



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Curvelo Souza, Cristina Soraia de; Meireles Sousa, Elisabet de; Correa, Jane
O conhecimento ortográfico da criança no jogo da forca
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 11, núm. 3, 1998, p. 0
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18811307>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O conhecimento ortográfico da criança no jogo da forca¹

Cristina Soraia de Souza Curvelo²

Elisabet de Sousa Meireles²

Jane Correa³

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

O presente estudo teve como objetivo examinar o conhecimento ortográfico utilizado pela criança em contexto lúdico. Sessenta crianças entre a 2ª e a 4ª séries do Ensino Fundamental foram convidadas a jogar forca com as pesquisadoras em entrevistas individuais. Os resultados mostraram que, em relação ao número médio de jogadas para concluir o jogo com sucesso, não houve diferença significativa no desempenho das crianças de diferentes níveis de escolaridade. No entanto, as respostas das crianças foram influenciadas pelo tipo de palavra apresentada. A maioria das crianças foi capaz de utilizar os conhecimentos lingüísticos que possui no nível ortográfico apesar das dificuldades encontradas em justificar seu raciocínio.

Palavras-chave: conhecimento ortográfico; linguagem escrita; criança.

Children's orthographic knowledge through hangman game

Abstract

The present study investigated children's orthographic knowledge in the context of a game. Sixty children (2nd to 4th grade) were asked to play hangman with the researchers in individual sessions. The unit of analysis was the number of trials required to finish the game. The results suggested that children's answers varied significantly according to the type of word presented rather than schooling. Most children were able to make an appropriate use of their orthographic knowledge although they found difficulties in explaining their reasoning.

Key-words: orthographic knowledge; written language; children.

A linguagem escrita é instrumento de comunicação utilizado por diversos grupos sociais. A ortografia, parte da gramática que se dedica à grafia correta das palavras do ponto de vista normativo, é fundamental à linguagem escrita, uma vez que, para se conseguir esta forma de comunicação, é necessário que os membros do grupo que compartilham o mesmo código lingüístico conheçam suas regras, suas especificidades e arbitrariedades.

Muito além do âmbito da comunicação, a ortografia se estabelece, também, como uma base necessária ao desenvolvimento intelectual e social. Isso porque, no que se refere ao ensino

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

formal, a criança, em todos os estágios da sua vida escolar, precisará da leitura e da escrita como instrumentos de aquisição e transmissão de novos conhecimentos. Do ponto de vista social, em determinadas culturas, como acontece nas grandes metrópoles, por exemplo, vemos que escrever bem é requisito fundamental no que concerne ao tipo de expectativa que o indivíduo poderá ter em relação ao seu futuro profissional e ao nível de vida que poderá construir.

Tradicionalmente, em muitas escolas, o ensino da ortografia é dissociado dos processos de leitura e escrita. Seu ensino é baseado na reprodução correta da grafia das palavras comumente agrupadas em listas segundo determinado tipo de dificuldade ortográfica. A forma usual de avaliação da aprendizagem é o ditado de palavras isoladas oriundas dessas listas. Essa maneira de organizar o ensino da ortografia baseia-se na concepção de que a escrita das palavras é meramente um processo reprodutivo, calcado eminentemente na visualização da grafia das palavras e sua memorização através da repetição sistemática do vocabulário em questão.

Embora o desenvolvimento da ortografia não seja por si só o único elemento responsável pela formação de um bom leitor ou escritor, não devemos minimizar a sua importância nesta formação, uma vez que as idéias são expressas através de um código escrito que precisa obedecer a um mínimo de regras comuns aos usuários para que seja compreendido e utilizado por todos.

Como alternativa à visão da aprendizagem da ortografia como um processo mecânico e reprodutivo, pode-se concebê-la como um processo dinâmico segundo o qual as crianças utilizam os conhecimentos lingüísticos que até então construíram para escrever.

