

Jogos como estratégia pedagógica no desenvolvimento da consciência fonológica: o caso do jogo trinca mágica¹

Games as a pedagogical strategy in the development of phonological awareness: the case of the magic trio game

Juegos como estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia fonológica: el caso del juego trinca mágica

Sonia Bessa¹
Janaína Alves da Silva²
Rodrigo Holanda Vítor³

Resumo

Este estudo teve como objetivo avaliar a eficácia do jogo “Trinca Mágica” como recurso didático-diagnóstico no desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com dificuldades de aprendizagem. Participaram seis alunos do 5º ano do ensino fundamental, com diferentes níveis de domínio da linguagem oral e escrita, previamente encaminhados por seus professores em razão de dificuldades persistentes na língua escrita, e dois estudantes de Pedagogia, integrantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Foram realizadas oito intervenções pedagógicas ao longo de dois meses, destacando-se, neste relato, a aplicação do jogo “Trinca Mágica”. Os resultados indicaram que o “Trinca Mágica” estimulou a reflexão metalinguística sobre os sons da fala, e contribuiu para o desenvolvimento socioemocional das crianças, fortalecendo vínculos entre colegas e promovendo a inclusão de alunos inicialmente desmotivados. A análise evidenciou que tais avanços não resultaram da proposta lúdica isoladamente, mas da mediação pedagógica contínua, da adaptação das regras e da escuta dos pibidianos frente às necessidades apresentadas pelas crianças. Conclui-se que o “Trinca Mágica” mostrou-se um recurso que favorece a construção da consciência fonológica, desde que utilizado em práticas pedagógicas, mediadas pelo papel ativo do educador.

Palavras-chave: Consciência fonológica; Jogos educativos; Alfabetização; PIBID.

Abstract

This study aimed to evaluate the effectiveness of the “Magic Trio” game as a didactic-diagnostic resource in the development of phonological awareness in children with learning difficulties. Six 5th-grade elementary school students participated, with different levels of mastery of oral and written language, previously referred by their teachers due to persistent difficulties in written language, along with two Pedagogy students from the Institutional Teaching Initiation Program (PIBID). Eight pedagogical interventions were carried out over two months, with this report highlighting the use of the “Magic Trio” game. The results

¹ Universidade Estadual de Goiás – UEG. Goiânia/GO, Brasil. E-mail: soniabessa@gmail.com
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9857-6523>

² Universidade Estadual de Goiás – UEG. Goiânia/GO, Brasil. E-mail: janainaalves.silva0910@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1854-6951>

³ Universidade Estadual de Goiás – UEG. Goiânia/GO, Brasil. E-mail: rodrigoholanda.ueg@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4267-6759>

indicated that the “Magic Trio” stimulated metalinguistic reflection on speech sounds and contributed to the children’s socio-emotional development, strengthening bonds among peers and promoting the inclusion of initially unmotivated students. The analysis showed that such progress did not result from the playful approach alone, but from continuous pedagogical mediation, adaptation of the rules, and attentive listening by the PIBID participants to the children’s needs. It is concluded that the “Magic Trio” proved to be a resource that supports the construction of phonological awareness, as long as it is used in pedagogical practices mediated by the educator’s active role.

Keywords: Phonological awareness; Educational games; Literacy; PIBID.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo evaluar la eficacia del juego “Trinca Mágica” como recurso didáctico-diagnóstico en el desarrollo de la conciencia fonológica en niños con dificultades de aprendizaje. Participaron seis alumnos de 5º año de educación primaria, con diferentes niveles de dominio del lenguaje oral y escrito, previamente derivados por sus profesores debido a dificultades persistentes en la lengua escrita, y dos estudiantes de Pedagogía, integrantes del Programa Institucional de Iniciación a la Docencia (PIBID). Se realizaron ocho intervenciones pedagógicas a lo largo de dos meses, destacándose en este relato la aplicación del juego “Trinca Mágica”. Los resultados indicaron que el Trinca Mágica estimuló la reflexión metalingüística sobre los sonidos del habla y contribuyó al desarrollo socioemocional de los niños, fortaleciendo vínculos entre compañeros y promoviendo la inclusión de alumnos inicialmente desmotivados. El análisis evidenció que dichos avances no resultaron de la propuesta lúdica de manera aislada, sino de la mediación pedagógica continua, de la adaptación de las reglas y de la escucha de los participantes del PIBID frente a las necesidades presentadas por los niños. Se concluye que el “Trinca Mágica” se mostró como un recurso que favorece la construcción de la conciencia fonológica, siempre que se utilice en prácticas pedagógicas mediadas por el papel activo del educador.

Palabras clave: Conciencia fonológica; Juegos educativos; Alfabetización; PIBID.

Introdução

A consciência fonológica constitui uma habilidade relevante no processo de alfabetização, permitindo à criança refletir sobre a estrutura sonora da língua e estabelecer relações entre fala e escrita. Contudo, é comum que alunos do início do ensino fundamental apresentem dificuldades nesse campo, especialmente no reconhecimento de rimas e sons finais das palavras. Essas limitações, frequentemente associadas a fatores cognitivos, emocionais ou sociais, podem comprometer o desenvolvimento da leitura e da escrita, exigindo estratégias pedagógicas específicas para sua superação.

Entre os recursos didáticos, os jogos, desafios e situações problemas, destacam-se por sua capacidade de integrar aspectos lúdicos e cognitivos, favorecendo tanto o aprendizado

quanto a participação ativa dos alunos. Contudo a obtenção do conhecimento é o resultado da própria atividade do sujeito, o que inclui o papel fundamental da ação, como observa Ferreiro e Teberosky (2007, p.32) “um sujeito intelectualmente ativo não é aquele que faz muitas coisas, num um sujeito que tem uma atividade observável, que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses etc.”

