

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JÚLIA DE SOUZA BATISTA

**JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM BALANÇO
DA PRODUÇÃO ACADÊMICA**

JUIZ DE FORA
2023

JÚLIA DE SOUZA BATISTA

**JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM BALANÇO
DA PRODUÇÃO ACADÊMICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação do Prof. Dr. Juliano Guerra Rocha.

Juiz de Fora, 01 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Juliano Guerra Rocha
Universidade Federal de Juiz de Fora
Orientador

Profa. Dra. Simone da Silva Ribeiro
Colégio de Aplicação João XXIII
Universidade Federal de Juiz de Fora
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Certamente há um número imenso de pessoas que me vejo obrigada a reconhecer a importância. Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família: minha mãe, que me incentivou e me fez chegar até aqui; meu pai por ter me ajudado em vários momentos a chegar até aqui; e meu irmão, meu irmãozinho que está comigo desde meus 3 anos e 8 meses e percorreu todas minhas fases ao meu lado, com certeza o melhor irmão que eu poderia ter.

De maneira nenhuma posso deixar de agradecer às professoras do Colégio de Aplicação João XXIII, eu seria uma pessoa completamente diferente se não tivesse tido a oportunidade de conviver com cada uma de vocês durante esses 2 anos e meio. Agradeço a você, Simone, que foi quem me deu a chance de ganhar minha primeira bolsa e minha primeira convivência em turmas de alfabetização, mesmo que eu pensasse que não conseguiria devido a minha falta de experiência. Agradeço imensamente às outras professoras (Rita, Alessandra, Andreia, Rafaela, Kátia, Lauriane) por fazerem parte dessa caminhada de encontrar algo que finalmente gosto de fazer e estar na área da Pedagogia. Kátia e Rafaela, agradeço imensamente pela oportunidade de trabalhar com vocês, mesmo que sejam da área da matemática, certamente aprendi muito mais do que o ensinamento de números. Sou eternamente grata por todos os ensinamentos, momentos, a inclusão e cuidado que tiveram comigo por todos esses anos, me fizeram e me fazem feliz. Certamente foi um divisor de águas para mim, ainda mais porque este trabalho não teria existido se eu não tivesse tido experiências tão boas na alfabetização, como as que tive no colégio.

Nunca em universo algum posso deixar de agradecer às minhas amigadas que cruzaram essa minha caminhada na universidade. Agradeço vocês, minhas amigas que continuaram comigo desde o Ensino Médio, agradeço você, minha amiga que me acompanha desde o Ensino Fundamental, agradeço aos amigos que fiz enquanto fui bolsista. Agradeço imensamente às amigas que fizeram parte dos meus anos na faculdade. Começar uma nova etapa não foi fácil, meu primeiro pensamento foi que, talvez, não fosse fazer muitas amigas por ter uma certa dificuldade de me enturmar por conta própria, mas ainda bem que em pouco tempo isso mudou. Agradeço ao meu trio fantástico de amigas, as primeiras a me fazerem permanecer e querer continuar nesta universidade nos tempos sombrios. Agradeço eternamente

às minhas amiguinhas e amiguinhos que antes eu tinha receio de estar sozinha, mas hoje saio com o coração cheio de pessoas boas que creio não conseguir mais viver sem.

Não posso deixar de agradecer à professora Luciane por ter plantado a primeira sementinha do tema deste TCC. As aulas com a temática jogos de alfabetização me fizeram ver que *talvez* eu gostasse de alfabetização. *Talvez* fosse interessante. *Talvez* eu gostasse do que estava vendo. *Talvez* eu queira saber mais sobre isso.

Agradeço do fundo do meu coração ao meu orientador Juliano por mostrar que a pesquisa *talvez* não seja tão assustadora como os veteranos nos assombraram na graduação. Obrigada por mostrar que fazer um TCC não obrigatoriamente deve ser guiado pelo desespero. Sou grata por de fato me orientar, mostrando fraquezas e pontos fortes, no que eu podia melhorar e incentivando a continuar. Acredito que estudar com alguém que tem ótimos olhos para essa área e gosta, fez total diferença. Posso dizer que me diverti, posso dizer, agora, com toda certeza, e não que *talvez*, eu goste de alfabetização. Muito obrigada pelos incentivos.

Farei um agradecimento a mais para a professora Francisca Maciel que em uma reunião rápida bastou pra me deixar com os olhos brilhando um pouquinho para a área da pesquisa. Ver uma pessoa tão experiente falando com pessoas como eu, uma mera estudante fazendo TCC sobre a pesquisa e tirando dúvidas, foi um momento que brotou mais uma sementinha: *talvez* eu quisesse seguir a área da pesquisa na temática de alfabetização.

Agradeço a mim, pois, certamente, não teria chegado até aqui se não tivesse tido um pezinho de coragem para tentar novas coisas e ter novas experiências. De fato me reinventei diversas vezes para chegar nessa versão, que posso dizer que tenho orgulho e posso conquistar mais. Por último, agradeço à UFJF que, sem ela, não seria quem sou agora e muito menos teria tido esse 2023 brilhante.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Produções acadêmicas sobre os jogos de consciência fonológica por nível	40
Gráfico 2. Produções acadêmicas sobre os jogos de consciência fonológica por nível e curso	43
Gráfico 3. Jogos impressos ou digitais?	45
Gráfico 4. Jogo digitais disponíveis: é possível ou não jogá-los?.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Propriedade do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado	15
Quadro 2. Referência bibliográfica das produções acadêmicas	32
Quadro 3. Foco das produções acadêmicas sobre os jogos de consciência fonológica	36

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Jogo Game Alfa	49
Figura 2. Jogo Game Alfa (personagens)	49
Figura 3. Jogo Labirinto das Rimas	50
Figura 4. Jogo Chuva Maluca	51
Figura 5. Jogo ABC da Fazenda	52
Figura 6. Jogo Parquinho das vogais	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Produções acadêmicas sobre os jogos de consciência fonológica ao longo dos anos	38
Tabela 2. Distribuição das pesquisas por áreas	40
Tabela 3. Distribuição das produções acadêmicas sobre os jogos de consciência fonológica por ano e região	42
Tabela 4. Distribuição das produções acadêmicas sobre os jogos de consciência fonológica por ano e tipo do jogo	46

RESUMO

A presente investigação faz parte da pesquisa interinstitucional “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC, Ceale/FaE/UFMG), iniciada nos anos de 1980, por Magda Soares, na qual a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) participa. Em específico, neste trabalho, contribuímos para a compreensão sobre os jogos e a consciência fonológica na alfabetização de crianças no Brasil. Logo, assumimos como problematização: o que as produções acadêmicas brasileiras revelam sobre jogos de consciência fonológica na alfabetização de crianças? Diante disso, tivemos como objetivo geral: inventariar a produção acadêmica sobre consciência fonológica na alfabetização de crianças, analisando o lugar ocupado pelos jogos, enquanto materiais que auxiliam na promoção de uma reflexão sobre os segmentos sonoros da palavra. Ademais, os objetivos mais específicos foram: compreender a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na fase de alfabetização de crianças; inventariar teses e dissertações que enfatizam o uso dos jogos de consciência fonológica nas práticas de alfabetização; e, por fim, examinar a funcionalidade dos jogos digitais disponíveis nas produções acadêmicas relacionadas. Como metodologia para alcançar os objetivos propostos, fizemos uma metapesquisa, de modo que a investigação se enquadra na categoria de “estado do conhecimento”, já que nos propomos em realizar um mapeamento do que já foi estudado sobre o tema em pauta. Este trabalho apoiou-se em teóricos/as do campo da alfabetização, tais como Alexsandro da Silva, Ana Carolina Perrusi Alves Brandão, Artur Gomes de Moraes, Luiz Carlos Cagliari, Magda Soares, Maria do Rosário Longo Mortatti, dentre outros/as. Acreditamos que, para as crianças se alfabetizarem, elas devem estar imersas em propostas de reflexão sobre a língua escrita e não expostas apenas às atividades de memorização e repetição. Destarte, os jogos podem ser enormes aliados. Nesse ponto, como resultado da pesquisa, inventariamos no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 14 produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre os jogos de consciência fonológica na alfabetização de crianças. Notamos, pela análise realizada, que alguns dos jogos podem auxiliar o/a professor/a alfabetizador/a, mas que há muitas limitações em seu uso, por exemplo, a falta de recursos tecnológicos nas escolas públicas, além de alguns deles não estarem acessíveis ao grande público. Outrossim, chega-se à conclusão de que é preciso ter mais trabalhos sobre a temática, que visem um impacto social, que colaboram, assim, para a melhoria da educação e da alfabetização no Brasil.

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência fonológica. Estado do conhecimento. Jogos de consciência fonológica. Produção acadêmica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. ALFABETIZAÇÃO: EM FOCO OS PRINCÍPIOS DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	13
1.1 O Sistema de Escrita Alfabética	15
1.2 A postura da escola diante do processo da alfabetização	18
1.3 Os jogos que trabalham a consciência fonológica	23
2. METODOLOGIA	26
2.1 Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (ABEC)	27
2.2 A pesquisa de “estado do conhecimento” e suas interfaces	28
2.3 Etapas da pesquisa	31
3. ANÁLISE DOS DADOS	35
3.1 Panorama geral das pesquisas acadêmicas sobre jogos de consciência fonológica	36
3.2 Dados sobre os jogos	45
3.3 Sobre os jogos acessados	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	60

INTRODUÇÃO

A alfabetização certamente é um dos processos cruciais do período escolar, à vista disso é necessário entender a complexidade envolvida no ato de aprender a ler e a escrever e desvincular-se do olhar adultocêntrico de quem já é alfabetizado/a, o qual imagina que as crianças, nessa fase, já têm pensamentos complexos sobre a língua escrita. Da mesma maneira que a sociedade demorou séculos para evoluir de um sistema pictográfico para um sistema alfabético, de fato, as crianças têm um longo caminho a percorrer (MORAIS, 2005).

Para que o/a aluno/a consiga atingir o objetivo de ler e escrever, é necessário o desenvolvimento de um conjunto de habilidades voltadas para reflexão sobre a escrita alfabética. Nesse sentido, entra em cena a consciência fonológica, compreendida como “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas” (SOARES, 2020, p. 77).

Nesse sentido, como recurso didático, é possível utilizarmos e incorporarmos os jogos para promoção de consciência fonológica nas práticas alfabetizadoras, indo contra os métodos tradicionais que prezam pela repetição, treinamento e memorização incessante por parte dos/as alunos/as. Há um progresso significativo na alfabetização das crianças com o uso de jogos didáticos, uma vez que estimulam a ludicidade e a participação ativa dos/as estudantes, ou seja, há várias alternativas

a tais treinamentos de habilidades exclusivamente fonêmicas, estudos realizados em nosso país (cf. MORAIS; 2012, MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016) têm demonstrado o quanto o emprego de atividades lúdicas, envolvendo jogos (BRASIL-MEC, 2009) ou cantigas e outros textos poéticos de tradição oral, pode fazer com que uma alta proporção de aprendizes chegue a uma hipótese alfabética (ARAGÃO, MORAIS, 2020, p. 32).

Nesse sentido, como temática central deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), optamos por focalizar a questão dos jogos e da consciência fonológica na alfabetização de crianças. A escolha dessa temática veio em decorrência da disciplina optativa “Oficina de Alfabetização”, no âmbito do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tive a oportunidade de debater a questão dos jogos para alfabetização, de modo que comecei a questionar-me: os/as

professores/as fazem uso desses recursos? As crianças realmente se desenvolvem com os jogos envolvendo consciência fonológica? Essas primeiras questões, juntamente com a experiência nos estágios que cursei durante o curso, possibilitaram-me despertar uma curiosidade sobre o que a comunidade acadêmica vinha pesquisando sobre o tema em questão.

Logo, este trabalho problematiza: o que as produções acadêmicas brasileiras revelam sobre jogos de consciência fonológica na alfabetização de crianças? Diante disso, assumimos como objetivo geral: inventariar a produção acadêmica sobre consciência fonológica na alfabetização de crianças, analisando o lugar ocupado pelos jogos, enquanto materiais que auxiliam na promoção de uma reflexão sobre os segmentos sonoros da palavra. Ademais, os objetivos mais específicos foram: compreender a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na fase de alfabetização de crianças; inventariar teses e dissertações que enfatizam o uso dos jogos de consciência fonológica nas práticas de alfabetização; e, por fim, examinar a funcionalidade dos jogos digitais disponíveis nas produções acadêmicas relacionadas.

Como metodologia para alcançar os objetivos propostos, fizemos uma metapesquisa, de modo que a investigação se enquadra na categoria de “estado do conhecimento”, já que nos propomos realizar um mapeamento do que já foi estudado sobre o tema em pauta. Além disso, insta esclarecer que este estudo faz parte da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC), abrigada no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A UFJF faz parte dessa pesquisa interinstitucional e este trabalho pretende colaborar no levantamento e análise das produções acadêmicas nacionais sobre alfabetização, em específico, das que circulam em torno do tema da consciência fonológica.

O TCC foi organizado em três principais seções. Na primeira seção, temos conceitos e propriedades fundamentais do processo de alfabetização, compreendendo os princípios do sistema de escrita alfabética, a consciência fonológica e uso dos jogos. Para tanto, dialogamos com teóricos/as do campo, tais como Alexsandro da Silva, Ana Carolina Perrusi Alves Brandão, Artur Gomes de Moraes, Luiz Carlos Cagliari, Magda Soares, dentre outros/as. Na seção seguinte, foi abordada a metodologia, descrevendo as etapas para coleta e análise dos dados. Na terceira seção, fazemos a análise das teses e dissertações encontradas sobre o

tema em pauta, organizando-as em tabelas, quadros e gráficos, e apontando contradições e problemáticas acerca dos jogos digitais para o desenvolvimento de consciência fonológica na alfabetização. Por último, temos as considerações finais em que realizamos apontamentos sobre a importância das produções acadêmico-científicas serem engajadas com as realidades das escolas públicas, auxiliando não apenas para compreensão do fenômeno da alfabetização, como também, colaborando para sanar os problemas persistentes na área.

