁹ 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 – neste caso, as regras de acentuação gráfica.

Não obstante o caráter restrito dos dados, a aplicação-piloto do jogo de regras indica a possibilidade de aproximar o desempenho de alunos com dificuldade de aprendizagem aos daqueles com desempenho satisfatório em relação a conceitos e procedimentos ortográficos em um curto período de tempo. O reconhecimento dos meios utilizados para alcançar seu objetivo, bem como da razão de sua escolha ou modificação, é produto da tomada de consciência exercitada durante o jogo a partir da intervenção do pesquisador. Em uma intervenção de caráter construtivista como a realizada nesta aplicação-piloto, o educador deve equilibrar uma atuação

de diretividade maior ou menor, conforme o tipo de tarefa a ser realizada pelos sujeitos. Nas tarefas verbais sua atuação pode ser mais diretiva, pois tem como objetivo organizar a situação de aprendizagem e solicitar a reinterpretação das ações e das falas dos indivíduos; nas tarefas práticas pode ser menos diretiva, uma vez que seu objetivo é o de apenas orientar a ação a ser efetivamente realizada pelo grupo em atividade.

Segundo Macedo⁸, 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 que a ação curativa é direcionada para aquelas crianças que apresentam algum tipo de dificuldade, nesse caso, é preciso identificar essa dificuldade e criar condições de auto-superação. As oportunidades e exigências conceituais e procedimentais presentes no jogo de regras

Acentolândia possibilitam a realização dos dois tipos de intervenção, tanto em grande grupo como em pequenos grupos. Em ambos os casos, este novo recurso favorece o professor a um ensino crítico e reflexivo das regras ortográficas na fase intermediária do ensino fundamental. De outro lado, ao psicopedagogo 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 instrumentos didáticos podem fazer a diferença desde que apoiados em um referencial teórico-metodológico do qual deve necessariamente compartilhar o professor, principal responsável pelo seu uso apropriado ou não nessa instituição. Em relação ao jogo "Acentolândia", outros estudos precisam ser realizados para confirmar o seu potencial didático e generalizar as possibilidades de seu uso no ensino de língua portuguesa.

SUMMARY

Accents on words: invention and application of games and their rules

Results on invention and application of a game with rules, prepared by researchers, involving accents on words in Portuguese are provided. Current essay aims at showing the capacity of improvement on the theme, coupled to the process of pedagogical intervention. Starting point consisted of results in researchers and official data on poor learning performance in several school subject matters. Reflections on teaching methodologies are actually of paramount importance. Several studies have shown that games as didactic resources may improve the students' performance in different areas of knowledge. Pilot test involved three students studying in public schools in Maringá PR Brazil and experiment dealt with the 4th and 5th grade students they were in. Preliminary results demonstrated that pedagogical intervention with game and rules is an asset in the process of conscience-raising on the placing of accents on words and contributes towards the betterment of essential cognitive schemes for knowledge construction. The importance of such methodology for the teaching and learning process within and outside the school is emphasized.

KEY WORDS: Education. Play and playthings. Handwriting.

REFERÊNCIAS

1. Educação Básica/SAEB. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf> Acesso em 13 abr. 2007.
2. Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>> Acesso em 13 abr. 2007.
3. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, DF:MEC/SEF;1998.
4. Batista AAG. Aula de Português: discurso e saberes escolares. São Paulo:Martins Fontes;1997.
5. Travaglia LC. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo:Cortez;1996.
6. Póvoa MLS. 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.
7. 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.
8. Macedo L, Petty ALS, Passos NC. Aprender com jogos e situações-problema. Porto Alegre:Artes Médicas Sul;2000.
9. Brenelli RP. O jogo como espaço para se pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas:Papirus;1996.
10. Piaget J. O possível e o necessário. Porto Alegre:Artes Médicas;1985. Volume 1.
11. Piaget J. Tomada de consciência. São Paulo:Melhoramentos;1978.
12. Cezar KPL, Calsa GC, Romualdo EC. Estudo exploratório sobre a prática de gramática no ensino fundamental. Relatório final de iniciação científica. Maringá;2005.
13. Cezar KPL, Calsa GC, Romualdo EC. Intervenção pedagógica sobre acentuação gráfica no ensino fundamental. Relatório semestral de iniciação científica. Maringá; 2006.
14. 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. 2ª ed. São Paulo:Vozes;2002.
15. Macedo L. Ensaio construtivistas. São Paulo:Casa do Psicólogo;1994.
16. Romualdo EC. Elementos de fonologia, fonética e algumas questões relacionadas à alfabetização. In: Santos AR, Ritter LCB, orgs. Alfabetização e linguagem. Maringá:Eduem;2005. p.101-29.
17. Borba FS. Introdução aos estudos lingüísticos. 4ª ed. São Paulo:Editora Nacional;1975.
18. Cagliari LC. Alfabetização & lingüística. 10ª ed. São Paulo:Scipione;2002.
19. Cagliari LC. Ortografia na escola e na vida. In: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Isso se aprende com o ciclo básico. São Paulo:CENP;1986.
20. Moraes AG. Ortografia: ensinar e aprender. 4ª ed. São Paulo:Ática;2002.

Trabalho realizado na Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Artigo recebido: 05/11/2007

Aprovado: 02/02/2008