Em particular, atividades baseadas em jogos permitem a reflexão sobre a linguagem oral de forma acessível e motivadora, ao mesmo tempo em que contribuem para o fortalecimento de vínculos sociais e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Nesse contexto, questiona-se como um jogo educativo pode favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com diferentes níveis de aprendizagem, considerando suas dificuldades cognitivas? Parte-se do pressuposto de que o jogo, aliado a práticas pedagógicas ajustadas às necessidades do grupo, pode constituir uma estratégia eficaz tanto para intervenção quanto para diagnóstico das habilidades fonológicas.

A relevância deste estudo consiste em explorar metodologias que contribuam para a inclusão e o avanço real das crianças em processo de alfabetização. Compreender de que modo um jogo como o Trinca Mágica pode apoiar o desenvolvimento da consciência fonológica e funcionar como instrumento diagnóstico justifica a presente investigação.

Nesse sentido este estudo tem como objetivo geral: Averiguar a eficácia do jogo Trinca Mágica como recurso didático-diagnóstico no desenvolvimento da consciência fonológica em crianças em processo de alfabetização.

Marco teórico

Emília Ferreiro, ao desenvolver a teoria da psicogênese da língua escrita, trouxe contribuições valiosas para compreender como as crianças constroem progressivamente seu conhecimento sobre o sistema alfabético. As influências da Epistemologia Genética de Jean Piaget e a psicolinguística de Noam Chomsky constitui o núcleo comum de ancoragem da teoria sobre a psicogênese da língua escrita (Mello 2011). Conforme descreve Santos (2024, p. 242) “Ferreiro revolucionou a área da educação com seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, evidenciando a alfabetização como ato investigativo” ao ressignificar a questão central da alfabetização, ao partir não de como se ensina, mas, na perspectiva do

Epistemologia Genética, como se aprende, ou ainda, como a criança adquire (se apropria de) o sistema de escrita alfabético.

Na perspectiva de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007), a aprendizagem da língua escrita não se reduz à memorização de signos ou regras pré-estabelecidas, mas é um processo ativo de reconstrução do objeto de conhecimento. Fundamentadas na teoria de Piaget, as autoras defendem que compreender um objeto — no caso, o sistema de escrita alfabética — significa ser capaz de reconstruí-lo, isto é, compreender suas regras internas e relações constitutivas. Diferentemente das abordagens tradicionais ou perceptivas, que tratam a escrita como uma configuração estática a ser reproduzida, o enfoque adotado por Ferreiro e Teberosky, entende que o conhecimento se constrói de maneira operatória e processual.

A escrita não é apresentada à criança como uma forma pronta e acabada, mas como um sistema complexo. A criança, ao longo do seu percurso de alfabetização, opera a partir de matrizes conceituais que guiam suas interpretações: o que Ferreiro e Teberosky (2007) denominam de “matrizes invariantes”. Tais matrizes estruturam os modos pelos quais a criança entende a escrita em determinado estágio, sendo internamente coerentes, embora ainda distantes do funcionamento convencional do sistema alfabético.

Superar uma matriz invariante significa romper com uma organização conceitual anterior e estabelecer novos princípios explicativos. Isso se observa quando a criança abandona a hipótese silábica, ao perceber que a escrita não exige uma letra para cada sílaba, passando a compreender o princípio alfabético, baseado na correspondência entre fonemas e grafemas.

Segundo Ferreiro e Teberosky (2007) as crianças, desde o início, mobilizam suas capacidades cognitivas e linguísticas para formular concepções próprias sobre o sistema de escrita, utilizando o que sabem para interpretar o novo. Fazem uso de mecanismos como a distinção entre o icônico e o não-icônico, a exigência de quantidade mínima e variedade de caracteres.

Compreender a escrita significa, para a criança, reconstruir suas regras internas, elaborando explicações sobre seu funcionamento. O erro, dentro dessa abordagem, não é sinal de fracasso, mas expressão legítima das hipóteses formuladas pela criança em determinado estágio do processo. O avanço ocorre pela superação progressiva dessas concepções iniciais, resultado de conflitos cognitivos vivenciados em situações concretas de interação com a escrita.

Mello (2011) reforça que a aquisição da escrita segue uma linha regular de evolução, marcada pela formulação e reelaboração de hipóteses que revelam uma compreensão cada vez mais sofisticada do código escrito. Compreender esse processo permite que o professor possa identificar o nível conceitual em que a criança se encontra e intervir pedagogicamente de forma a favorecer sua passagem para níveis mais avançados, respeitando seu ritmo e sua lógica interna de aprendizagem.

Uma das contribuições mais importantes de Ferreiro e Teberosky (2007) foi tirar o foco que estava centrado em “como se ensina” para o eixo “como se aprende”. Essa mudança tem a ver com a compreensão de que a criança não aprende a ler e escrever como mera repetidora de instruções externas, mas como sujeito cognoscente, que constrói hipóteses próprias a partir de suas interações com o objeto de conhecimento. Essa concepção rompe com a visão técnica da alfabetização, na qual o aluno é visto como um codificador e decodificador de sinais gráficos. Ao contrário, a alfabetização é compreendida como um processo de elaboração interna e ativa, onde a criança interpreta e reconstrói o código escrito, atribuindo sentido às regularidades e às convenções da língua escrita a partir de seus próprios processos cognitivos.

A ênfase desloca-se da memorização de regras e formas para a compreensão das centralizações sucessivas das crianças sobre o funcionamento do sistema alfabético (Mello 2011). Alfabetizar sob esta perspectiva implica respeitar o tempo, as hipóteses e as lógicas próprias da criança, entendendo a escrita não como uma técnica pronta, mas como um sistema a ser compreendido conceitualmente (Mello 2011).