1. ALFABETIZAÇÃO: EM FOCO OS PRINCÍPIOS DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Quando nos referimos ao nicho dos estudos acerca da alfabetização, muitos profissionais que se dedicam à área, professores, linguistas e psicólogos, ainda optam por usar de maneira corriqueira as expressões “código”, “decodificar” e “codificar” “para referir-se ao sistema de escrita alfabética, à leitura e à escrita dos alunos principiantes” (MORAIS, 2005, p. 29). Nesse sentido, acreditam que há uma ligação de que o aprendizado do sistema de escrita alfabética (SEA) envolveria “um processo de associação entre fonemas e grafemas” (MORAIS, 2010, p. 56), ou seja, para alfabetizar o/a aprendiz, seria necessário apenas que isolasse os fonemas e memorizasse as letras que fariam a substituição de cada fonema. Em contrapartida, em consonância com os estudos contemporâneos do campo da alfabetização, compreendemos que a escrita alfabética envolve a aprendizagem de um *sistema*.

Nessa perspectiva, levaremos em consideração que o processo não exige apenas o ato de memorizar letras, fonemas e as variações existentes entre eles. Há aqui um longo e complexo caminho para que possam aprender e compreender um *sistema notacional* na qual os signos, os grafemas, notam as “sequências de sons que pronunciamos ao falar cada palavra” (MORAIS, 2005, p. 35), portanto, notar não é codificar.

Observa-se que alguns autores divergem ao nomear esse sistema, alguns optam por chamá-lo de *sistema notacional*, enquanto outros preferem *sistema representacional*. Porém, neste trabalho, consideramos que esses dois conceitos não são divergentes, apresentam aspectos que os particularizam, mas que tendemos a percebê-los como complementares, tal como aponta Soares (2020):

Aprender o sistema alfabético não é aprender um *código*, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita *representa* e a *notação* com que, arbitrariamente e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (SOARES, 2020, p. 11).

Logo, objetivando um melhor entendimento sobre o porquê a palavra código não será utilizada, vejamos o exemplo do código morse, ilustrado por Morais (2005). Para o entendimento deste, é preciso que a pessoa já compreenda como funciona o sistema alfabético, uma vez que as letras serão substituídas por novos símbolos e basta a memorização dos mesmos. Desta forma, “não deve ser confundida com o

que acontece com quem está aprendendo a ler e a escrever pela primeira vez” (MORAIS, 2005, p. 31), uma vez que, para a compreensão do funcionamento do sistema alfabético, o/a aprendiz se envolve em um enorme trabalho cognitivo para dominá-lo. Nisso, envolve entender que o sistema de escrita alfabética tem sentido e nota as cadeias sonoras da fala.

Nesse sentido, ao observar a evolução da escrita na história da humanidade, vale ressaltar que, inicialmente, não era levado em consideração os sons da pronúncia, havia um registro do significado literal das palavras (MORAIS, 2005). Os desenhos buscavam reproduzir, de maneira simples, características físicas de um determinado objeto, como, por exemplo, a palavra *peixe* seria representada por um desenho com o contorno do corpo do animal. Outras sociedades evoluíram e criaram sistemas próprios como o *kana* utilizado no Japão, o qual foi criado um caractere para cada sílaba oral. Em contrapartida, pode-se observar que se iniciou uma tendência em criar sistemas de escrita que notassem os sons que compõem as palavras, chegou-se a um modo de substituir aqueles *desenhos* por meio da escrita “no qual a unidade deixou de ser o significado global (a palavra oral inteira, a ideia ou significado a que ela remete) e passamos a registrar a cadeia ou sequência de sons que formam seu nome” (MORAIS, 2005, p. 37) mas que, quando analisadas de maneira isolada, não têm um significado próprio. Assim, “se a humanidade demorou tanto em construir uma solução complexa como o alfabeto, para quem vai começar a aprendê-lo há muito o que descobrir” (MORAIS, 2005, p. 37).

Por consequência, pode-se afirmar que há muitas semelhanças entre o caminho percorrido pela criança nesse processo da alfabetização e a transformação sofrida pela escrita desde sua invenção, pois assim “como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história longa como significação de alguns traços por ela desenhados” (CAGLIARI, 1997, p. 91).

Dessa maneira, passa-se a exigir da criança a habilidade de *reflexão dos segmentos orais de nossa língua* para ela compreender que a escrita representa a pauta sonora. Essa reflexão pode ser chamada de consciência fonológica, o que adiante trataremos, mas, antes, explicitamos as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que a criança deverá dominar para que seja alfabetizada. Além disso, abordaremos a teoria da psicogênese da língua escrita, chamando atenção para alguns aspectos essenciais de como a escola pode ensinar o SEA e

desenvolver consciência fonológica, sem recorrer às atividades mecânicas e repetitivas de lápis e papel.

1.1 O Sistema de Escrita Alfabética

Inicialmente, é de grande importância refletir sobre o que a criança aprenderá sobre o SEA. Segundo Magda Soares, o/a aluno/a “aprende que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e possível de ser segmentada em pequenas unidades” assim como aprende que “cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas - as letras” (SOARES, 2020, p. 43).

Além disso, é de suma importância considerar o fato de que, desde o nosso nascimento, “usamos as palavras para nos comunicar, para conseguir algo de nossos interlocutores” (MORAIS, 2010, p. 52-53). No entanto, para compreender e se apropriar do SEA, é preciso avançar na percepção sonora. Por exemplo, levando em consideração a palavra *banana*, uma coisa é pensar que é uma fruta e que tem a cor amarela. Outra coisa é perceber que exige pensamentos mais complexos e distintos: refletir que tem 3 sílabas orais (/ba/, /na/, /na/), que começa igual a *balanço* e *baleia*, que termina igual às palavras *gelatina* e *perna*, que há duas sílabas iguais (o /na/ e o /na/).

Para dominar o SEA, o/a aluno/a precisa compreender as propriedades existentes no alfabeto dando-o como um sistema notacional: o/a “aprendiz precisa decifrar ou dar conta de dois enigmas: o que as letras representam? Como as letras criam representações?” (SOARES, 2020, p. 49). Destarte, faz-se importante refletir e (re)ver algumas das propriedades do sistema de escrita alfabética.

Quadro 1. Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;

4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Morais, 2012, p. 51.

Levando em consideração o quadro citado acima, conseguimos perceber que há uma série de propriedades do SEA que, sendo adultos alfabetizados, dominamos de forma tão automática que não paramos para refletir sobre. Nós estamos tão envolvidos que não “nos damos conta de como vive alguém que não lê e não escreve, de como de fato funciona esse mundo caótico e complexo, que nos parece tão familiar e de uso fácil” (CAGLIARI, 1997 p. 82). Inicialmente, as crianças ainda não têm essas percepções formadas, não sabem o que as letras notam ou representam a sonoridade das palavras que falamos, elas conseguem, no máximo, perceber que, ao escrever palavras distintas, é preciso haver uma variação das formas gráficas ali escritas (SOARES, 2020). É preciso que o/a aprendiz internalize as regras, propriedades e convenções envolvidas no SEA.

Primeiramente, as letras do alfabeto têm um uso específico: o alfabético. Ou seja, uma letra irá corresponder a um segmento fonético, “como em *pata* [pata], *faca* [faka], *vaca* [vaka] etc.” (CAGLIARI, 1997, p. 101). Diante disso, ainda há outro desafio: o alfabeto não é totalmente alfabético. Em consonância com Cagliari, o

SEA, especificamente da língua portuguesa, usa diversos tipos de alfabeto, “usando, além das letras, outros caracteres de natureza ideográfica, como sinais de pontuação e os números” (CAGLIARI, 1997, p. 101). Ademais, as letras ainda podem perder a relação entre símbolo e som e adquirir um valor silábico,

por exemplo, que o nome da letra é pê, mas em *apto* seu valor é [pi]. O valor silábico não provém só do nome das letras. Essa extensão do valor de uma letra pode ir além de uma sílaba. Escrevemos *fixe* e *fique-se*, diferentemente, mas, em algumas circunstâncias, pronunciamos ambas as palavras da mesma maneira [fi-ki-si] (CAGLIARI, 1997, p. 101).

Nessa perspectiva, ainda são utilizados recursos variados para conseguir representar alguns dos sons da fala, por exemplo, de acordo com Cagliari (1997), usar duas letras para representar somente um som – os dígrafos – (*qu* em *quiabo* ou *ch* em *chave*), há a existência de letras sem som algum (*h* em *hipopótamo* e *u* em *queijo*), há o mesmo som representado por letras diferentes (*[s]* em *cebola*, *semáforo* e *cenoura*). Nessa lógica, o ato de pedir a separação de sílabas por parte das crianças pode ser ainda mais complicado do que de fato se demonstra, já que elas usam como principal referência a maneira que as palavras são pronunciadas e não as regras da gramática envolvida. Assim, como exemplos de divergência na separação de sílabas, temos a palavra táxi: [ta-ki-si], [ta-kis], [ta-ks] *táxi*; e a palavra piscina [pi-si-na], [psi-na] (CAGLIARI, 1997).

Desse modo, a partir das reflexões realizadas, pode-se afirmar que há uma relação que não é regular e unilateral entre as letras e os segmentos orais, exatamente por não ser a escrita um espelho de nossa fala, isso sem levar em consideração que é possível ler de diversas maneiras a mesma palavra (CAGLIARI, 1997). Nisso, diante de tantas especificidades e regras, é impossível que a apropriação do SEA ocorra de um dia para o outro. A criança estará envolvida em um “percurso evolutivo de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à “hipótese alfabética” (SOARES, 2020, p. 52). Para chegar nessa *hipótese alfabética*, é necessário que o/a aluno/a tenha desenvolvido uma série de habilidades, dentre elas, as de consciência fonológica, já que é preciso que interprete a cadeia sonora envolvida e, assim, “identificar quantas sílabas a palavras tem, em que ordem aparecem e escolher o som da sílaba - geralmente as vogais - que irá notar” (MORAIS, 2010, p. 55-56).

Nesse sentido, é interessante mostrar desde o início que, além de todos esses fatores, ainda temos várias maneiras de representação gráfica, ou seja, circulam diferentes tipos de letras para representar o mesmo alfabeto (CAGLIARI, 1997). Uma vez que já somos adultos alfabetizados, não tomamos consciência desses aspectos, pois, para nós, a letra é a mesma independente da fonte que utilizamos. No entanto, a problemática envolvida nessa questão é que muitas vezes não explicitamos esse ponto crucial para as crianças. “O grande problema nesse caso é que **a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever**, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo” (CAGLIARI, 1997, p. 83, grifos nossos).

1.2 A postura da escola diante do processo de alfabetização

Na aprendizagem da língua escrita, a escola, obviamente, exerce um papel fundamental, porém, muitas vezes, ainda tem uma visão tão simplista e fechada sobre o/a estudante nesse processo tão complexo e grandioso, que é a alfabetização. Se a criança já traz consigo uma série de saberes e vivências com as palavras e a escrita desde o seu nascimento, não faz sentido que deixe esse ponto de fora, uma vez que é um fator que poderá colaborar para uma alfabetização mais eficiente e de qualidade. Alguns/Algumas estudiosos/as já concluíram que a consciência fonológica, “a capacidade de pensar conscientemente sobre os sons das palavras (fonemas) era fruto da experiência escolar de alfabetização e não se desenvolveria normalmente entre aqueles que não tiveram oportunidade de ir à escola” (MORAIS, 2010, p. 55). Logo, nota-se o papel primordial das instituições escolares e dos/as professores/as para desenvolver essas e outras habilidades na criança.

No entanto, o ensino de língua portuguesa nas escolas geralmente é voltado quase exclusivamente para a escrita, em muitos casos, a preocupação circunda na *aparência estética* (a caligrafia), do que propriamente no fato do que ela representa e sua importância social. A preocupação com a ortografia também mostra a imposição de um modelo sem espaço para a experimentação e para compreensão dos erros de cada aprendiz, que, muitas vezes, ficam limitados a exercícios de cópia, um treinamento manual, e não mental.

Defendemos que é preciso incentivar que as crianças demonstrem o que já sabem e o que trouxeram do seu cotidiano, deixar que experimentem, testem e,

principalmente, errem. Com o tempo, aos poucos, com a intervenção de um/a professor/a ela dominará a ortografia, “mas isso deve ser feito de uma forma que não amedronte quem ainda não sabe escrever” (CAGLIARI, 1997, p. 86).

Além disso, vale ressaltar que a criança é “imersa em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm papel e função centrais” (SOARES, 2020, p. 51), logo, previamente antes de sua entrada na escola, já vai se aproximando, de sua própria maneira, do conceito de escrita. Assim, primeiramente, quando ainda não se tem consciência das propriedades do SEA, o/a aluno/a registra por meio de rabiscos, e nessa tentativa, ele/a tenta, sem copiar, representar o que seria o ato de escrever. Nessa perspectiva, é primordial que o/a alfabetizador/a compreenda como a criança se apropria da língua escrita. A teoria da psicogênese da escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, é um dos marcos teóricos e conceituais que nos ajudam nessa compreensão.

A psicogênese da escrita acredita na “aquisição de conhecimento como um processo de *construção*” (SOARES, 2020, p. 55). Inicialmente, o/a aprendiz usa rabiscos, garatujas e desenhos para a representação da sua *hipótese* da escrita. Uma vez que ainda não teve a percepção de que é feito o uso de letras na escrita, com o tempo, em seu convívio social e na escola, vai aprender que elas são usadas. Em seguida, quando desenvolve essa percepção do uso das letras, quando escrevem, as palavras “tomam toda a largura da página, sem nenhuma relação com a figura” (SOARES, 2020 p. 65). Essas duas fases iniciais discutidas demonstram que a criança ainda não tem a compreensão de que a escrita nota os sons da fala. Depois dessa fase, já começa a escrever utilizando as letras por um processo de imitação, a qual ela tem um pequeno repertório e “as letras são grafadas com evidente insegurança” (SOARES, 2020, p. 67).