Estudos com crianças brasileiras relativos ao desenvolvimento da ortografia após a etapa alfabética da escrita (Carraher, 1985; Nunes, 1992) delineiam hipótese relativa à compreensão da ortografia como um processo gerativo e não meramente reprodutivo. Com o progresso na aprendizagem, a presença de erros de supercorreção na produção escrita das crianças, ou seja, erros que envolvem a generalização indevida de uma regra para corrigir erros de transcrição de fala, mostra que a criança, ao tomar consciência da diferença entre a linguagem oral e a escrita, passa por diversas fases durante a aquisição das regras ortográficas (Carraher, 1985; Nunes, Bryant & Bindman, 1995). Por outro lado, a consistência na produção escrita de certos morfemas de palavras inventadas, tanto sufixos como radicais, demonstram a utilização por parte da criança de conhecimentos lingüísticos diferentes daqueles envolvidos no período alfabético, ou seja, na tentativa de transcrição literal dos sons da fala (Nunes, 1992).

Embora os estudos realizados acerca do desenvolvimento da ortografia em crianças brasileiras tenham lançado luz sobre o caráter dinâmico deste processo, basicamente se utilizaram de tarefas bem parecidas com o cotidiano escolar das crianças, como o ditado e a composição. Muito pouco se tem investigado sobre o conhecimento ortográfico das crianças em situações diferentes daquelas que encontram em seu contexto escolar. Desta forma, este estudo se propõe a investigar o conhecimento que as crianças utilizam na construção de palavras comuns da Língua Portuguesa no contexto de uma atividade lúdica.

A atividade escolhida como base para nosso estudo é o jogo da forca. O objetivo deste jogo é o de adivinhar qual a palavra que está oculta. A informação inicial que o jogador dispõe é a do número de letras que compõem a palavra, estando estas letras representadas por traços no papel. O jogador poderá, então, nas suas jogadas, nomear determinada letra, que se correta será escrita sobre os traços na posição em que aparece na palavra. Em caso de uma jogada errada por parte do jogador, quer por escolher uma letra que não exista na palavra, quer por nomear uma palavra diferente da palavra-alvo, uma parte do corpo humano é, então, desenhada na forca. O jogo termina ou com a descoberta da palavra pelo jogador ou com a sua derrota quando "enforcado".

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Foram consideradas duas razões para a escolha deste jogo. A primeira é a da grande familiaridade do jogo de forca para as crianças. Soma-se a isto o fato de ser um jogo bastante apreciado por elas. A segunda razão é a de que, pela natureza do jogo, pode-se examinar as representações dos padrões silábicos ortográficos construídas pelas crianças a partir da análise de suas jogadas para descobrir a palavra oculta.

O objetivo do presente estudo é, portanto, o de examinar o conhecimento que crianças com diferentes níveis de escolaridade possuem do padrão ortográfico das palavras na Língua Portuguesa expresso no contexto lúdico do jogo da forca. Desta forma, nosso trabalho de pesquisa pretende contribuir para o entendimento de como as crianças constroem conceitos relativos à formação das palavras na Língua Portuguesa.

Método

Participaram deste estudo 60 crianças, de ambos os sexos, já alfabetizadas, com escolaridade entre a 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona norte do Rio de Janeiro. A média de idade das crianças foi de 10,2 anos para a 2ª série, de 11,7 anos para a 3ª série e 12,2 anos para a 4ª série.

Foram realizadas entrevistas individuais com as crianças em que a proposta era resolver o jogo da forca. Todas as crianças demonstraram já ter conhecimento prévio sobre o jogo, não tornando necessário, dessa maneira, muitas explicações sobre suas regras. Foi pedido a cada criança que justificasse a escolha de cada letra. Para que as crianças pudessem saber da sequência de letras já escolhidas, as pesquisadoras anotavam as letras ou sobre os traços relacionados à palavra-alvo, caso a escolha fosse apropriada, ou no topo da folha ao lado do desenho da forca, no caso de uma escolha incorreta.

As palavras foram apresentadas aleatoriamente para cada criança, sendo as mesmas palavras para todas as séries. Foram selecionadas seis palavras para o jogo de forca em função de seu padrão silábico e do número de sílabas que apresentam a fim de refletir os diferentes tipos de dificuldades ortográficas presentes em nossa Língua (ver Faraco, 1992). As palavras escolhidas foram: meia, avião, parque, branco, passarinho e limonada. Procurou-se incluir palavras onde houvesse a presença de: dígrafo (passarinho, parque), encontro consonantal (branco), encontro vocálico (meia, avião), sílaba travada (parque) e vogal nasal (branco, avião). A palavra limonada se constituiu na única exceção a este critério, sendo incluída, como contraponto as demais palavras, exatamente pela sua regularidade.