Coutinho (2009) chama a atenção para a compreensão da psicogênese da língua escrita ser compreendida como uma teoria psicológica que descreve como as crianças constroem o conhecimento sobre o sistema alfabético, e não como um método de ensino. É necessário o desenvolvimento de um trabalho sistemático e diário que leve os alunos a refletir sobre os princípios desse sistema. Coutinho (2009, p. 67) assinala que: “[...] nesse trabalho, as atividades realizadas no nível da palavra (composição e decomposição de palavras em sílabas e letras, comparação de palavras quanto à presença de sílabas e letras iguais, etc.) e as de análise fonológica são fundamentais. Nesse sentido trabalhar a consciência fonológica permite que o aluno avance das hipóteses iniciais como um sistema que representa unidades sonoras.

A consciência fonológica, conforme definido por Morais (1996), é uma habilidade metalinguística que permite ao indivíduo refletir conscientemente sobre os sons da fala e suas

unidades constituintes. Trata-se da capacidade de perceber e manipular elementos sonoros das palavras, como rimas, sílabas e fonemas, desconsiderando momentaneamente seus significados. Cardoso-Martins (1991, p. 103), destaca que a consciência fonológica permite identificar sons iniciais, finais e internos das palavras, além de possibilitar a criação de novas palavras por meio da manipulação desses sons (Moraes 2019).

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento da consciência fonológica não é natural, mas resultado de práticas pedagógicas específicas, como atividades de análise e segmentação sonora. Moraes (2005) esclarece que a partir da década de 1980, professores em Recife passaram a designar essas habilidades como “análise fonológica”, conceito próximo ao que a literatura internacional denomina “conhecimentos metafonológicos”.

Estudos como os de Moraes e Leite (2009) e das pesquisas pioneiras de Carraher (1984) Carraher e Rego (1981) apontam que a consciência fonológica funciona como pré-requisito para a compreensão do princípio alfabético. Para esses autores, trabalhar a reflexão consciente sobre os sons da fala, de forma sistemática, contribui de maneira decisiva para que as crianças avancem na apropriação da escrita alfabética.

Moraes (2019) e Moraes e Leite (2009) esclarecem que seria um equívoco trazer para as salas de aula os velhos métodos fônicos de alfabetização, como querem tantos que se dedicam ao estudo da consciência fonológica. Sem fugir as investigações psicogenéticas Moraes (2019) esclarece o que as crianças precisam compreender durante o processo de alfabetização. Diferente da visão simplificada de que “as letras substituem os fonemas”, como pensam os adultos alfabetizados, as crianças precisam construir conhecimentos como: o entendimento de que as características visuais das palavras (tamanho, formato, aparência) não determinam seu significado; a percepção de que a ordem das letras dentro da palavra é fixa e significativa — alterar essa ordem altera completamente a palavra; a noção de que letras não podem ser inventadas ou misturadas com números e sinais de pontuação; a compreensão de que a mesma letra pode se repetir na mesma palavra, ou que diferentes letras podem representar sons semelhantes.

Moraes (2019) esclarece que esses aspectos, embora pareçam óbvios aos adultos, são conquistas conceituais para a criança, que precisa desvendá-los progressivamente. O autor esclarece que essas questões são frequentemente negligenciadas pela visão associacionista ou tecnicista, que simplifica o processo de alfabetização como uma mera decodificação de um código. Esse equívoco, chamado de adulto centrismo por Ferreiro e Teberosky (2007),

consiste em assumir que a mente da criança funciona como a do adulto já alfabetizado, ignorando que o sujeito em processo de aprendizagem precisa compreender as propriedades internas do sistema alfabético por meio de um percurso próprio, ativo e reflexivo. Nesse sentido Moraes (2019) discorre sobre as discordâncias e esclarece que tem optado por “perspectivas construtivistas ao estudar o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares por razões filosófico-ideológicas e razões epistemológicas” (p.20). Moraes (2012) esclarece que a adoção de didáticas de orientação construtivista é essencial se quisermos formar pessoas não conformistas, capazes de criar e inventar.

Aprender a escrever não é apenas aprender que letras representam sons, como pensam alguns, mas compreender o funcionamento de um sistema complexo de notação da fala como preconiza Ferreiro e Teberosky (2007). A alfabetização, nessa perspectiva, exige um trabalho pedagógico que favoreça a reflexão sobre o sistema alfabético como um todo, permitindo à criança descobrir gradualmente como as letras representam, organizam e registram as unidades sonoras da fala dentro das convenções da escrita.

Para Ferreiro e Teberosky (2007), a criança precisa passar por um processo ativo de reconstrução conceitual. Não basta receber informações prontas em aulas que ensinam o valor sonoro das letras (como no método fônico). A criança precisa compreender, gradualmente, o funcionamento do sistema alfabético: como as letras se relacionam aos sons da fala e como essa relação permite construir e compreender palavras escritas. É muito comum encontrar instituições de ensino que entendem que o fato de as letras representarem fonemas seja o ponto inicial do processo de alfabetização. Crianças na fase das garatujas já começam a conviver com essas ideias como se fosse esse o ponto de partida da alfabetização. Moraes (2019) corrobora a perspectiva de Ferreiro e Teberosky (2007) e esclarece que as crianças precisam perceber e compreender várias propriedades do sistema escrito bem antes de alcançar essa noção. Esse processo é gradual e exige a reorganização de ideias prévias, e não apenas a aprendizagem de uma técnica de codificação e decodificação.

Essas abordagens estão alinhadas com os documentos normativos brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece, que: “As experiências de alfabetização devem ser organizadas de modo a assegurar que os estudantes possam se apropriar do sistema de escrita alfabética, desenvolvam a consciência fonológica, ampliem seu repertório lexical e estabeleçam relações entre fala e escrita.” (BRASIL, 2017, p. 61). Esse documento assevera que “[...] É necessário criar experiências que favoreçam a ampliação

do repertório oral e escrito e a recomposição de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p. 60).

Percurso metodológico

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa interventiva de caráter exploratório. Foram realizadas oito intervenções pedagógicas com jogos, desafios e situações-problemas, precedidas por um período de observação.