Seguidamente, quando a criança amplia o contato que tem com a escrita, sobretudo em sua convivência escolar, ela passa a “conhecer, reconhecer, nomear e grafar letras, progressivamente com mais segurança e habilidade motora” (SOARES, 2020, p. 67), algo essencial para aprender o sistema alfabético.

Dessa maneira, mostra-se a importância da escola ter uma mediação pedagógica objetivando uma orientação por parte dos/as professores/as para que o/a aprendiz consiga avançar nesse processo. No entanto, as escolas, em geral, não permitem “que a criança faça o seu aprendizado da escrita como fez o da fala. Ela não tem liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir; tudo deve ser feito

“certinho”, desde o primeiro dia de aula” (CAGLIARI, 1997, p.105). Devido a métodos rígidos e extensos, não se destina tempo para que as crianças desenvolvam suas hipóteses de escrita. Ademais, “algumas atitudes da escola com relação à produção de textos são desastrosas. Minha opinião é que as crianças devem poder escrever o que quiserem, como quiserem” (CAGLIARI, 1997, p. 106).

Essa posição da escola sobre a escrita que é feita tão erroneamente demonstra que as crianças não são levadas em consideração no ensino, não é respeitada a bagagem de conhecimentos que elas mesmas já trazem, sendo utilizado um modelo pronto sem haver adaptações para as especificidades de cada uma. Não se “considera que ela está em contato constante com essa forma de representação do mundo” (CAGLIARI, 1997, p. 107), não é visto que as crianças, em seu cotidiano, entram em contato com vários tipos de escrita, como nas placas, *outdoors*, rótulos, jornais, cartazes, revistas, televisão etc. Todas essas informações deveriam ser aproveitadas pelo/a professor/a para refletir juntamente com os/as alunos/as sobre a escrita, utilizando elementos que já estão familiarizados/as.

Para começar a escrever, as crianças não precisam estudar a gramática, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral. A dificuldade está simplesmente no fato de as crianças não conhecerem a forma ortográfica das palavras após seus primeiros contatos com o alfabeto (CAGLIARI, 1997, p. 106).

Diante disso, a dificuldade encontrada pelas crianças na escrita deve-se ao fato de que a variedade textual existente exige diferentes estruturas do discurso e escolha das palavras, além de requerer uma organização das ideias. “Por exemplo, escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta, uma notícia, uma propaganda” (CAGLIARI, 1997, p. 106). Logo, essa postura da escola que desconhece a realidade linguística em que a criança está inserida, pode ser usada como um dos fatores que explicam o motivo de existir tanto sofrimento para aprender, exatamente porque “há um descompasso da escola com a criança” (CAGLIARI, 1997, p. 106-107).

Nessa perspectiva, mostra-se indispensável que o/a professor/a conheça seus/suas alunos/as e descubra suas dificuldades. Esse processo pode ser feito por meio da análise de textos livres e espontâneos e não por frases e palavras copiadas e treinadas incessantemente. É essencial que o/a alfabetizador/a deixe os/as educandos/as escreverem sozinhos/as, pois a partir dessas escritas, conseguirá encontrar as dificuldades e facilidades de cada aprendiz durante esse processo de

aprendizagem da escrita (CAGLIARI, 1997, p. 127). É preciso quebrar com o pensamento de que um texto bem escrito é aquele em que não se encontra erros ortográficos, é necessário compreender o nível em que as crianças se encontram para exigir delas o que conseguem entregar, e não o que ainda sequer aprenderam.

Levando em consideração uma análise feita por Cagliari (1997) sobre uma turma de 2º ano a qual foi incentivada a escrever textos espontâneos, foi possível chegar à conclusão de que os “erros” cometidos por aqueles/as alunos/as não eram vazios de sentido e noção, “justamente o contrário: todos os enganos demonstraram um uso inadequado de recursos possíveis do próprio sistema ortográfico de escrita” (CAGLIARI, 1997, p. 107).

Como alguns exemplos para um melhor entendimento da afirmação de Cagliari (1997, p. 121), podemos ver em:

- O aluno escreve *i* em vez de *e*, porque fala [i] e não [e]; por exemplo:

dci (disse)

qui (que)

tristi (triste)

- Escreve *u* em vez de *o*, pois fala [u] e não [o]; por exemplo:

tudu (tudo)

curraiva (com raiva)

Nesses “erros” podemos notar que as crianças apenas não têm *ainda* o total conhecimento das regras e convenções ortográficas, mas já há um avanço positivo ao que diz respeito à consciência de que a escrita nota os sons da fala, por isso é possível ver que a maneira que escreveram nos exemplos está amplamente influenciada pelas marcas da oralidade. Como desfecho, o autor diz que com “o tempo esses alunos foram se autocorrigindo e, já no final do primeiro ano, apareceram poucos erros de ortografia” (CAGLIARI, 1997, p. 107).

Em suma, os/as educandos/as em fase de alfabetização já são capazes de produzir textos, e é a partir dessas ações que enfrentam o desafio de encontrar novas palavras para que possam avançar nas suas hipóteses de escrita. Por isso, faz-se necessário deixar que escrevam e não dar atenção, principalmente, em seus erros ortográficos. É preciso “não corrigir demais as crianças: deve-se dar o tempo

para que aprendam e incentivar a autocorreção, a autocrítica” (CAGLIARI, 1997, p. 112). O/A professor/a pode observar se ali, durante as atividades, existiu um avanço. Tais exercícios vão ao encontro dos interesses das crianças para que possam observar de maneira agradável e intencional a relação entre a escrita e a oralidade.

Porém, não significa que a aprendizagem da ortografia deve ser deixada de lado. Ela deverá ser feita, mas no momento oportuno, respeitando o nível da hipótese da criança. Logo, é preciso ter a percepção de que os erros feitos por elas não são insuperáveis ou uma falta de capacidade, e sim que fazem parte do processo de aprendizagem e demonstra a maneira que o/a aluno/a interpreta e compreende a escrita.

Os acertos em geral não são levados em conta, são admitidos como absolutamente previsíveis... agora, os erros pesam toneladas de avaliações. Essa atitude implacável da escola contra os alunos, em função da ortografia, deve ser mudada, urgente e radicalmente (CAGLIARI, 1997, p. 127).

Assim, é preciso quebrar com a visão adultocêntrica enquanto lidamos com crianças na alfabetização, ou seja, não pode se basear no pressuposto de que os discentes, desde cedo, naturalmente e sem dificuldades, já pensariam dessa maneira complexa sobre a substituição dos sons pelas letras (MORAIS, 2012).

Logo, a função da escrita precisa ser trabalhada e, para um entendimento melhor por parte dos/as estudantes, devem ser utilizados textos e temas que estejam próximo a eles/as, mas, é claro, não é necessário apenas ficar restrito a isso, uma vez que diferentes materiais podem ser levados para ampliar a visão de mundo e até mesmo para que conheçam novas palavras. Para tanto, podem ser utilizados múltiplos instrumentos, como livros, revistas com diversos temas, jornais, bilhetes, cartas, ou seja, textos dos mais diferentes gêneros para que possam ampliar o repertório da criança, assim como auxiliar e guiá-la por um caminho menos complexo e mais prazeroso. No entanto, vale lembrar que os/as educandos/as podem ser desafiados a refletir e aprender novas palavras de maneiras mais leves e menos controladoras, utilizando, por exemplo, jogos. Dentre os jogos didáticos para alfabetizar, Brandão *et al.* (2020) enfatiza três principais classificações: jogos de análise fonológica; jogos de reflexão sobre os princípios do sistema alfabético; e jogos para consolidação das correspondências grafofônicas. Ciente de que o primeiro tipo são utilizados para o desenvolvimento da consciência fonológica, este

trabalho de conclusão de curso, toma-o como objeto de estudos, aspecto que adiante trataremos.

1.3 Os jogos que trabalham a consciência fonológica

É possível perceber como os jogos estão presentes em diferentes fases da vida, assim, se torna visível “o quanto eles participam da construção das personalidades e interferem nos próprios modos de aprendizagem humanos” (BRANDÃO *et al.*, 2020, p. 5). Além disso, o jogo pode ser visto como um veículo de práticas sociais, uma vez que a cultura impacta em suas regras, ou seja, jogar também é ter uma inserção no mundo real, é uma socialização na qual adultos/as e crianças se envolvem em um “mundo imaginário, regido por regras próprias, que, geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência” (BRANDÃO *et al.*, 2020, p. 5). Dessa forma, uma característica fundamental dos jogos é a existência de regras, isto é, os participantes desenvolvem pensamentos carregados de atitudes sociais e morais.

Desenvolver habilidades de consciência fonológica é um passo importante para a criança compreender o funcionamento do SEA e suas convenções, logo, é possível trabalhar com uma prática alfabetizadora mais prazerosa a partir dos jogos. É importante lembrar da necessidade da criança de desprender-se do sentido concreto da língua para, só assim, pensar na sonoridade. Para realizar essa transição, os jogos se demonstram ótimos recursos didáticos pois trabalham várias habilidades essenciais. Silva e Morais (2022) discutem sobre o significativo progresso no domínio e desenvolvimento das habilidades fonológicas e notação alfabética dos/as alunos/as que fizeram parte de sessões que utilizavam jogos de análise fonológica, expondo que crianças do “meio popular que brincam com tais jogos avançam muito em sua apropriação do SEA, revelando ritmos de aprendizagem idênticos” (MORAIS; SILVA, 2022, p. 219) às crianças de classe média.

Nesse sentido, os jogos podem ser grandes aliados na fase da alfabetização por otimizar a construção e exploração do conhecimento sobre a língua escrita, dessa maneira, há um grande potencial em seu uso por conseguir se adaptar ao meio educacional, além de ter um ponto crucial: não exigir o treino excessivo e cansativo dos/as alunos/as para aprender. Ao jogar, as crianças podem consolidar

ou se apropriar da lógica acerca do funcionamento da escrita, ou seja, é possível que aprendam como funciona o SEA além compartilhar seu conhecimento prévio com os colegas.

Um ponto importante é lembrar que as escolas públicas brasileiras possuem um acervo de jogos distribuídos pelo Ministério da Educação desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nele, contém jogos como “Batalha de Palavras”, “Caça-rimas”, “Palavra dentro da Palavra”, “Bingo dos sons iniciais”, dentre outros. Por exemplo, no jogo “Palavra dentro da Palavra”, gera uma reflexão acerca da similaridade sonora entre duas palavras (ex: galinha - linha). Ademais, é importante pontuar que os/as professores/as podem produzir seus próprios materiais e jogos a partir das particularidades dos/das alunos/as, modificando para trabalhar com o que sentem mais dificuldade, a partir de temas e termos que fazem parte do seu cotidiano, ou seja, todas as palavras podem ser um objeto de reflexão para as crianças. Assim, é possível perceber que a utilização dos jogos se demonstra como um recurso versátil, ou seja, pode ir evoluindo e criando mais dificuldades, ajustando-se de acordo com cada grupo ou aluno/a.

Para que os jogos continuem beneficiando as crianças de maneira mais leve, no lugar de um ensino pautado em uma ideia de treinamento, o ideal é permitir que os/as alunos/as tratem as palavras como objetos que podem brincar e que podem ser manipulados, tudo de uma maneira menos enfadonha. É essencial que seja preservado o caráter lúdico, ou seja, permitir que de fato joguem, sendo o/a professor/a uma figura mediadora, que não interrompa a todo momento para, por exemplo, analisar cada palavra (MORAIS; SILVA, 2022). É importante que tenha no planejamento das aulas esses momentos, ou seja, que *brinquem e aprendam*. A partir, por exemplo, da criação de uma sequência didática, certamente o/a professor/a pode se aprofundar, posteriormente, nas palavras do jogo, uma vez que não é ele, por si só, que alfabetiza as crianças. O professor precisa “criar situações em que os alunos possam sistematizar aprendizagens” (BRANDÃO *et al.*, 2020, p. 8) e, na mesma medida, entender que o ponto central é não interromper aquele momento lúdico e fluido para caminhar para um ensino mais técnico baseado em treino e cópia que, na visão adultocêntrica, aparenta ser mais adequada e eficaz. Sendo assim, os jogos visam

garantir a todos os alunos oportunidades para, ludicamente, atuarem como sujeitos da linguagem, numa dimensão mais reflexiva, num contexto que não exclui os usos pragmáticos e de puro deleite da língua escrita, através da leitura e exploração de textos... e de palavras (BRANDÃO *et al.*, 2020, p. 10).

Logo, conforme supracitado, assim como a humanidade levou bastante tempo para a evolução até o sistema alfabético, “a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite” (MORAIS, 2012, p. 48). Dessa maneira, em suma, para que a criança se aproprie desse complexo sistema notacional cheio de propriedades e regras, é possível fazer uso de um facilitador a partir da utilização dos jogos que envolvam o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que é necessário que a criança realize uma série de reflexões acerca da palavra escrita e sua relação com a fala, ou seja, podemos constatar que a consciência fonológica exerce, aqui, uma função primordial para a alfabetização.

2. METODOLOGIA

Levando em consideração que a ciência e a produção científica e acadêmica estão em constante movimento e em construção (MACIEL, 2014) devido sua caminhada concomitante com a evolução da sociedade, periodicamente, são necessários trabalhos que sistematizam o que já foi elaborado e o que anda sendo debatido sobre uma determinada área e/ou tema. Nesse sentido, tal ordenação faz com que seja

possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas; diversificam-se os locais de produção, entrecruzam-se e transformam-se; desaparecem em algum tempo ou lugar (FERREIRA, 2002, p. 265).

Assim, no atual trabalho, será realizado um mapeamento das pesquisas que giram em torno do desenvolvimento da *consciência fonológica* na alfabetização e sua relação com o uso de jogos, a fim de se ter uma noção do que anda sendo discutido sobre o tema. Logo, “analisar a produção acadêmica existente permite identificar nessa produção interminável e processual sua evolução, contribuições e limites” (MONTEIRO, 2018, p. 26).