Resultados

Inicialmente examinamos o grau de dificuldade encontrado pelas crianças para a finalização do jogo através da análise do número médio de suas jogadas para cada palavra apresentada (ver [Tabela 1](#)). De acordo com os resultados da Análise de Variância, a escolaridade das crianças não foi fator que influenciasse o número de jogadas necessárias à conclusão do jogo, ou seja, à descoberta da palavra pela criança, [$F(2, 57) = 1,04, p = .36$]. No entanto, o número médio de jogadas variou basicamente em função da palavra apresentada, [$F(5, 285) = 13.04, p < .01$]. Análise posterior da diferença entre o número médio de jogadas por palavras (Newman-Keuls) mostra-se significativa para os pares de palavras *avião/limonada* ($p < .05$), *avião/parque* ($p < .01$) e *branco/parque* ($p = .05$). O número de jogadas para a conclusão do jogo foi significativamente menor para *avião* quando comparado ao número de jogadas requeridas para as duas outras palavras. Da mesma forma, o número médio de jogadas para completar o jogo foi significativamente menor para a palavra *branco* do que para a palavra *parque*. A interação entre o tipo de palavra apresentada e o nível de

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

escolaridade não foi significativa, [F (10, 285) = 1.45, p=.16].

Tabela 1. Número médio de jogadas necessárias ao sucesso no jogo em função da escolaridade das crianças e das palavras apresentadas

PALAVRAS						
SÉRIES	Avião	Branco	Meia	Passarinho	Limonada	Parque
2ª série	7,65 _(m)	9,90 _(m)	11,40 _(a)	11,35 _(a)	11,45 _(b)	11,50 _(a)
3ª série	7,90 _(m)	11,00 _(m)	11,05 _(m)	12,05 _(a)	13,10 _(b)	14,80 _(m)
4ª série	8,95 _(m)	9,95 _(m)	10,35 _(m)	10,45 _(a)	12,35 _(b)	16,55 _(b)
total	8,17	10,28	10,93	11,28	12,30	14,28

Nota: A frequência de ocorrência de cada palavra por série, segundo Pinheiro (1996), encontra-se indicada em subscrito – (a) alta frequência; (m) frequência média e (b)baixa frequência.

O fato das crianças terem encontrado menos dificuldade para completar a palavra *avião* deve-se principalmente ao grande número de vogais na palavra e à presença do til na última sílaba (segundo José, terceira série: "porque todo o a til tem o."). Dada a grande frequência de vogais nas escolhas iniciais das crianças, foi necessário um menor número de jogadas para completar a palavra.

Na palavra *branco*, esta diferença pode ser explicada tanto pela frequência média de escolha das letras pelas crianças como também pelo padrão silábico da palavra. As letras que constituem a palavra figuram entre as mais frequentemente escolhidas pelas crianças (ver, por exemplo, [Tabela 3](#)). Por outro lado, a presença das consoantes B e C favorece, também, o desempenho daquelas crianças que decidiram escolher as letras de acordo com a ordem que aparecem no abecedário. Em ambos os casos, as jogadas posteriores das crianças seriam facilitadas à medida que estas já teriam descoberto grande parte das letras-chave presentes na palavra. Além disto, na palavra *branco*, uma de suas sílabas obedece ao padrão silábico cV, o que também exclui maiores dificuldades no nível ortográfico.

No caso da palavra *parque*, a presença de padrão silábico complexo em ambas as sílabas - uma sílaba travada e um dígrafo - dificultou bastante a escolha das crianças. De modo geral, as crianças esperavam encontrar o padrão consoante + vogal (cV) para pelo menos uma das sílabas.

No caso da palavra *limonada*, a quantidade de letras pode ter gerado a expectativa de que certamente a palavra apresentaria algum tipo de dificuldade em seu padrão ortográfico. O fato da palavra apresentar somente o padrão consoante e vogal opôs-se à expectativa da criança em encontrar alguma sílaba complexa, aumentando portanto o número de tentativas para que a palavra fosse completada.