Foi utilizado nas intervenções o método clínico-crítico Piaget (1926 [2008]) que consiste em uma intervenção sistemática do pesquisador em função do que o participante vai dizendo ou fazendo e permite investigar o desempenho final dos estudantes e os caminhos percorridos por eles na construção do conhecimento.

As atividades foram desenvolvidas em uma escola pública da rede municipal, com o acompanhamento e a mediação de dois bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), durante o período de quatro meses, com encontros semanais realizados no contraturno. Participaram somente estudantes indicados por seus professores como apresentando dificuldades de ensino-aprendizagem.

Todos os estudantes que participaram da intervenção pedagógica foram encaminhados por seus professores como apresentando problemas persistentes de aprendizagem em português e matemática, e estão no 5º ano do ensino fundamental, embora estejam num ano escolar mais adiantado não efetivaram o processo de alfabetização e tem acentuada e persistente dificuldade no sistema de leitura e escrita.

Nesse relato será apresentado o recorte das atividades com o jogo Trinca Mágica. Esse jogo faz parte de uma coletânea elaborada pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal do Pernambuco para apoiar professores no ensino da alfabetização e da língua portuguesa. As orientações pedagógicas que acompanham os jogos promovem a reflexão sobre o funcionamento da escrita e o processo de apropriação desse conhecimento pelas crianças (Brandão 2009).

Para cada atividade/jogo, foi assegurado quatro etapas sugeridas por Macedo, Petty e Passos (2000): exploração dos materiais e aprendizagem das regras do jogo; prática do jogo e construção de estratégias; situações problemas a partir das jogadas e o registro do jogo.

As respostas verbais e comportamentais das crianças foram registradas durante as atividades. No quadro 1 estão relacionados o jogo, objetivos e aprendizagem esperada.

Quadro 1 – Caracterização do jogo trinca mágica

Crítérios	Jogo: Trinca Mágica
Objetivo	Desenvolver a percepção de rimas e identificar semelhanças sonoras finais entre palavras.
Modalidade de estímulo	Visual e fonológico.
Materiais utilizados	24 cartas ilustradas agrupadas em 8 trincas de palavras que rimam.
Número de participantes	Até quatro participantes.
Dinâmica do jogo (como se joga)	Os jogadores trocam cartas até formar uma trinca com três figuras cujos nomes rimem.
Habilidades desenvolvidas	- Percepção de rimas; - Discriminação auditiva de sons finais semelhantes; - sonoridade das palavras; - Consciência fonológica.
Dificuldades observadas (Função diagnóstico)	Dificuldade na identificação de rimas; desatenção prolongada; bloqueio emocional
Pontos fortes do jogo	Favorece a percepção sonora das palavras; intervenções individualizadas; desenvolvimento emocional.
Conteúdos prioritários trabalhados	Consciência fonológica, percepção de rimas, relação entre som e escrita e semelhanças sonoras finais.

Fonte: organizado pelos autores

Resultados

O jogo “Trinca Mágica” tem como objetivo desenvolver a consciência fonológica, com foco específico na percepção de rimas. É um jogo de vinte e quatro cartas, com oito possibilidades de combinação com o trio de palavras que rimam, sendo um jogo para quatro jogadores, em que os alunos devem formar trincas compostas por três cartas contendo figuras cujos nomes rimam. Ganha a rodada quem conseguir formar a primeira trinca. O jogo estimula a análise fonológica, o reconhecimento de padrões sonoros e amplia o vocabulário, ao exigir que os alunos reflitam sobre os sons finais das palavras. Também promove raciocínio lógico, atenção auditiva, compreensão de regras, flexibilidade cognitiva e interação social, favorece a autoestima e a autoconfiança das crianças por se tratar de um jogo de acaso o que eleva a possibilidade de acerto do aluno. Os alunos precisam identificar corretamente o nome da figura apresentada na carta e perceber se o som final das palavras é semelhante. O jogo prossegue até que um dos participantes consiga formar uma trinca de figuras rimadas.

Cada aluno deve observar atentamente sua figura e a figura que é retirada da pilha central de cartas pelo aluno anterior, afim de que caso o outro aluno a descarte, se for conveniente possa ser aproveitado para sua trinca.

A atividade do jogo “Trinca Mágica” também se mostra como um recurso eficiente para estimular a consciência fonológica, o reconhecimento de rimas, a construção do vocabulário e o desenvolvimento da escuta atenta.

Segundo as regras originais, os jogadores só poderiam pegar a última carta descartada pelo jogador anterior ou uma carta do monte. No entanto, durante a aplicação, foi necessária uma adaptação específica para o aluno **AF**: visando favorecer sua participação e autoestima, permitiu-se que ele pegasse qualquer carta do monte ou do monte de descartes ("morto"), criando uma regra especial para apoiá-lo emocionalmente e garantir seu envolvimento no jogo.

A partida começou com a distribuição das cartas. Os alunos decidiram quem iniciaria utilizando o critério do “zerinho ou um”. **MC** venceu e começou o jogo.

MC recebeu inicialmente uma carta da mamadeira e duas cartas em branco. Após sortear uma nova carta do monte, o pibidiano **RO** apresentou as figuras de uma cadeira, um dente e um pastel.

SO retirou uma borboleta, uma chupeta e um anel. Questionada pelo pesquisador, respondeu:

SO: “Não dá, mas olha: borboleta e chupeta combinam, né?”

A fala indicou a compreensão inicial da ideia de rima.

AF, ao receber uma carta com a figura de uma fivela, perguntou:

AF: “Tio, o que é isso?”

Pesquisador: “É uma fivela.”

MC, equivocadamente, comentou:

MC: “Favela não é onde ficam casas perigosas?”

A confusão foi corrigida pela pibidiana **JA**, destacando a importância do nome correto da figura para a formação da trinca.