Para o atual trabalho, a metodologia utilizada para sua realização será a *metapesquisa*, que consiste na análise e estudo de pesquisas sobre o tema para a formulação de um panorama geral, de modo que possamos refletir sobre a evolução na área, assim como identificar a existência de lacunas, ou seja, será feita uma sistematização do conhecimento já previamente elaborado. Logo, esta pesquisa também está inserida na categoria de pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em alfabetização (SOARES; MACIEL, 2000).

Este Trabalho de Conclusão de Curso em questão faz parte da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC), a qual é abrigada no Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que já contou com grandes nomes na equipe, como a pesquisadora Magda Becker Soares.

Nos tópicos seguintes, abordaremos sobre o que é a ABEC e sua história até a atualidade, o tipo de pesquisa que este trabalho se encaixa e quais etapas foram realizadas para o levantamento e análise dos dados.

2.1 Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (ABEC)

Conforme Maciel e Rocha (2021) explicitam, a pesquisa ABEC iniciou-se na década de 1980, a partir de uma solicitação por parte do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como coordenadora Magda Becker Soares. Porém, o projeto acabou estendendo-se para além de apenas uma pesquisa, tendo como objetivo principal realizar um levantamento e análise de produções acadêmicas de instituições brasileiras assim como a “socialização dessa produção para os pesquisadores com interesse no campo da alfabetização, aprendizagem inicial da leitura e escrita de crianças” (MACIEL, 2014, p. 110). Com a aposentadoria de Soares, no final dos anos 90, quem assume a posição de coordenadora da ABEC, até o momento, é a Professora Francisca Izabel Pereira Maciel. Nessa perspectiva, foram feitos importantes trabalhos, que giravam em torno da realização de um balanço crítico do que circundava a área da alfabetização brasileira, dessa forma, foram criados relatórios a partir de análises de artigos, revistas e pesquisas acadêmicas. Diante disso, Maciel e Rocha (2021) demonstraram que a ABEC e seu percurso podem ser analisados, a partir de 3 grandes períodos.

O primeiro período engloba os anos de 1980, sendo um grande marco devido a primeira publicação com resultados da investigação realizada (SOARES, 1989). Nisso, o trabalho apresentou análises de produções científicas e acadêmicas dentro do tema “alfabetização”, no período de 1954 até 1986, envolvendo artigos de periódicos, dissertações, teses, livre-docência e cátedra (MACIEL, ROCHA, 2021, p. 3). Neste primeiro momento, a equipe de pesquisa era coordenada por Soares e, na totalidade, foram analisados 184 textos. O maior desafio encontrado foi a dificuldade no acesso dos documentos para a realização do relatório, uma vez que havia um monopólio de onde dispunha as informações e era necessário realizar a compra do exemplar, além da espera para a chegada nos correios. Ademais, as listagens das pesquisas eram compostas por todas as áreas, e não somente da educação, o que dificultava ainda mais, necessitando realizar um movimento de “pente fino” para definir o *corpus* definitivo da pesquisa (MACIEL; ROCHA, 2021).

No segundo período da ABEC, nos anos de 1990 até 2000, as pesquisadoras decidiram levar adiante e ir além do primeiro relatório, “propondo realizar um levantamento e estudo sobre o estado do conhecimento sobre

alfabetização no Brasil” (MACIEL, ROCHA, 2021, p. 6). O recorte temporal foi de 1961 até 1989 e teve como prioridade a análise de teses e dissertações, devido ao crescimento de programas da pós-graduação no contexto brasileiro (MACIEL, ROCHA, 2021, p. 7). No total, foram analisados 219 trabalhos acadêmicos.

O terceiro e último período abarca os anos 2000 até a atualidade, sendo marcado pela expansão da pós-graduação no Brasil e, conseqüentemente, o aumento da produção dos trabalhos acadêmicos. Além disso, a ABEC passou por períodos mais difíceis, levando a diversas interrupções na pesquisa devido à falta de financiamento. Esse terceiro momento, no qual esta pesquisa se insere, está sendo tomado por investigações que giram em torno de focos diferenciados dos/as pesquisadores/as dentro da área da alfabetização, que fazem parte da pesquisa. A ABEC, hoje, conta com parceria interinstitucional com outras instituições do Brasil, dentre elas, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Hoje, essa pesquisa “busca integrar uma adequada compreensão do fenômeno da alfabetização e do letramento no contexto brasileiro” (MACIEL, 2014, p. 109).

Assim, nessa perspectiva, a ABEC conta com um grande e riquíssimo acervo em constante expansão sobre temas diversificados sobre a alfabetização de todas as regiões do país, uma vez que, até 2019, havia cerca de 1.924 trabalhos catalogados, abrangendo produções de teses e dissertações de todo o país (MACIEL, 2019). Dessa maneira, o atual trabalho pretende colaborar na atualização da Base de Dados da ABEC, e para situar os/as leitores, é de suma importância explicitar a metodologia utilizada na realização da pesquisa.

2.2 A pesquisa de “estado do conhecimento” e suas interfaces

Como abordado anteriormente, esta pesquisa se encaixa em um tipo de estudo bibliográfico caracterizado como analítico e descritivo, mais especificamente, numa proposta de uma *metapesquisa*, tendo uma abordagem que se aproxima de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento. Como a nomenclatura já nos elucida sobre sua função, as ações exercidas giram em torno de realizar uma pesquisa a partir de outras pesquisas. Algo importante a ser mencionado é que tais trabalhos “não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). Tal metodologia se demonstra indispensável para pesquisas acadêmicas, uma vez que

traz uma visão para avanços ou retrocessos de uma determinada área, disciplina ou campo de conhecimento (AZAMBUJA; PICCOLI; SPERRHAKE, 2022, p. 133). No entanto,

As pesquisas de caráter bibliográfico, com objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do “estado da arte”), não têm uma tradição no Brasil e são, sem dúvida, de grande importância, pois trabalhos desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em dado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos (MACIEL, 2014, p. 110).

Destarte, é possível afirmar que, por mais que seja algo muito necessário para a área científica, ainda assim faltam estudos que efetuem um balanço e mapeamento de uma determinada área de conhecimento. Logo, pesquisas caracterizadas como estado da arte ou estado do conhecimento precisam ser mais efetuadas no Brasil, tendo em vista que é por meio desses estudos que “podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Dessa maneira, é importante salientar que tal “compreensão do “estado do conhecimento” sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência” (SOARES, MACIEL, 2000, p. 10). Para a área da educação, mais especificamente da alfabetização, busca-se compreender as várias “facetas” existentes, assim como elucidar esse complexo fenômeno, uma vez que diante de tanta pluralidade teórica e metodológica, é necessário tal articulação e reflexão do trabalho prévio e atual estudado por outros/as pesquisadores/as, pois é a partir dessa revisão de perspectivas, que é possível avançar cada vez mais (SOARES, 1989; SOARES, MACIEL, 2000). Há, aqui, um “desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259).

Assim, este trabalho busca elucidar uma parte do estado do conhecimento produzido na área educacional, mais especificamente da alfabetização, que gira em torno dos termos/assuntos “jogo” e “consciência fonológica” em teses e dissertações produzidas em universidades brasileiras.

Esses trabalhos bibliográficos têm como desafio o mapeamento e a discussão de uma específica produção acadêmica escolhida. Nisso, há uma tentativa de responder o que vem sendo destacado em lugares e épocas diversificados, envolvendo dissertações, teses, periódicos (publicações em revistas), congressos e seminários (AZAMBUJA; PICCOLI; SPERRHAKE, 2022). Assim, as pesquisas do estado da arte trabalham com uma visão bem mais abrangente, por exemplo, segundo Romanowski e Ens (2006, p 39-40.) “para realizar um “estado da arte” [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área”. Em contrapartida, estudos que abordam a partir de recortes mais centralizados, por exemplo a partir apenas de dissertações de mestrado e teses de doutorado, e optam por não pesquisar nas outras fontes disponíveis, são caracterizados, mais comumente, como estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2022).

Assim, neste trabalho, será realizado o movimento de análise de teses e dissertações por meio, inicialmente, dos resumos disponibilizados de cada trabalho. Nisso, a partir do texto de Ferreira, “As Pesquisas Denominadas ‘Estado da Arte’”, a autora explicita que é possível fazer um trabalho realizando as análises a partir dos resumos, uma vez que os mesmos têm como função informar ao/à leitor/a “de maneira rápida, sucinta e objetiva sobre o trabalho do qual se originam” (FERREIRA, 2002, p. 268), ou seja, os dados estarão mais concretos e, assim, tornará possível fazer a análise dos dados com um *corpus* muito mais diversificado quando comparado com trabalhos que realizam a leitura do texto em si, tornando-se algo mais extenso e vagaroso. Dessa forma, ler os resumos nos permite fazer uma análise mais ampla quando levamos em consideração o número extenso de pesquisas as quais vão se ampliando com o tempo. Esse movimento se torna importante pois “as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo” (FERREIRA, 2002, p. 265), tornando-se impossível realizar a leitura e a análise dos conteúdos como um todo.

Na perspectiva de Soares, assim como de Romanowski e Ens, “estado da arte deveria abranger e ampliar o escopo do material a ser analisado, incluído livros, documentos oficiais, relatórios de pesquisa, artigos, teses, dissertações” (MACIEL, ROCHA, 2021, p. 6). Logo, com a exclusão de relatórios de pesquisa, livros e documentos oficiais, o termo *estado do conhecimento* é “o mais adequado à sua

proposta de análise e recorte aos materiais a serem analisados” (MACIEL, ROCHA, 2021, p. 6).

2.3 Etapas da pesquisa

Para este atual trabalho, inicialmente buscou-se o termo “consciência fonológica” dentro do acervo da ABEC, em fevereiro de 2023. No entanto, devido a constante expansão de trabalhos, o acervo se encontrava em atualização naquele momento, ocasionando a procura no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Diante disso, como contribuição, por este estudo fazer parte da pesquisa ABEC, temos o compromisso de cadastrar as produções acadêmicas aqui inventariadas em sua Plataforma, da primeira pesquisa (2008) até a última lançada (2022).

Até o dia 16 de maio de 2023, foram encontradas 432 teses e dissertações que continham a expressão “consciência fonológica”. Dessa maneira, iniciou-se o movimento de análises dos títulos e resumos dos trabalhos em busca daqueles que tratavam-se de jogos ou citavam o uso dos mesmos. Como o ano de 2023 estava em curso, fizemos o recorte inicial de investigar apenas as pesquisas cadastradas, até 2022, no Banco de Dados da CAPES.

Ademais, no percurso, a partir do título já foi possível retirar várias das produções acadêmicas, uma vez que a pesquisa foi limitada aos trabalhos que envolvessem crianças durante a fase de alfabetização e que foram realizados dentro do ambiente escolar no território brasileiro. Assim, as produções que relacionavam consciência fonológica ao ensino musical, ensino bilíngue, educação de jovens e adultos, testes em alunos/as já alfabetizados/as, testes clínicos e de outras línguas (estrangeiras e a Língua Brasileira de Sinais) foram eliminadas nessa primeira análise.

Na segunda etapa, foi realizada a leitura dos resumos para analisar sua correspondência ao tema proposto: jogos. Os demais, que não continham o termo ou não traziam a indicação destes como um elemento da produção, foram excluídos. Após a verificação de todos os textos, chegou-se a um número específico de produções acadêmicas, exatos 16 trabalhos. Ao decorrer do percurso, dois foram retirados da lista para levantamento de dados, pois no texto *Desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica: independência e interdependência funcional no repertório de leitores iniciantes* (FREITAS, 2009) os jogos citados eram jogos

convencionais (quebra-cabeças, jogo da memória etc.) e não jogos didáticos; enquanto o outro texto, *Contribuição da consciência fonológica e das correspondências grafofônicas no desenvolvimento da leitura* (FEITOZA, 2019), abordava sobre a avaliação de crianças já alfabetizadas dentro do método fônico, ou seja, não estavam no período de alfabetização propriamente dito.

Diante disso, o número concreto de trabalhos analisados, neste TCC, foi 14, os quais foram lidos para o preenchimento de uma tabela para uma melhor organização e facilidade no momento de análise e cruzamento de dados, no intuito de produzir categorias, assim como tabelas e gráficos com o material recolhido, aspecto que será tratado na próxima seção. Assim, as categorias presentes na tabela foram: “tema geral”, “tipo de jogo (online ou impresso)”, “dados dos jogos”, “objetivo”, “jogo disponível na internet?”, “jogo feito pelo/a pesquisador/a?”, “jogos foram testados?”, “o que está sendo explorado no jogo?” (quais habilidades?), “jogo avalia ou ensina?”, “qual o local da pesquisa?”, “qual a estratégia da pesquisa?”, “ajuda o/a professor/a a alfabetizar?”, “contrapontos” e “observações”.