Na sequência, **MC** sortear uma caneta. Diante do questionamento do pesquisador, respondeu:

MC: “Deixa-me ver... chupeta, caneta e... nada.”

O pesquisador corrigiu:

Pesquisador: “Não é chupeta, é mamadeira.”

MC: “Ah, então não quero.”

A carta da caneta foi então disponibilizada, e **AF** decidiu pegá-la, descartando uma carta branca.

SO, na sua vez, trocou a carta do anel por uma carta branca.

O pibidiano **RO** finalizou a rodada mantendo suas cartas: anel, pastel e dente

MC sorteou uma cadeira e descartou uma carta branca. **AF**, desatento, foi chamado pela pibidiana **JA** e, ao participar, sorteou um leão. Sem reconhecer a figura, respondeu:

AF: “Não sei.”

Pesquisador: “É o rei da selva.”

AF: “Ah... leão.”

Sem possibilidades de combinação, descartou o leão. Nesse momento, **SO** comentou:

SO: “Como você não sabe? Eu li sobre isso hoje no quadro.”

MC sorteou mais uma carta branca e comentou:

MC: “Ah, nada de novo. Se eu tivesse os três 'nada', iria dar.”

A pibidiana explicou:

JA: “Mas tem que ser palavras diferentes que rimem.”

AF sorteou um pato, mas também não conseguiu formar combinação. Permaneceu com pincel, dente e caneta.

SO também não conseguiu aproveitar a figura do pato.

O pesquisador questionou: “Combina: chupeta, borboleta e pato, SO?”

SO: “Não.”

— E anel, pastel e pato?

SO: “Também não.”

MC: sorteou um rato, preferiu ficar com a carta e descartou outra branca.

MC: “Não sou nem boba.”

AF tirou a figura de um gato, chegou a dizer:

AF: “Combina!”, mas percebeu que não completava nenhuma trinca e descartou.

O pibidiano **RO**, após tirar uma mola, constatou:

Pesquisador: “Não combina.”

MC também recusou a mola e sorteou um pente, que descartou em seguida.

AF, por sua vez, tirou a figura da cola. A pibidiana **JA** observou:

JA: “Se tivesse a mola, já teria dois que combinavam.”

AF, então, desrespeitou a regra original, foi até o monte de descartes e pegou a mola.

MC tentou impedi-lo:

MC: “Não, não pode.”

Mas o pesquisador ponderou:

Pesquisador: “Deixa. É uma forma diferente de trabalhar.”

AF, agora com cola e mola, afirmou:

AF: “Cola e mola.”

O pesquisador orientou que mantivesse essas duas cartas e escolhesse mais uma.

SO retirou uma panela e descartou.

RO retirou um pente, descartou também, reconhecendo que não completaria sua trinca

MC tirou mais uma carta branca, descartou-a e depois sorteou uma bola, que também descartou. O pesquisador alertou **AF**, que estava novamente deitado e distraído. Após intervenção dos colegas, especialmente **MC**, **AF** foi alertado sobre a possibilidade de formar uma trinca. Ao perceber a combinação com a bola descartada, **MC** exclamou:

MC: “Combina! Bola, mola e cola!”

AF então completou sua primeira trinca e marcou pontos, descartando a carta da caneta.

Na sequência, **SO** conseguiu sua trinca ao pegar a carta da caneta descartada por **AF**.

Por fim, **MC** formou a terceira trinca do jogo com as figuras fogueira, mamadeira e cadeira.

Ao final da atividade, um dos alunos expressou confusão:

Aluno: “Não estou entendendo esse jogo.”

Diante dessa manifestação, o pibidiano interveio com uma explicação direcionada principalmente a **AF**, reforçando o conceito de rima e segmentação silábica. Durante o diálogo, o aluno respondeu corretamente sobre as sílabas da palavra “bola”, reconhecendo a última sílaba como elemento formador das rimas.

O jogo Trinca Mágica mostrou-se uma estratégia eficiente para o desenvolvimento da consciência fonológica, permitindo aos alunos refletirem sobre sons finais das palavras e relações de rima. Durante a atividade, foram observados avanços cognitivos e comportamentais, principalmente de **AF**, após adaptações nas regras e mediação dos professores.

As imagens 1 e 2 ilustram aspectos centrais dos resultados e da discussão sobre o uso do jogo Trinca Mágica no desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com dificuldades de aprendizagem. Observa-se uma aluna envolvida na atividade pedagógica, tem a expressão concentrada com o material gráfico. A presença de um mediador adulto (bolsista PIBID) interagindo diretamente com a aluna corrobora a conclusão de que o progresso dos participantes não decorreu da dinâmica do jogo de forma autônoma, mas da combinação entre o recurso lúdico, a intervenção pedagógica sensível às necessidades individuais dos estudantes.

Imagens 1 e 2 - Atividade com o Jogo Trinca Mágica: Interação, Mediação e Participação Ativa dos Alunos



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A imagem 3, destaca as cartas utilizadas no Trinca Mágica, contendo imagens simples e claras (mola, pincel e bola). Esse material visual reforça a proposta do jogo como ferramenta metalinguística, ao estimular a identificação de rimas e sons finais semelhantes — uma habilidade central no desenvolvimento da consciência fonológica. A presença da carta "bola", por exemplo, remete diretamente ao episódio mencionado nos resultados, em que a formação da trinca “bola, mola e cola” marcou um avanço significativo para um aluno com dificuldades iniciais.

Imagem 3 - Cartas do Jogo Trinca Mágica Utilizadas na Atividade de Rimas



Fonte: Acervo pessoal dos autores

A atuação dos estagiários — exercido pelos bolsistas do PIBID — foi importante para promover a participação, corrigir hipóteses equivocadas e garantir o envolvimento emocional dos alunos. O ambiente lúdico favoreceu não apenas a aprendizagem de conteúdos fonológicos, como também o fortalecimento de vínculos sociais, a convivência e o respeito às regras.

O aspecto pedagógico principal observado foi a relação entre a rima e a última sílaba das palavras. O jogo permitiu a reflexão metalinguística sobre a linguagem oral, estimulando competências para a alfabetização.

Discussão

A teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, trouxe uma nova compreensão do processo de alfabetização ao destacar que a escrita não é assimilada pela simples memorização de signos ou regras, mas construída ativamente pela criança.

Ferreiro e Teberosky (2007) apontam que compreender o sistema alfabético não é decodificar letras como se fossem sinais técnicos, mas reconstruir suas propriedades internas e relações estruturais. Nesse processo, as crianças elaboram concepções próprias, organizadas em etapas como as hipóteses pré-silábica, silábica e silábico-alfabética. A superação dessas hipóteses revela não um erro, mas um avanço conceitual, fruto da reorganização do

conhecimento. O papel do educador, não é transmitir técnicas prontas, mas promover mediações que favoreçam conflitos cognitivos produtivos e permitam que a criança reestruture suas hipóteses (Mello, 2011; Coutinho, 2009). Lucca e Osti (2019) e Gonçalves et al. (2024), ao apresentar o jogo como ferramenta pedagógica, destacam o jogo de regras como capaz de mobilizar as estruturas cognitivas e auxiliar no processo de aprendizagem.

Compreender a escrita como sistema simbólico também exige o desenvolvimento de habilidades específicas relativas à consciência dos sons da fala. A consciência fonológica, conforme definido por Morais (1996) e Cardoso-Martins (1991), consiste na capacidade metalinguística de refletir e manipular unidades sonoras como sílabas, rimas e fonemas. Esse domínio, que não é natural, precisa ser sistematicamente estimulado por meio de atividades como segmentação silábica, identificação de rimas e manipulação de sons (Morais, 2005). Nesse sentido, as práticas de análise fonológica, discutidas por Moraes e Leite (2009), Morais (2019) surgem como componente da alfabetização, numa perspectiva construtivista, que respeite o percurso cognitivo do aluno. Os jogos específicos para a alfabetização possibilitam o trabalho com as propriedades sonoras das palavras, destacando a relação entre som e grafia. “O conteúdo trabalhado por esses jogos são as habilidades de consciência fonológica, que auxiliam o aluno a compreender que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que estes podem ser segmentados em unidades menores” (Lucca e Osti, 2019, p. 134). Os jogos com rimas e aliterações possibilitam ao aluno perceber que “[...] as palavras são formadas por unidades menores (as sílabas), que podem ser segmentadas oralmente, bem como esses sons podem se repetir no início (aliteração) ou no final (rima) de palavras distintas” (Lucca; Osti, 2019, p. 134).

A aplicação prática dessas teorias foi observada durante o desenvolvimento da atividade pedagógica com o jogo Trinca Mágica. A dinâmica revelou que o avanço das crianças no reconhecimento das rimas e sons finais das palavras não ocorreu de forma automática, mas foi dependente da mediação pedagógica constante e da adaptação das regras às necessidades do grupo. A intervenção do professor foi decisiva para transformar a atividade lúdica em uma oportunidade real de aprendizagem. O caso do aluno **AF** ilustrou essa necessidade: suas dificuldades iniciais não foram superadas pela exposição ao jogo em si, mas pela mediação cuidadosa, acolhimento emocional e flexibilização das regras, elementos que lhe permitiram reorganizar suas hipóteses e participar ativamente da atividade.

O jogo, assim como propõe Ferreiro (2007), funcionou como um recurso diagnóstico importante, permitindo identificar diferentes estágios de consciência fonológica entre os alunos. Enquanto **MC** e **SO** demonstraram autonomia e domínio das combinações sonoras, **AF** necessitou de intervenção constante, reforçando a importância da ação mediadora e da observação do nível conceitual de cada aluno. A partir dessas observações, foram propostos desafios compatíveis e intervenções adequadas, promovendo avanços no aspecto cognitivo e socioemocional.

Do ponto de vista da alfabetização, o jogo Trinca Mágica evidenciou que a consciência fonológica, entendida como habilidade metalinguística, precisa ser estimulada por meio de atividades específicas, como defendem Moraes (2019) e Moraes e Leite (2012). Contudo, o desenvolvimento dessa competência só se concretiza quando associado a uma prática pedagógica centrada no sujeito aprendiz e em suas hipóteses, como propõe a psicogênese da escrita.

Em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e da apropriação do sistema alfabético, a atividade revelou que a alfabetização deve integrar práticas lúdicas, reflexão sobre o sistema da escrita e intervenções docentes ajustadas. Assim, o trabalho pedagógico assume a responsabilidade de criar situações didáticas que favoreçam a reconstrução ativa do conhecimento da escrita, respeitando o ritmo e as hipóteses individuais das crianças.

O jogo “Trinca Mágica” permitiu verificar que a aprendizagem da consciência fonológica não resulta apenas da aplicação da atividade, mas da articulação entre o ambiente lúdico, a mediação pedagógica e a organização de experiências significativas. A teoria da psicogênese da língua escrita e os estudos sobre consciência fonológica, longe de serem visões opostas, mostraram-se complementares: juntas, fundamentaram uma prática de alfabetização construtivista, reflexiva e sistemática, na qual o professor atua como mediador da construção do conhecimento e da autonomia do aluno.

Desde o início da atividade, a necessidade de intervenções constantes ficou evidente. A simples exposição das crianças ao jogo revelou-se insuficiente para promover a reflexão fonológica, especialmente no caso de alunos com bloqueios emocionais ou dificuldades cognitivas, como o aluno **AF**. Esse dado corrobora as contribuições de Ferreiro e Teberosky (2007), ao indicarem que o conhecimento da escrita — e, por extensão, das habilidades

sonoras — não é assimilado mecanicamente. As crianças constroem hipóteses pessoais sobre o funcionamento da escrita, incluindo suas dimensões sonoras, sendo necessário um percurso de reorganização conceitual. A identificação de rimas e sons finais, proposta no “Trinca Mágica”, pode ser compreendida como uma das etapas desse processo de reconstrução, na medida em que exige da criança a análise consciente da estrutura sonora das palavras.