Assim, antes de evidenciar e contrastar os dados, é importante ter o conhecimento de quais trabalhos foram utilizados, ordenados de acordo o ano de defesa:

Quadro 2. Referência bibliográfica das produções acadêmicas

Nº DOS TRABALHOS	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
1	BASTOS, Jéssica Mendonça. Proposta didática com jogos digitais para o ensino dos grafemas <g> e <j> em contextos regulares diante de vogais não anteriores na perspectiva da alfabetização e dos multiletramento. 2021. 206 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
2	CARVALHO, Lina Maria De Moraes. Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar. 2010. 319 p. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

3	FREITAS, Ana Mara Alves de. Consciência fonológica: a utilização de jogo digital como estratégia para o ensino de língua portuguesa. 2015. 108 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
4	LAMBERTY, Julceia Veridiana Teixeira. Transtorno do espectro do autismo (tea) e tecnologia assistiva: uso de um jogo digital para auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica nas salas de recursos. 2022. 240 p. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) - Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2022.
5	LAND, Veronica. Uma proposta de estimulação da consciência fonológica nos anos iniciais da alfabetização por meio de um jogo digital: ABC da fazenda. 2019. 99 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2019.
6	LIMA, Amara Rodrigues de. Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino. 2010. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
7	MONCAYO, Marjorie Agre Leão. A utilização dos jogos pedagógicos como ferramenta auxiliar no processo de aquisição de escrita. 2015. 122 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), Assis, 2015.
8	PEREIRA, Ana Cristina Santos. Jogos digitais e o processo de construção da alfabetização e do letramento: um relato de experiência sobre o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos com deficiência intelectual. 2022. 177 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2022.
9	PEREIRA, Silene Fernandes. O ensino da escrita com base na consciência fonológica: desafios e contribuições para o aprendiz com dificuldade de aprendizagem. 2018. 154 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Natal, 2018.
10	PRADO, Luciana Augusta Ribeiro Do. Alfabetização em jogo: o uso dos jogos digitais no desenvolvimento da consciência

	fonológica para aprendizagem do sistema de escrita alfabética. 2020. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
11	ROCHA, Auxiliadora Carvalho da. A consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura: os jogos digitais como estratégia pedagógica. 2015. 107 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2015.
12	SANTOS, Austonio Queiroz dos. Gamealfa: jogo digital como recurso tecnológico para alunos em processo de alfabetização do segundo ano do ensino fundamental. 2018. 136 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.
13	SCHERER, Ana Paula Rigatti. Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita. 2008. 231 p. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
14	SOUSA, Josue Alves. Artefatos tecnológicos como suporte pedagógico para o estímulo das habilidades de consciência fonológica. 2018 114 p. Dissertação (Mestrado Profissional Em Gestão E Tecnologias Aplicadas à Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

Na próxima seção, portanto, faremos a análise das 14 teses e dissertações inventariadas, desvelando o que têm abordado sobre a questão dos jogos de consciência fonológica na alfabetização de crianças no Brasil.

3. ANÁLISE DOS DADOS

No contexto brasileiro, os problemas que assolam a área educacional, em especial no campo da alfabetização, não são recentes e, reiteradamente, são alvos de polêmicas e de objeto de investigação de pesquisadores/as no Brasil e no exterior. Nesse sentido, a área da pesquisa científica necessita “contribuir para a busca de sentidos para o que sabemos, fazemos e queremos em relação à alfabetização no Brasil” (MORTATTI, 2014, p. 131). O movimento deve pautar-se na necessidade de compreender os problemas existentes, além de gerar um impacto positivo na área, para que, conseqüentemente, exista um notável avanço na qualidade educacional. Para isso, mostra-se necessário o investimento e aumento do público da pós-graduação, buscando novos problemas, tornando-os *objetos de pesquisa* e, assim, encontrando novas soluções eficazes para a erradicação de determinada problemática.

O primeiro curso de pós-graduação brasileiro foi criado em 1966 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 9). Por conseguinte, iniciou-se um movimento de expansão das universidades brasileiras. Assim, com a amplificação da pós-graduação, principalmente na área de Ciências Humanas, grandes mudanças puderam ser percebidas no cenário das universidades, é possível afirmar que foram criando-se formas e modos de estudar a alfabetização e seus problemas: tomando-a como objeto de pesquisa acadêmica desenvolvida por meio de metodologia científica” (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p.10).

Especificamente em 1980, quando começaram a problematizar a questão do fracasso escolar, foi possível perceber um aumento de pesquisas sobre o tema, ocasionando no estudo do fenômeno da alfabetização em diferentes áreas além da Educação, como Psicologia, Letras e Fonoaudiologia (SOARES; MACIEL, 2000; MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014). Ademais, essa *interdisciplinaridade* é recomendada por Soares (1985) exatamente devido à característica multifacetada da alfabetização.

Após a década de 90, a intensificação das denúncias dos problemas na educação, assim como a constatação do fracasso das instituições brasileiras em alfabetizar as crianças, fez com que essa questão se tornasse uma preocupação prioritária dentro da área educacional (MACIEL, 2014). Juntamente com a expansão

da pós-graduação e o novo contexto econômico e político internacional, “a alfabetização ganha destaque como um dos fatores prioritários na definição de compromissos e metas globais” (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 12) fazendo, assim, intensificar a produção acadêmica e o interesse pela temática. Logo, diante de um contexto da pós-graduação, analisaremos, aqui, os dados retirados desses estudos sobre a temática de jogos de consciência fonológica na alfabetização.

3.1 Panorama geral das pesquisas acadêmicas sobre jogos de consciência fonológica

Iniciamos este tópico apresentando as 14 produções acadêmicas inventariadas, por ordem cronológica de publicação, e o foco do trabalho para uma melhor contextualização do/a leitor/a.

Quadro 3. Foco das produções acadêmicas sobre os jogos de consciência fonológica

PESQUISA	FOCO
<p>T1 - Tese (SCHERER, 2008)</p>	<p>Apresentar aspectos essenciais para a metodologia do/a professor/a, mostrando alunos/as e sua evolução utilizando atividades de consciência fonológica com a presença de jogos e outro grupo de alunos/as que o foco não era o desenvolvimento da consciência fonológica.</p>
<p>T2 - Tese (CARVALHO, 2010)</p>	<p>Desenvolver a consciência fonológica para melhorar a leitura e a escrita, a partir de um programa de intervenção composto por atividades e jogos de consciência fonológica.</p>
<p>T3 - Dissertação (LIMA, 2010)</p>	<p>Analisar diferentes práticas de ensino, as quais em uma turma a professora tenta desenvolver a consciência fonológica e na outra há práticas diferentes e mais limitadas, sem presença de atividades para promoção de consciência fonológica, visando observar a relação dessas propostas com a aprendizagem dos/as alunos/as e compará-las.</p>

<p>T4 - Dissertação (FREITAS, 2015)</p>	<p>Propor um jogo digital que auxilie o/a professor/a durante a avaliação diagnóstica dos/as alunos/as, dando possibilidade para que possa planejar suas aulas com a união da tecnologia, teoria e realidade do aluno.</p>
<p>T5 - Dissertação (MONCAYO, 2015)</p>	<p>Investigar como os jogos pedagógicos de alfabetização (Caixa CEEL) disponibilizados nas escolas pelo governo federal contribuem para desenvolver a consciência fonológica e apropriação da escrita alfabética.</p>
<p>T6 - Dissertação (ROCHA, 2015)</p>	<p>Apresentar um conjunto de jogos digitais os quais foram elaborados para serem um suporte para desenvolver a leitura, a partir de habilidades da consciência fonológica.</p>
<p>T7 - Dissertação (PEREIRA, 2018)</p>	<p>Investigar a relação entre o progresso dos/as alunos/as e a consciência fonológica, além de apresentar uma proposta didática, contendo o jogo “Bingo das sílabas”, objetivando estimular e promover habilidades da consciência fonológica.</p>
<p>T8 - Dissertação (SANTOS, 2018)</p>	<p>Utilizar os jogos para facilitar o processo de alfabetização, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica.</p>
<p>T9 - Dissertação (SOUSA, 2018)</p>	<p>Desenvolver três minigames que pretendem estimular as habilidades de consciência fonológica, visando ser uma alternativa pedagógica para o aprendizado dos/as alunos/as.</p>
<p>T10 - Dissertação (LAND, 2019)</p>	<p>Propor jogos para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças em processo de alfabetização ou que apresentem dificuldade de aprendizagem. Em cada fase do jogo é desejado que entendam o sentido e não respondam de maneira condicionada.</p>
<p>T11 - Dissertação (PRADO, 2020)</p>	<p>Verificar como os jogos digitais conseguem contribuir no desenvolvimento da consciência fonológica de crianças que apresentam dificuldade no processo de ensino e aprendizagem.</p>

T12 - Dissertação (BASTOS, 2021)	Desenvolver atividades didáticas, utilizando jogos digitais e impressos, para alunos/as que tenham dificuldade de diferenciar o uso do <g> e <j>, visando o ensino ortográfico e desenvolvimento da consciência fonológica.
T13 - Dissertação (LAMBERTY, 2022)	Utilizar o jogo “Recanto das Letras” para auxiliar os/as alunos/as participantes da pesquisa no desenvolvimento de consciência fonológica, visando consolidar o processo de alfabetização.
T14 - Dissertação (PEREIRA, 2022)	Investigar a maneira que os jogos digitais podem auxiliar no processo de desenvolvimento da consciência fonológica em alunos/as com deficiência intelectual.

Fonte: Elaborada pela autora.

Pelo quadro acima é possível observar que todos os trabalhos citados contêm jogos que desenvolvem a consciência fonológica como elemento, sendo eles impressos e/ou digitais, alguns dando um enfoque maior e tendo os jogos como ponto central e outros que os trazem no contexto de uma proposta didática, citando-os como um dos recursos utilizados. Ademais, a partir da leitura do quadro sobre o foco de cada trabalho pesquisado, a seguir, temos uma tabela para explicitar os anos de produção das teses e dissertações.

Tabela 1. Produções acadêmicas sobre os jogos de consciência fonológica ao longo dos anos

ANO	MESTRADO	MESTRADO PROFISSIONAL	DOCTORADO	TOTAL
2008	0	0	1	1
2009	0	0	0	0
2010	1	0	1	2
2011	0	0	0	0
2012	0	0	0	0
2013	0	0	0	0
2014	0	0	0	0

2015	0	3	0	3
2016	0	0	0	0
2017	0	0	0	0
2018	0	3	0	3
2019	0	1	0	1
2020	1	0	0	1
2021	0	1	0	1
2022	1	1	0	2
TOTAL:	3	9	2	14

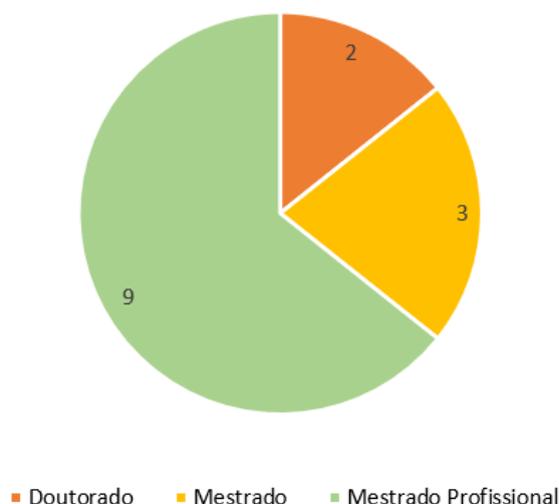
Fonte: Elaborada pela autora.

O primeiro texto sobre a temática encontrado foi datado em 2008 e os últimos sendo em 2022, logo, pode-se perceber que no decorrer de 15 anos, obteve-se 14 teses e dissertações, sendo 3 mestrados, 9 mestrados profissionais e 2 doutorados. Ao observar a Tabela 1, podemos notar o crescimento do interesse no tema a partir do aumento das teses e dissertações defendidas a partir de 2015, totalizando 11 trabalhos (79%). Ademais, a expansão pode ser notada com o fato de que pelo menos 1 trabalho sobre o tema foi realizado, por ano, entre 2018 e 2022, diferentemente do período anterior (2008 - 2017), que teve uma pausa de 1 a 4 anos para publicação de um estudo sobre a temática.

Um possível fator que pode ocasionar uma expansão de trabalhos, de agora em diante, especificamente sobre jogos digitais, seria a pandemia da Covid-19, uma vez que, com as aulas remotas, os jogos eram — e são — um recurso didático utilizado por parte dos/as professores/as. Nesse período, foi comum relatos de experiências de professores/as utilizando jogos já existentes na internet ou sendo criados, a partir de plataformas como o *Wordwall*, tornando os estudos menos enfadonhos e mais divertidos.

A seguir, no Gráfico 1, abordaremos sobre a diferença quantitativa entre os três níveis: mestrado, mestrado profissional e doutorado.

Gráfico 1. Produções acadêmicas sobre os jogos de consciência fonológica por nível



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nas informações do Gráfico 1 e Tabela 1, dentre os 14 trabalhos, a grande maioria são dissertações de mestrado profissional (64%), seguido de mestrado (21%) e doutorado (14%). Nesse sentido, contando com a modalidade mestrado e mestrado profissional, somamos 12 (85%), ou seja, um número seis vezes maior do que a quantidade de doutorado, sendo possível afirmar que a cada produção de 6 mestrados, temos 1 doutorado. Este fator pode ser explicado a partir do menor tempo de duração do mestrado (2 anos) para o doutorado (4 anos), além de existir um “maior número de cursos de mestrado em relação aos de doutorado” (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 18). A seguir, será exposto o quadro da distribuição das pesquisas, contendo as categorias regiões, estado, faculdade e tipo (mestrado, mestrado profissional e doutorado).

Tabela 2. Distribuição das produções acadêmicas sobre os jogos de consciência fonológica em região, estado e universidade

REGIÕES	ESTADO	FACULDADE	NÍVEL	TOTAL	TOTAL
SUL	Rio Grande do Sul	UNIVERSIDADE FEEVALE	MESTRADO	1	3
		PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO	DOCTORADO	1	

		RIO GRANDE DO SUL			
	Santa Catarina	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	MESTRADO	1	
SUDESTE	Rio de Janeiro	CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA	MESTRADO PROFISSIONAL	2	5
		UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	MESTRADO PROFISSIONAL	1	
	São Paulo	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA)	MESTRADO PROFISSIONAL	1	
		PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	DOCTORADO	1	
NORTE	Acre	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	MESTRADO PROFISSIONAL	1	2
	Amazonas	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO AMAZONAS	MESTRADO PROFISSIONAL	1	
NORDESTE	Bahia	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	MESTRADO PROFISSIONAL	1	4
		UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	MESTRADO PROFISSIONAL	1	
	Pernambuco	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	MESTRADO	1	
	Rio Grande do Norte	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	MESTRADO PROFISSIONAL	1	
CENTRO-	-	-	-	0	0

OESTE					
-------	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

Diante da Tabela 2, podemos observar que a região com mais produção sobre a temática foi o Sudeste com 5 (36%), seguida por Nordeste (29%), Sul (21%), Norte (14%). A região com mais trabalhos, Sudeste, tem maior produção em relação às outras pois é “onde está localizada grande parte dos programas de pós-graduação” (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 25). Tal aspecto vai ao encontro de pesquisas anteriores, na ABEC, no âmbito da produção nacional em alfabetização (SOARES, 1989; SOARES; MACIEL, 2000; MACIEL, 2014). Um fator interessante é que, mesmo que o Sudeste tenha produzido mais, juntando as regiões Norte, Nordeste e Sul, juntas detêm 9 produções (64%), demonstrando, de certa forma, que a pós-graduação vem crescendo para outros lugares, nos indicando uma “expansão e descentralização dos programas de pós-graduação” (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 23).