A mediação docente, assumiu papel decisivo, a necessidade de adaptação das regras do jogo e de intervenções personalizadas para assegurar a participação do aluno AF confirma a ideia de que a aprendizagem se constrói na interação entre sujeito, objeto e mediador, como aponta Piaget (2012) e reforça Ferreiro e Teberosky (2007). A reorganização das hipóteses de AF sobre as combinações sonoras só foi possível após o acolhimento emocional e a criação de situações didáticas ajustadas ao seu nível de compreensão, mostrando que a mediação do professor é o elemento que transforma o erro em oportunidade de reconstrução conceitual.

A reflexão metalinguística proporcionada pelo jogo confirma a importância da consciência fonológica, conforme defendem Moraes (1996) e Cardoso-Martins (1991), como habilidade fundamental para o avanço na alfabetização. Entretanto, o jogo revelou que essa competência não emerge espontaneamente. A análise dos sons das palavras — sejam eles rimas, sílabas ou fonemas — precisa ser provocada por situações pedagógicas planejadas e sistemáticas. Nesse sentido, a experiência reforça a defesa de Coutinho (2009) e Moraes (2019) de que, para além do diagnóstico psicogenético, o professor precisa propor atividades que favoreçam a análise consciente dos sons da fala, aproximando-se do conceito de análise fonológica.

A discordância apontada por Moraes e Leite (2009) em relação aos métodos fônicos tradicionais também se evidenciou na prática: ao contrário de técnicas baseadas na repetição de correspondências sonoro-grafêmicas, a atividade exigiu flexibilidade e respeito às hipóteses dos alunos, sem eliminar o foco na percepção sonora. A complementaridade entre a teoria psicogenética da escrita e os estudos sobre consciência fonológica mostrou-se produtiva. A intervenção docente possibilitou que aspectos sonoros da linguagem oral — inicialmente percebidos de maneira pouco estruturada pelos alunos — fossem gradualmente organizados como objeto de reflexão. Verificou-se participação diferenciada dos alunos, evidenciada pela autonomia de MC e SO e as dificuldades iniciais de AF. O erro e as dificuldades de AF, sinalizaram um nível conceitual anterior, permitindo que o professor interviesse adequadamente.

Logo no início, o jogo revelou-se um importante recurso diagnóstico. A resposta de SO — “Borboleta e chupeta combinam, né?” — sinalizou compreensão do objetivo fonológico do jogo, ou seja, identificar palavras com sons finais semelhantes. Esse avanço, entretanto, contrastou com o comportamento de AF, que permaneceu desatento e inseguro, apresentando dificuldades básicas de nomeação de figuras (“Tio, o que é isso?”; “Não sei”). A participação passiva e a falta de concentração inicial evidenciaram um bloqueio que comprometia a participação do aluno antes mesmo da execução da tarefa cognitiva.

Mediante esse contexto a intervenção pedagógica assumiu caráter decisivo. A flexibilização das regras, permitindo que AF pegasse qualquer carta no monte ou no morto, não foi apenas um ajuste didático, mas uma estratégia de inclusão. Essa decisão rompeu a rigidez das regras formais para priorizar o acolhimento do aluno. O resultado foi imediato: AF, ao formar sua primeira trinca (“Cola e mola”), demonstrou um avanço cognitivo e emocional. Mais do que acertar a combinação, sua verbalização espontânea indicou a superação, ainda que parcial, da resistência inicial e uma reaproximação com o processo de aprendizagem.

A mediação permaneceu necessária ao longo de toda a atividade. A intervenção explícita do professor ao final — destacando a relação entre sílabas e rimas e solicitando que AF batesse palmas para segmentar a palavra “bola” — ilustra que o jogo, por si só, não garantiu a aprendizagem. Foi o trabalho do mediador, orientando, explicando e ajustando a proposta ao nível do aluno, que permitiu a compreensão conceitual. A verbalização final de AF — reconhecendo a última sílaba da palavra — confirmou que, com apoio adequado, mesmo um aluno com dificuldades consegue acessar conteúdos fonológicos básicos.

A participação de MC e SO destacou outro aspecto importante, o jogo permitiu diagnosticar diferentes estágios de consciência fonológica. Enquanto AF necessitou de apoio constante para realizar associações básicas, MC e SO demonstraram autonomia, repertório lexical e compreensão das regras, evidenciando domínio da percepção sonora de rimas e das relações entre sons e palavras.

Por fim, os resultados evidenciaram que o jogo “Trinca Mágica”, aliado à mediação e adaptações metodológicas, possibilitou avanços na percepção e manipulação dos sons finais das palavras, confirmando que o desenvolvimento da consciência fonológica pode ser potencializado em práticas pedagógicas reflexivas e interativas. A experiência revelou, que a consciência fonológica não se desenvolve apenas pelo uso de jogos ou atividades específicas,

mas emerge da combinação entre situações significativas de aprendizagens e intervenções que favoreçam a reorganização das hipóteses das crianças sobre a língua escrita, conforme propõe a abordagem construtivista de Ferreiro e Teberosky (2007).

O jogo “Trinca Mágica”, como ferramenta educativa, mostrou-se eficiente, é uma condição necessária, mas não suficiente. Seu valor pedagógico emergiu da ação mediadora dos educadores, que souberam transformar o jogo em oportunidade real de aprendizagem. Resultado semelhante foi corroborado por Gonçalves et al. (2024) em situação de jogo concreto e jogo digital. As autoras constataram que materiais concretos ou digitais podem ser ferramentas valiosas, desde que utilizados de maneira planejada e com a intervenção pedagógica adequada, para atender às necessidades individuais dos alunos e aos objetivos educacionais.