Abaixo, entrecruzamos os dados das Tabelas 1 e 2, explicitando a distribuição das pesquisas, por ano e por região.

Tabela 3. Distribuição das produções acadêmicas sobre os jogos de consciência fonológica por ano e região

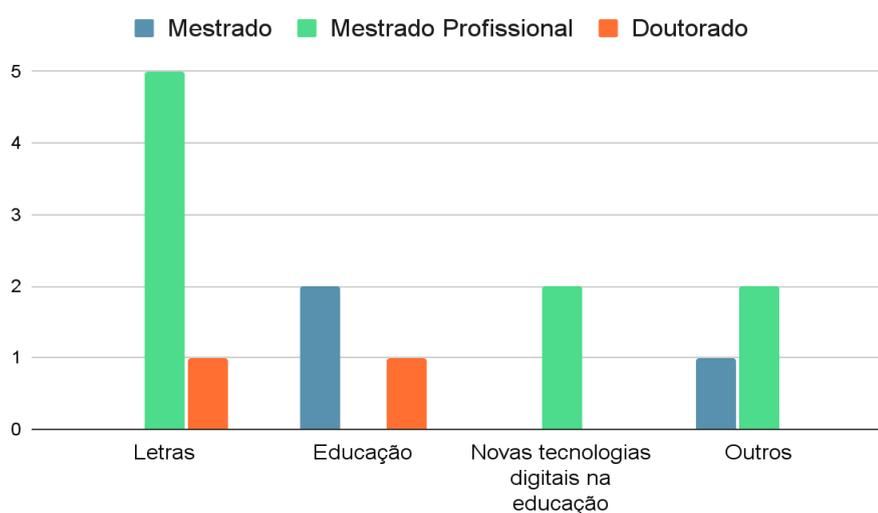
REGIÃO ANO	NORTE	NORDESTE	CENTRO- OESTE	SUDESTE	SUL	TOTAL POR ANO
2008	0	0	0	0	1	1
2009	0	0	0	0	0	0
2010	0	1	0	1	0	2
2011	0	0	0	0	0	0
2012	0	0	0	0	0	0
2013	0	0	0	0	0	0
2014	0	0	0	0	0	0
2015	1	1	0	1	0	3
2016	0	0	0	0	0	0
2017	0	0	0	0	0	0

2018	1	2	0	0	0	3
2019	0	0	0	1	0	1
2020	0	0	0	0	1	1
2021	0	0	0	1	0	1
2022	0	0	0	1	1	2
TOTAL POR REGIÃO	2	4	0	5	3	-
TOTAL GERAL	14					

Fonte: Elaborada pela autora.

Diante da Tabela 3, vale a pena ressaltar que o Sudeste e o Sul são as regiões que estão mais desenvolvendo pesquisas sobre a temática nos últimos 4 anos. Dos 5 trabalhos no Sudeste, 3 deles foram produzidos entre 2019 e 2022. Já no Sul, o primeiro trabalho registrado foi datado em 2008 e as outras duas aparecem a partir de 2020. Em contrapartida, o Norte não obteve outras produções a partir de 2018. A seguir, no Gráfico 2, será demonstrado as áreas que se encontram as 14 pesquisas e a quantidade de mestrado, mestrado profissional e/ou doutorado em cada uma delas.

Gráfico 2. Produções acadêmicas sobre os jogos de consciência fonológica por nível e curso



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do Gráfico 2, é possível observar a diversificação das áreas das pesquisas indo além da Educação, é o processo de “interdisciplinarização da alfabetização” (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 20). Nisso, as áreas são: Letras (43%), Educação (21%), Novas Tecnologias Digitais na Educação (14%) e Outros (21%), contendo Diversidade Cultural e Inclusão Social (7%), Gestão e Tecnologias Aplicada à Educação (7%) e, por último, Ensino Tecnológico (7%), totalizando 6 áreas de pesquisa. Sendo assim, em

decorrência dessa multiplicidade de novas análises da alfabetização, a perspectiva pedagógica – propostas didáticas para a alfabetização, princípios de organização e utilização de livros didáticos, formação do professor alfabetizador etc. – vem também se enriquecendo com estudos inspirados nessas novas análises (MACIEL, 2014, p. 113).

Ademais, é possível notar que, com o avanço da tecnologia, o número de jogos digitais cresceu exponencialmente e, juntamente com ele, aumentam aqueles com temáticas educacionais. Assim, temas que giram em torno dos jogos digitais se tornaram mais frequentes e apareceram mais áreas de pesquisa como Novas Tecnologias Digitais na Educação (14%), Gestão e Tecnologias Aplicada à Educação (7%) e Ensino Tecnológico (7%).

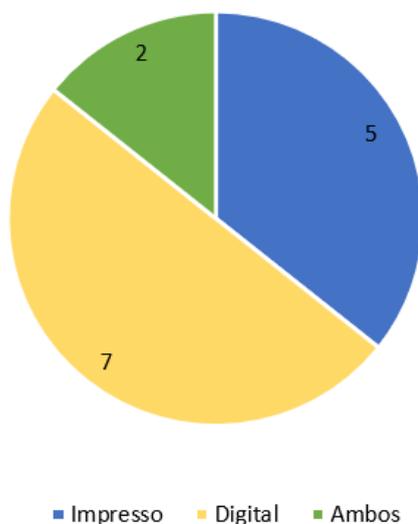
Um fato surpreendente é que, por mais que as pesquisas girem em torno do/a professor/a, aluno/a e escola, a maior parte delas foram realizadas na área da Letras. Quando comparados estes dados com os mostrados em Guimarães (2011), assim como em Soares (1989) e Soares e Maciel (2000), podemos ver uma divergência, pois as pesquisas mostram que a maioria dos trabalhos sobre alfabetização estão concentradas, respectivamente, em Educação, Letras e Psicologia. Aqui, houve uma inversão e a área de Psicologia não apareceu entre as inventariadas.

No entanto, faz-se importante perceber que com “a decorrência dessa multiplicidade de novas análises da alfabetização, a perspectiva pedagógica [...] vem também se enriquecendo com estudos inspirados nessas novas análises” (MACIEL, 2014, p. 113). Além disso, com tal multiplicidade, a alfabetização pode ser exposta a novas análises assim como novas perspectivas, enriquecendo, assim, seus estudos.

3.2 Dados sobre os jogos

Os jogos para desenvolvimento de consciência fonológica abordados nas 14 produções acadêmicas identificadas podem ser divididos em três categorias: impressos, digitais e ambos. No Gráfico 3, demonstramos a relação quantitativa dessa distribuição entre as três categorias.

Gráfico 3. Jogos impressos ou digitais



Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria *jogos digitais*, temos aqueles disponibilizados para serem jogados em computadores ou aplicativos móveis, podendo ser criados ou não pelo/a pesquisador/a. Com o Gráfico 3, nos é possível refletir sobre a predominância dos jogos digitais em relação aos impressos, já que eles estão na metade dos trabalhos identificados, mais uma vez relacionado com a expansão e o acesso à tecnologia pela sociedade. Já na categoria de *impressos*, são 5 pesquisas que abordaram tanto os jogos do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem/ UFPE), distribuídos pelo Ministério da Educação, quanto os jogos criados pelo/a próprio/a pesquisador/a. Apenas 2 produções acadêmicas focalizaram um estudo mesclando a utilização de jogos *digitais* e *impressos*.

Levando em consideração que em algumas pesquisas, o/a autor/a fez a criação de seu material, vale ressaltar que, dos 14 trabalhos, em 6 (43%) os jogos foram feitos pelo/a pesquisador/a, 2 (14%) pesquisas mesclam jogos feitos pelo/a pesquisador/a e jogos que não foram criados por ele/a, como, por exemplo, os jogos

do CEEL. Já os jogos que não foram feitos pelo/a pesquisador/a, temos 6 (43%), de modo que a pesquisa focou na observação da aplicação do uso de jogos impressos no meio escolar ou o foco do trabalho era dar exemplos de jogos digitais que já se encontram na internet, fazendo uma seleção dos melhores, segundo o/ pesquisador/a.

A seguir, na Tabela 4, abordaremos os anos de publicação das pesquisas, de acordo com a categoria dos jogos, sendo eles impressos, digitais ou ambos. Diferente dos quadros de demonstração dos anos vistos anteriormente, nesta tabela foram feitos agrupamentos a cada 5 anos para que fosse possível visualizar melhor o quanto, no passar dos anos, a evolução da tecnologia impactou numa maior produção sobre jogos digitais, decaindo as produções acadêmicas sobre jogos impressos. Dessa forma, o agrupamento decorreu de uma escolha que levou em consideração que as 14 pesquisas percorreram 15 anos de publicações, sendo um facilitador todas os 3 períodos da Tabela terem 5 anos, visando uma comparação mais equilibrada.

Tabela 4. Distribuição das produções acadêmicas sobre os jogos de consciência fonológica por ano e tipo do jogo

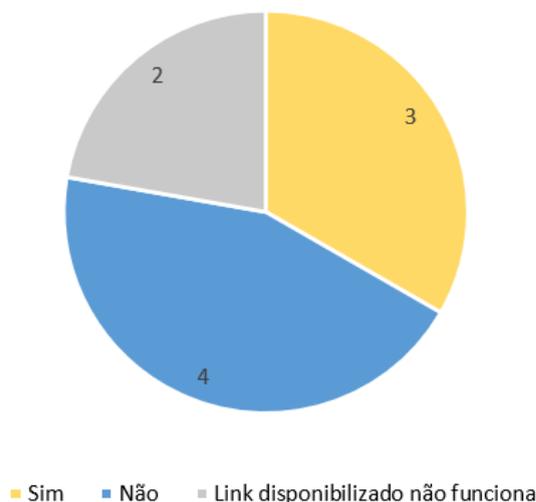
ANO \ TIPO	IMPRESSO	DIGITAL	AMBOS	TOTAL POR ANOS
2008-2012	3	0	0	3
2013-2017	1	1	1	3
2018-2022	1	6	1	8
TOTAL POR TIPO	5	7	2	-
TOTAL GERAL	14			

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 4 reitera o fato de que com o passar dos anos e o avanço tecnológico, é possível notar o aumento dos jogos digitais em relação aos impressos, os quais tinham predominância até 2017, contando com 4 trabalhos e 1 que tratava sobre os dois tipos de jogos. Os jogos digitais dispararam em relação ao impresso nos anos de 2018 até 2022, conjecturamos que a pandemia da Covid-19 contribuiu para tanto.

No gráfico a seguir, aborda-se sobre a questão da jogabilidade dos jogos digitais, a partir do compartilhamento, ou não, de *links* ou site em que eles estão disponíveis para serem jogados e/ou testados.

Gráfico 4. Jogos digitais disponíveis: é possível ou não jogá-los?



Fonte: Elaborado pela autora.

Os jogos digitais apareceram em 9 trabalhos, dessa maneira, é importante notar os que estão disponibilizados para acesso ao público em geral. Para o meio científico, é de suma importância que os trabalhos consigam ter um impacto social, que cheguem à sociedade, visando mudanças positivas no que concerne à área educacional do país. Logo, diante do Gráfico 4, é possível analisar que a maioria dos trabalhos não explicitam onde encontrar o recurso didático utilizado na pesquisa (44%), tendo índices mais baixos devido aos trabalhos que os links disponibilizados não funcionam (22%). Ou seja, dos 9 trabalhos que fazem uso de recursos digitais e utilizam plataformas e instrumentos como o computador, em 6 (67%) não é possível usar como uma alternativa para a realização de uma aula.

Assim, é importante ressaltar que uma das pesquisas analisadas listou vários jogos disponíveis na internet com a temática alfabetização e os avaliou quanto às habilidades desenvolvidas, dando para cada jogo uma avaliação e uma nota (PRADO, 2020), ou seja, uma contribuição para aqueles/as que estejam procurando indicações de jogos para auxiliar na fase de alfabetização.

Os jogos digitais podem ser úteis recursos didáticos para as escolas que dispõem equipamentos como tablets e computadores ou como uma alternativa para

as crianças jogarem em casa com o monitoramento dos pais ou com a participação ativa dos mesmos. Em virtude da extensão desse trabalho, focalizaremos, no item a seguir, uma análise mais específica, apenas dessa categoria.

3.3 Sobre os jogos acessados

Um momento importante deste trabalho é a análise dos jogos que constam nas produções acadêmicas, justamente porque ter pesquisas discutindo sobre o tema, não significa, necessariamente, que um bom material está sendo proposto. Como já comentado, a pesquisa acadêmico-científica no âmbito educacional tem um grande valor social, precisando, neste caso, ter um retorno para o meio escolar, visando ser útil para os/as profissionais da área e auxiliar seu trabalho. Logo, é importante mencionar que, como mostrado no tópico anterior, não foi possível ter acesso a todos os jogos digitais citados nas pesquisas analisadas, assim, neste tópico, falaremos sobre os que foram encontrados a partir de *links* e sobre aqueles onde há uma descrição detalhada e fotos do jogo em si, não necessitando jogar para entender como se desenvolve e qual a sua temática.