Assim, a prática pedagógica efetiva se delineia como um equilíbrio entre o respeito às construções individuais da criança — conforme a psicogênese da escrita — e a proposição sistemática de atividades de análise fonológica, essenciais para a compreensão do sistema alfabético e o avanço na alfabetização e a mediação, sem desconsiderar o papel do professor ao construir situações de aprendizagem que fazem apelo aos esquemas cognitivos de seus alunos, de forma contextualizada e lúdica. Essa mediação, está associada consciente ou não a uma dimensão epistemológica que consiste em compreender como o conhecimento é construído pela criança, reconhecer a aprendizagem como um processo no qual hipóteses são formuladas, testadas e reelaboradas.

Considerações finais

A experiência com o jogo Trinca Mágica mostrou que o desenvolvimento da consciência fonológica não ocorre de maneira espontânea ou mecânica, mas se constrói a partir da interação entre o aluno, o conhecimento e o meio — princípios alinhados à abordagem construtivista. Ao proporcionar um ambiente lúdico, interativo e afetivamente seguro, o jogo funcionou como ferramenta de aprendizagem, e como recurso diagnóstico e de inclusão, especialmente para alunos com dificuldades cognitivas ou emocionais.

A prática pedagógica observada durante a atividade confirmou que a mediação foi elemento central nesse processo. A atuação dos bolsistas do PIBID, ao escutar, intervir, acolher e ajustar as estratégias conforme as respostas dos alunos, foi decisiva para promover

avanços significativos na compreensão das rimas e na segmentação dos sons das palavras. A mediação não apenas orientou o percurso cognitivo dos alunos, mas também garantiu o respeito ao ritmo individual e a valorização da participação de todos.

Os resultados demonstraram que o progresso das crianças não decorreu da dinâmica do jogo isoladamente, mas da interação entre o recurso lúdico, as adaptações metodológicas e a intervenção pedagógica contínua. A mediação, mesmo quando discreta, mostrou-se determinante para orientar hipóteses, corrigir equívocos, favorecer a participação e garantir o avanço daqueles alunos que apresentaram bloqueios cognitivos ou emocionais.

A investigação contribui, ainda para ampliar o conhecimento sobre o uso de jogos educativos no contexto da alfabetização, conclui-se que estratégias lúdicas podem funcionar como instrumentos de ensino e ferramentas diagnósticas. Este estudo reforça, a importância da adaptação das práticas educativas ao perfil do grupo, valorizando o papel do professor como agente mediador do conhecimento.

A participação dos bolsistas do PIBID se mostrou relevante para o sucesso da atividade, e para formação como futuros professores. O envolvimento direto com os alunos, as situações reais de ensino-aprendizagem e a necessidade de tomar decisões pedagógicas em tempo real contribuíram para a construção de uma prática docente mais sensível, reflexiva e comprometida com a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem.

O jogo Trinca Mágica, pode ser um recurso eficaz para o desenvolvimento da consciência fonológica nos anos iniciais da alfabetização. Mais do que ensinar rimas, a proposta possibilitou a construção coletiva do conhecimento, a valorização das diferenças e o fortalecimento dos vínculos entre professores e alunos.

Quanto às limitações do estudo, destaca-se o número reduzido de participantes. Para futuras investigações, sugere-se ampliar o número de participantes e a aplicação do Trinca Mágica em diferentes contextos escolares, comparando os resultados entre turmas distintas e analisando o papel da mediação de professores em diferentes níveis de formação.

Referencias

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andrea, Tereza Bito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (org.). **Jogos de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/bncc/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

COUTINHO, Marília Lucena. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: GALVÃO, Andrea et al. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Brasília: MEC/SEB, 2009. p. 71-88.

CARDOSO-MARTINS, Claudia. Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition. **British Journal of Educational Psychology**. 61: 164:173, 1991.

CARRAHER, Terezinha Nunes.; REGO, L. L.B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, 39, 3-10, 1981.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 65, p. 38-55, 1984.

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GONÇALVES, Érica de Cássia; SARAVALI, Eliane Giachetto; SOUSA, Lilian Pacchioni Pereira de; BESSA, Sônia. The construction of number in concrete and electronic games: the Kalah game case. **Bolema**, Rio Claro, v. 38, e240093, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v38a240093>

LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes; OSTI, Andréia. Os jogos e o processo de alfabetização: relato de uma experiência da utilização deste recurso em sala de aula. **Revista Schemme**, Marília, v. 11, n. 1, p. 125-142, jan./jul. 2019.

MACEDO, Lino.; PETTY, Ana Lucia Sicoly; PASSOS, Norimar Cristhie. **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MORAIS, Arthur Gomes. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Arthur Gomes.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: GALVÃO, A.; COUTINHO, M. L.; LEITE, T. M. R.; SILVA, R. P.; MORAIS, A. G; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Brasília: MEC/SEB, 2009. p. 71-88.

MELLO, M. C. O. **Emilia Ferreiro e a Alfabetização no Brasil**: Um estudo sobre a psicogênese da língua escrita. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp. 2011.

MORAIS, Arthur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização. In: MORAIS, Arthur Gomes et al. (Org). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 28-46.

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

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Ideias & Letras, 2008. Publicado originalmente em 1926.

SANTOS, Bruna Assem Sasso. Tributo acróstico à Emília Ferreiro (1936 – 2023): Uma vigência revolucionária para a alfabetização. **Revista Scheme**. Volume 16 Número 01. 2024.

ⁱ Investigação com apoio financeiro do programa Institucional de Iniciação a Docência -PIBID/CAPES.

Recebido: setembro/2025
Aprovado: novembro/2025
Publicado: janeiro/2026