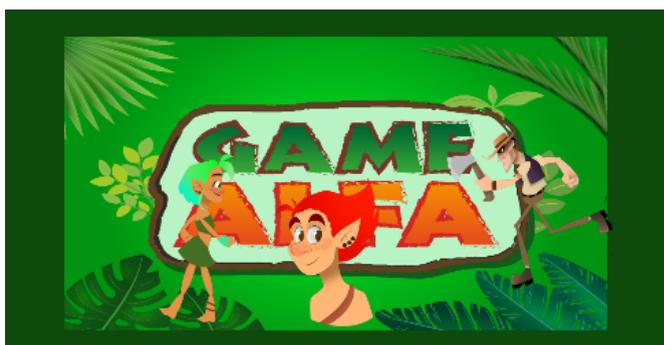
A partir da análise dos trabalhos inventariados, foi feito um enfoque em ler as partes que falassem dos jogos propriamente ditos, contendo objetivos, descrição, como foram criados, como se deu a testagem do material, o retorno das crianças sobre os materiais e as conclusões gerais. Ademais, os jogos que foram possíveis encontrar na internet pelo *link* disponibilizado, foram testados para que fosse possível ter uma análise mais concreta.

Nesse sentido, os jogos têm elementos do universo infantil, principalmente animais. Alguns jogos notamos que a criação gráfica dos personagens se aproximam dos desenhos feitos pelas crianças, tornando-os interessantes visualmente e divertidos. Ademais, em um dos jogos retrata o conto popular “Curupira”, há presença de animais pois se passa na floresta. O jogo Game Alfa¹ (SANTOS, 2018) conta com narração, número de vidas perdidas ao errar a palavra, e diferentes fases que envolvem distintas habilidades de consciência fonológica, por exemplo, pensar em qual palavra tem a mesma sílaba inicial ou final e palavras que rimam com a palavra indicada. Um ponto que se torna “facilitador” é que todas as

¹ O jogo pode ser acessado em: <https://www.gamenaaprendizagem.net/game-alfa/jogar-o-game>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

palavras já vêm escritas, sendo fácil notar qual inicia ou termina igual apenas comparando as letras. Essa questão pode, de certa forma, comprometer que a criança faça, efetivamente, a análise fonológica da palavra, concentrando-se mais na comparação das escritas.

Figura 1. Jogo Game Alfa



Fonte: <https://www.gamenaaprendizagem.net/game-alfa/jogar-o-game>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

Figura 2. Jogo Game Alfa (Personagens)

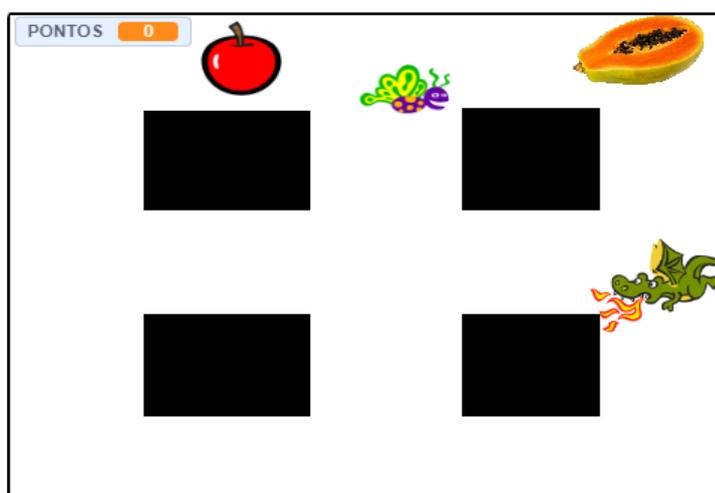


Fonte: <https://www.gamenaaprendizagem.net/game-alfa/jogar-o-game>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

Nos dois jogos que serão mostrados a seguir, resultantes do trabalho de Sousa (2018), consideramos que são divertidos de jogar, uma vez que conta com desafio, correr/fugir/desviar de um elemento para que possa atingir o objetivo explicado pela narração dos jogos. Uma questão técnica que pode ser pensada para melhorar a jogabilidade seria reiniciar o jogo quando o jogador acaba encostando, por exemplo, no raio e no dragão. Atualmente, nos dois jogos (SOUSA, 2018), para serem jogados novamente, tudo fica estático e não se é dada uma explicação do que fazer a seguir, sendo necessário o recarregamento da página para jogá-lo novamente, o

que implica que o/a jogador/a passe por todas as fases novamente para chegar onde errou. No jogo Labirinto das Rimas² é preciso procurar a imagem da palavra que rima com aquela que a narradora diz a cada passagem de fase. Enquanto a criança procura as palavras, terá que fugir do dragão. Insta esclarecer que o jogo possui apenas 4 fases. Na primeira fase, é indispensável procurar a palavra que rima com balão (mamão); na segunda, deve-se encontrar a que rima com jarro (carro); na terceira é a que rima com gato (pato); na última é a que rima com dente (presente). No jogo Chuva Maluca³, o jogador deve encontrar a imagem da palavra que inicia com a mesma sílaba falada pela narradora, enquanto foge do raio que cai no céu. O jogo possui apenas 5 fases, sendo que em cada fase o/a estudante identificará a palavra que começa com as seguintes sílabas iniciais: CA (carro); BA (banana); MA (macaco); BO (bola); TA (tapete). A seguir, é possível ver a imagem dos dois jogos.

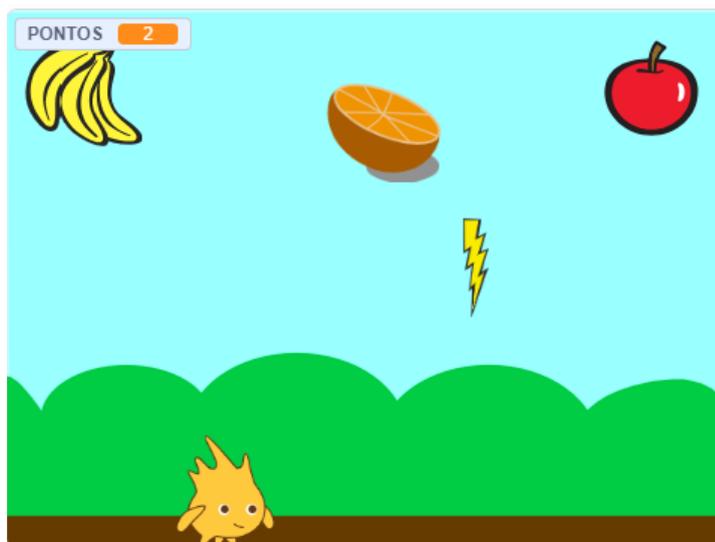
Figura 3. Jogo Labirinto das Rimas



Fonte: <https://scratch.mit.edu/projects/199013101/>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

² O jogo pode ser acessado em: <https://scratch.mit.edu/projects/199013101/>.

³ O jogo pode ser acessado em: <https://scratch.mit.edu/projects/197180732/>.

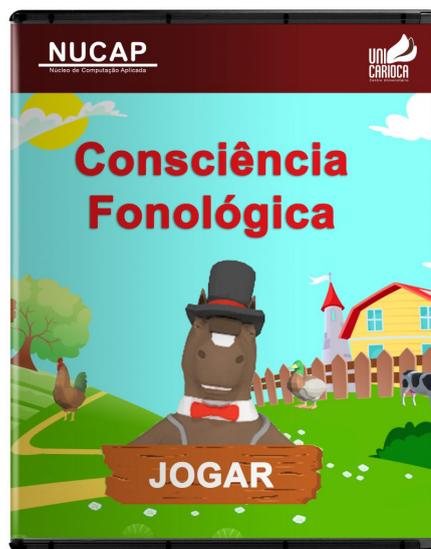
Figura 4. Jogo Chuva Maluca

Fonte: <https://scratch.mit.edu/projects/199013101/>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

Um dos jogos também interessantes é o ABC da Fazenda⁴, em que o cenário se passa em uma fazenda, conta com personagens e um bom *design* gráfico, além de uma jogabilidade interessante, exigindo atenção do/a estudante. Por exemplo, na fase 1, é trabalhado o som dos animais e o/a estudante precisará capturar o animal do som ouvido no jogo. Basicamente, pelo que consta no trabalho de Land (2019), a jogabilidade se resume em capturar algo pedido pela fase do jogo, envolvendo várias habilidades de consciência fonológica, que vão aumentando de dificuldade ao passar das fases. No entanto, como uma experiência pessoal, não consegui acessar o jogo fazendo a instalação no computador.

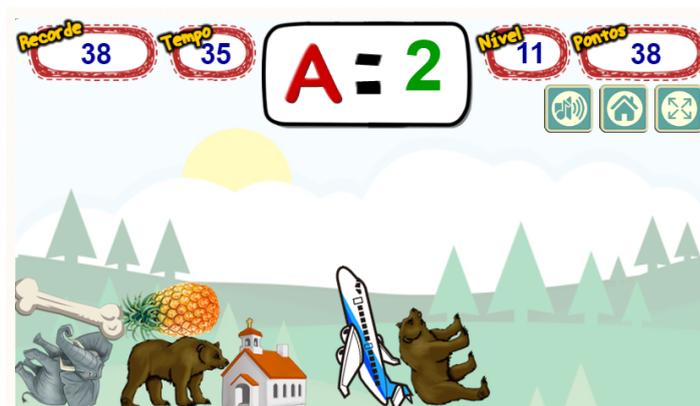
⁴ O site para baixar o arquivo do jogo pode ser acessado em:
<https://proximal.unicarioca.edu.br/portal/jogo-educacional-digital-abc-da-fazenda/>

Figura 5. Jogo ABC da fazenda



Fonte: <https://proximal.unicarioca.edu.br/porta1/jogo-educacional-digital-abc-da-fazenda/>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

Nesse contexto, cabe ressaltar um trabalho específico (PRADO, 2020), que fez uma pesquisa e avaliação de jogos disponíveis em sites e em aplicativos que sejam focados em atividades educacionais para idades variadas, perpassando por jogos para diferentes idades. Por exemplo, no site *Jogos Educativos Hvirtua*, é possível acessar vários jogos para Educação Infantil e Ensino Fundamental, abordando temas como números, cores, letras, raciocínio lógico, ditados, anagramas de palavras e jogos para descobrir a palavra secreta. Com temas diversos, detêm de bons gráficos, jogos com vários níveis e com diferentes tipos de jogabilidade, por exemplo, controlar personagens com as setas do teclado e movimentação com o mouse. No jogo *Parquinho das vogais*, as crianças precisam clicar nas palavras que começam com a vogal indicada pela fase, logo, pode ser útil na fase de alfabetização. Ademais, esse site também pode ser acessado pelo celular, os jogos se adaptam e é possível controlar.

Figura 6. Jogo Parquinho das vogais

Fonte: <https://jogoseducativos.hvirtua.com/parquinho-das-vogais>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

No entanto, vale pontuar que nos jogos que foram acessados, levando em consideração que são muitos jogos presentes nos dois sites, foi possível notar a predominância daqueles que têm foco na escrita de palavras, ou seja, na ortografia. Em alguns, enfatiza-se o nome das letras, em outros é necessário descobrir quais vogais estão faltando na palavra, há aqueles que são direcionados para escrever a palavra da imagem indicada com as letras embaralhadas, pouco enfatizando a questão da análise fonológica. Ou seja, há predominância não de jogos *desafiadores*, mas sim como um treinamento, mostrando sílabas e palavras assim como ensinando letras separadamente, o que faz ser possível associar com os métodos tradicionais para alfabetizar e sua maneira de conduzir o ensino, resumidamente, como um treino e memorização das letras e seus sons.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste trabalho, foi possível entender que há uma complexidade na etapa de alfabetização. Para se apropriar desse sistema, as crianças não devem somente memorizar as letras e seus sons e juntá-los, não é tão simples como montar um simplório quebra-cabeça. É essencial entender, e reafirmo, que este trabalho reconhece que, para a criança aprender a ler e a escrever, necessita compreender um *sistema notacional* e não um conjunto de códigos que basta decorá-los, exatamente porque esse sistema *nota* os sons da fala. Assim, esse complexo movimento de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) envolve enorme trabalho cognitivo para ter essa percepção, uma vez que o/a aprendiz, conforme Morais (2005) explicita, precisa percorrer o mesmo caminho da evolução da escrita, a qual iniciou-se com desenhos e apenas depois começou a fazer uso de representações gráficas.

Nesse movimento temos a consciência fonológica, que exige também a reflexão sobre os segmentos sonoros da língua. Nisso, os/as alunos/as precisam descobrir “como um todo (a palavra escrita) tem a ver com outro todo (a palavra falada) e como suas partes (escritas e orais) estabelecem correspondência entre si” (MORAIS, 2015, p. 61). É necessário que o/a aluno/a se aproprie de um conjunto de características, regras e propriedades existentes na escrita alfabética, levando em consideração que nem sempre ela é um espelho da fala. Dito isso, ao lidar com crianças em processo de alfabetização, é necessário se desvincular daquele olhar adultocêntrico, do/a adulto/a já alfabetizado/a, que tem muito mais experiência e já vive em contato com o mundo da escrita e leitura. Por que não tentar entender como as crianças pensam e facilitar esse momento tão complexo para elas? Por isso é importante a utilização de diversos recursos didáticos com materiais que dialoguem com o cotidiano infantil e tragam mais diversão durante esse processo.

Assim, vale ressaltar um ponto crucial: o “trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica nos estudantes colabora para o seu sucesso na alfabetização” (GALVÃO; PINHEIRO; SANTOS, 2022, p. 182). De fato, os jogos podem ser uma opção de recurso didático para os/as professores/as alfabetizadores/as, tendo em vista a diversidade disponível, podendo serem escolhidos de acordo com a maneira de trabalhar do/a docente, assim como a partir dos recursos disponíveis na escola. No entanto, cabem, aqui, algumas reflexões que

foram surgindo a partir do levantamento de dados e demonstram-se pertinentes pontuar com um olhar mais crítico ao conteúdo mostrado nas 14 pesquisas.

Alguns dos jogos, como podemos observar nos exemplos citados na seção anterior, apresentam certa jogabilidade, o que colabora para que tenha um elemento importante: a diversão. Nesse sentido, o que as pesquisas têm em comum é querer nos apresentar novas alternativas para recursos didáticos que sejam *divertidas* e que tragam, ao mesmo tempo, um *teor educacional*, nesse caso, focando em desenvolver as habilidades de consciência fonológica. No entanto, uma grande quantidade de jogos mostrados nas pesquisas têm mais ênfase na *repetição* do que na *reflexão*.

Se torna fácil perceber que, em algumas pesquisas, a consciência fonológica citada caminha juntamente com o modelo da instrução fônica, o qual este trabalho não corrobora com esse modo de ensino. Além disso, alguns dos jogos apresentam um relatório final de cada jogador/a, dizendo que ajudaria o/a alfabetizador/a no diagnóstico da hipótese de escrita dos/as alunos/as, demonstrando um teor mais avaliativo do jogo, induzindo um treinamento nas crianças.

Cabe ressaltar que esses jogos foram feitos ou mostrados em uma perspectiva de ajudar o/a docente em sala de aula. Porém, vale refletir, no contexto da realidade da escola pública: em que momento seria feita essa mediação? Uma vez que precisam de aparato tecnológico e se demonstram jogos mais individuais e menos focado na interação coletiva, as crianças precisarão sair de sala para ter acesso aos jogos? Como faria essa divisão da turma? Há recurso suficiente para que todas as crianças possam participar?

Alguns jogos, especificamente aqueles que exigem controle de personagens, são difíceis de serem trabalhados com uma sala de aula, tendo em vista que apenas uma pessoa pode controlá-lo. Além disso, são necessários instrumentos tecnológicos para acesso dos jogos, muitos deles que entram na categoria *jogos digitais* são voltados para o computador, já que utilizam as setas do teclado para movimentar o personagem, o que implica ter computadores disponíveis para o uso dos recursos, assim como acesso à internet. Dessa forma, é propício trazer a reflexão das escolas públicas brasileiras e o acesso à tecnologia.

Segundo o artigo “Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas no Brasil nos anos de 2019 a 2020: perspectiva panorâmica” (TORRES, 2022), as escolas da rede municipal são as que menos dispõem de recursos tecnológicos. Por exemplo, a taxa

de acesso à internet nas escolas é de 61,5%, no entanto, caem ainda mais quando se fala de internet para uso exclusivo do ensino e aprendizagem (29,6%) e para uso dos alunos (21,1%). Como explicitado, é preciso da disponibilidade de computadores para os jogos, porém, mais uma vez, as taxas são baixas, sendo 34,3% de escolas que têm computador de mesa e 20,4% aquelas que possuem computador portátil. Ou seja, pode-se chegar à conclusão que o uso desse recurso tecnológico tem inúmeros dificultadores. Logo, “é preciso pensar que há uma revolução tecnológica em andamento e em passos largos, enquanto a educação caminha muito lentamente nesse processo” (TORRES, 2022, p. 6).

Diante disso, vale também a reflexão sobre o baixo orçamento investido na educação brasileira, assim como, por exemplo, nas áreas de pesquisa. Nisso, é possível ver o impacto a partir dos jogos criados pelos/as pesquisadores/as de maneira mais simples que apresentam *bugs* de continuidade e jogabilidade, gráficos menos elaborados e poucas fases para serem concluídas, tornando um jogo que não é possível fazer a utilização várias vezes, pois, como vimos, nos jogos citados seção anterior, dois deles têm 4 ou 5 fases para serem concluídos. Além disso, se torna mais viável criar jogos estáticos apenas com perguntas e respostas, há uma mecânica mais fácil de programar do que jogos que exigem a movimentação de personagens. Certamente, os jogos não precisam ser enfadonhos e carregados de dificuldade, já que não agradariam as crianças, mas dar possibilidade de jogar novamente com mais fases.

Sobre os jogos impressos, observamos os jogos da caixa CEEL, que podem ser jogados coletivamente em sala, assim como em grupos ou individuais, contribuindo com o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, a citar:

- Compreender que, para escrever, é preciso refletir sobre os sons e não apenas sobre os significados das palavras.
- Compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores.
- Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração) ou finais (rimas).
- Comparar as palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras.
- Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais.
- Identificar a sílaba como unidade fonológica.

- Segmentar palavras em sílabas.
- Comparar palavras quanto ao tamanho, por meio da contagem do número de sílabas (BRANDÃO *et al.*, 2020, p. 12).

Por conseguinte, é possível refletir que as escolas têm disponível um conjunto de jogos que podem auxiliar amplamente a jornada do/a professor/a em sala de aula nesse período de alfabetização. Assim, por que não produzir e distribuir mais materiais como esses? Depois dessa disponibilização da Caixa de jogos do CEEL nas escolas públicas, não houve mais nenhuma iniciativa governamental para levar novos jogos e/ou repô-los. É perceptível que os jogos impressos, nesse momento, demonstram-se com mais pontos positivos que os jogos digitais propriamente ditos, diante das dificuldade de acesso a recursos tecnológicos nas escolas públicas brasileiras.

Uma experiência que aproximou e colaborou para a vivência do tema desta pesquisa foi estar presente como bolsista em uma escola entre as turmas de 1º ano. Previamente, ajudou-me a vivenciar esse processo de aquisição da leitura e da escrita das crianças e observar de perto o avanço de suas hipóteses de escrita. Após os primeiros meses, a partir da entrada de mais bolsistas, foi possível vivenciar o projeto que pretendia, uma vez por semana, levar para as crianças jogos que auxiliassem na fase da alfabetização em computadores portáteis, mais especificamente em *chromebooks*, um *notebook* menor que o convencional.

Foi necessário que os/as bolsistas pesquisassem jogos para as crianças jogarem, então, logo foram aparecendo alguns problemas. A maioria dos jogos implica a necessidade de ter internet para todos os computadores e suportar o acesso simultâneo. Assim, não foi possível utilizar os jogos selecionados, pois a internet disponível não suportava. Em um certo ponto, perguntaram-me se eu tinha algum jogo para recomendar, por ser exatamente o tema deste TCC, e me vi sem nenhum para indicar, diante das limitações, tanto dos recursos didáticos da escola, quanto dos jogos que foram mostrados nas pesquisas.

Eventualmente, foi necessário adaptar-se à situação e achar soluções. Os/As bolsistas precisaram transformar aqueles computadores para serem compatíveis a aplicativos de celular, pois era possível encontrar jogos que pudessem ser jogados sem o uso da internet. Adiante, me mostraram o “jogo” que tinha sido encontrado, no

entanto, quando fiz o acesso para testar e ver como era, de fato não tinha nada para *jogar*.

Logo, é possível notar as lacunas que se encontram nesses trabalhos, mas, ao mesmo tempo, abrem-se novas possibilidades, ao fazer tal reflexão, para a criação de mais jogos e pesquisas. De fato, pode ser considerado um avanço que caminha junto com a era digital, como demonstrado na análise de dados, as pesquisas mais especificamente sobre jogos digitais para alfabetização aumentaram nos últimos anos, assim, é possível inferir que mais trabalhos serão produzidos.

Nesse sentido, para as futuras pesquisas, cabe entender as problemáticas presentes nos trabalhos já existentes e, posteriormente, evoluir, trazendo conteúdos ainda mais relevantes com impacto social. O/A pesquisador/a que atua na área da Educação tem como objeto de pesquisa questões sociais relevantes, ou seja, não são problemas que serão apenas estudados, mas precisa ser feita uma tentativa de serem resolvidos, “permitindo intervenção na realidade, modificação e transformação da realidade” (SOARES, 2001, p. 76). Nisso, é necessário ser questionador/a com as pesquisas, refletindo sobre quais impactos elas têm e quais se deseja ter, visando, para a ciência e sociedade, mudanças qualitativas (MORTATTI, 2014).

Logo, levando em consideração a área da alfabetização, há um número extenso de pesquisas que inserem-se no contexto escolar para utilizar como campo de observação, coleta de dados e de experimentação, sem resultar em qualquer impacto naquela realidade a qual foi pesquisada (MORTATTI, 2014)? “Como os resultados são partilhados com os alfabetizadores, quando sujeitos-objetos de pesquisa?” (MORTATTI, 2014, p. 149).

Enquanto levantava os dados das pesquisas, me questionei exatamente sobre esta questão. De que maneira as pesquisas impactaram na realidade pesquisada? Nisso, vale-nos refletir que em muitas pesquisas as crianças eram retiradas de sala e não tinha a presença do/a professor/a para observar as intervenções. De certa forma, podemos dizer que o/a profissional não teve acesso ao conhecimento que estava sendo construído ali. Ademais, tiveram as pesquisas que não conseguimos encontrar *links* que dessem acesso aos jogos, desse modo, se torna ainda mais distante da realidade, tendo em vista que o jogo foi testado com as crianças, mas os/as docentes não podem utilizá-los como um recurso didático complementar.

Nesse cenário, levando em consideração que é importante que as pesquisas contribuam para o fazer pedagógico, é primordial refletir sobre o quão essencial é

que os/as profissionais da área tenham noção do seu entorno e o que está sendo pesquisado sobre, intencionando ter um pensamento mais crítico sobre suas práticas e conseguir mudar ou evoluir quando necessário. Assim, para que mudanças ocorram,

as “leis sociais” devem, precisam ser reveladas não só aos que pesquisam e estudam para enunciá-las, mas também quem sabe *sobretudo*, aos que estão submetidos às leis, compactuam com elas, por desconhecê-las, e que, por serem os “jogadores” — por estarem diretamente envolvidos no “jogo” — têm a possibilidade de, conhecendo as leis que o regem, optar por conservá-las ou por contrapor-se a elas e aos efeitos delas, desnaturalizá-las, fazer das leis identificadas e enunciadas pelo pesquisador objetos de preservação ou de transformação (SOARES, 2001, p. 78).

Socializar as pesquisas com os profissionais da área é uma possibilidade, também, de transformação e de luta (SOARES, 2001, p. 89).

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo; MORAIS, Artur Gomes de. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.
- BASTOS, Jéssica Mendonça. **Proposta didática com jogos digitais para o ensino dos grafemas <g> e <j> em contextos regulares diante de vogais não anteriores na perspectiva da alfabetização e dos multiletramento**. 2021. 206 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- CARVALHO, Lina Maria De Moraes. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar**. 2010. 319 p. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.
- FREITAS, Ana Mara Alves de. **Consciência fonológica: a utilização de jogo digital como estratégia para o ensino de língua portuguesa**. 2015. 108 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- GALVÃO, Érica Raiane de Santada; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza; SANTOS, Adriana Cavalcanti. **Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita: interface teórico-prática**. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 17, p. 181-192, 2022.
- GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **Estado do conhecimento da Alfabetização no Brasil (1944 – 2009)**. 2011. 212 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.
- LAMBERTY, Julceia Veridiana Teixeira. **Transtorno do espectro do autismo (TEA) e tecnologia assistiva: uso de um jogo digital para auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica nas salas de recursos**. 2022. 240 p. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) - Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2022.
- LAND, Veronica. **Uma proposta de estimulação da consciência fonológica nos anos iniciais da alfabetização por meio de um jogo digital: ABC da fazenda**. 2019. 99 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2019.
- LIMA, Amara Rodrigues de. **Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino**. 2010. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**. Editora Oficina Universitária, p. 109-127, 2014.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; ROCHA, Juliano Guerra. Alfabetização no Brasil, o estado do conhecimento: histórias e memórias no Ceale/FaE/UFMG. *In*: V Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2021, Florianópolis. **Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Florianópolis: Udesc, 2021. p. 1-11.

MONCAYO, Marjorie Agre Leão. **A utilização dos jogos pedagógicos como ferramenta auxiliar no processo de aquisição de escrita**. 2015. 122 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), Assis, 2015.

MONTEIRO, Marcia Helena Nunes. **Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada**. 198 p. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 175-192, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 1, p. 59-76, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização?. *In*: MORAIS, Artur Gomes de; DE ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Autêntica, p. 29-45, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro. Jogos que promovem a consciência fonológica: como ajudam a compreender o sistema de escrita alfabética e suas convenções?. *In*: ARAÚJO, Liane Castro de; CAMINI, Patrícia; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé (Orgs.). **Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos**. Curitiba: ZRV, p. 203-219, 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**. Editora Oficina Universitária, p. 131-156, 2014.

MORTATTI; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; PASQUIM, Franciele Ruiz. 50 anos da produção brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 13, p. 06-31, 2014.

PEREIRA, Ana Cristina Santos. **Jogos digitais e o processo de construção da alfabetização e do letramento**: um relato de experiência sobre o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos com deficiência intelectual. 2022. 177 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2022.

PEREIRA, Silene Fernandes. **O ensino da escrita com base na consciência fonológica**: desafios e contribuições para o aprendiz com dificuldade de aprendizagem. 2018. 154 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Natal, 2018.

PEREIRA, Silene Fernandes. **O ensino da escrita com base na consciência fonológica**: desafios e contribuições para o aprendiz com dificuldade de aprendizagem. 2018. 154 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Natal, 2018.

ROCHA, Auxiliadora Carvalho da. **A consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura**: os jogos digitais como estratégia pedagógica. 2015. 107 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, Austonio Queiroz dos. **Gamealfa**: jogo digital como recurso tecnológico para alunos em processo de alfabetização do segundo ano do ensino fundamental. 2018. 136 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético**: importância para o ensino da língua escrita. 2008. 231 p. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília, DF: 11 INEP; Santiago: REDUC, 1989.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SOARES, Magda; Follari, Roberto A.; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. Cortez Editora, p. 65-91, 2001.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**: série estado do conhecimento nº 1. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUSA, Josue Alves. **Artefatos tecnológicos como suporte pedagógico para o estímulo das habilidades de consciência fonológica**. 2018 114 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SPERRHAKE, Renata; AZAMBUJA, Luiza; PICOLLI, Luciana. Alfabetização e consciência fonológica na produção acadêmica em nível de pós-graduação no Rio Grande do Sul (1993-2020). *In*: TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise da; MILITÃO, Andréia Nunes (Orgs.). **Educação, formação de professores e práticas educativas**. Editora Oeste, p. 129-135, 2022.