Uma vez que a familiaridade da criança com a escrita das palavras apresentadas no jogo,

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

familiaridade esta medida através da contagem da frequência de ocorrência de palavras expostas à criança ao longo de sua escolaridade, não foi um dos critérios que nortearam a escolha das palavras que compõem o estudo, poder-se-ia argumentar que a diferença encontrada no número médio de jogadas necessárias para finalizar o jogo deve-se mais a diferença no grau de exposição destas palavras à criança ao longo das séries escolares do que propriamente a diferenças em seus padrões ortográficos.

Para melhor entendimento dos resultados obtidos à luz desses fatos, reportamo-nos ao trabalho de Pinheiro (1996) no sentido de examinar o grau de frequência de ocorrência das palavras escolhidas ao longo das séries escolares, o que pode ser visto em subscrito na [Tabela 1](#).

A frequência de ocorrência das palavras ao longo das diversas séries escolares mostra-se como um fator importante na compreensão de alguns dos resultados obtidos. O aparente contra-senso do aumento, em função da escolaridade, do número médio de jogadas para a palavra *parque* pode ser melhor entendido quando se vê que a frequência de ocorrência desta palavra diminui progressivamente nas séries mais altas.

No entanto, se importante, a frequência de ocorrência das palavras não parece ser o melhor fator para explicar a variabilidade encontrada nas respostas das crianças. O exame da [Tabela 1](#) mostra que, a julgar pela frequência de ocorrência das palavras nas diferentes séries, a ordem esperada para essas palavras em função do número médio de jogadas necessárias ao sucesso no jogo deveria ser diferente daquela que foi observada. Por exemplo, apesar da alta frequência de ocorrência ao longo das diversas séries da palavra *passarinho*, esta não foi a palavra com o menor número médio de jogadas nem o número médio de suas jogadas diferiu significativamente do obtido para a palavra *limonada*, considerada palavra de baixa ocorrência em todas as séries. Também não explicaria, por exemplo, a diferença na variabilidade das respostas dadas às palavras *avião* e *parque* nas 2ª e 3ª séries. Tampouco explicaria, por exemplo, a razão pela qual a palavra *parque*, com frequência de ocorrência alta na 2ª série, necessitou de maior número de jogadas que a palavra *branco*, de média frequência.

Embora não descartando a possível influência da frequência de ocorrência das palavras expostas à criança em seu desempenho no jogo, nossos resultados apontam para a análise dos padrões ortográficos das palavras como importante fator na compreensão da variabilidade encontrada nas respostas das crianças. Reconhecemos, no entanto, que estudos futuros sobre a mesma temática devam tomar de forma sistemática a variação de ambos os fatores, o padrão ortográfico apresentado pelas palavras e a respectiva frequência de ocorrência das palavras ao longo das diferentes séries, com o objetivo de melhor compreender o peso de cada um destes fatores no entendimento da variabilidade observada no desempenho das crianças.

A análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas permitiu a descrição de diferentes categorias em função do tipo de justificativa dada pelas crianças e da escolha de determinada letra no jogo. Dois juízes procederam, então, à classificação das jogadas de cada criança, sendo de 91,80% o coeficiente de concordância (Kappa) entre eles. As categorias foram assim definidas:

I. Quando a criança diz uma letra sem ter nenhuma justificativa para essa escolha ou quando alega uma razão idiossincrática para a escolha, como por exemplo, "*porque essa letra é bonita*" ou "*porque eu gosto do pinguinho do I*". A quase totalidade das respostas classificadas nesta categoria foi devida à falta de justificativa por parte da criança, sendo a ocorrência de uma justificativa idiossincrática bastante rara.

II. Quando a criança diz uma letra e justifica essa escolha com uma palavra que parece apropriada para completar o jogo tanto pelo seu número de letras quanto pela presença na

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

palavra das letras já descobertas. Na jogada cuja palavra a ser completada seria *meia*, João escolhe a letra b com a justificativa de que nos espaços estaria escrito *bola*. Anteriormente João já havia escolhido a letra a, o que fazia da palavra *bola* uma escolha apropriada considerando os espaços a completar (_ _ _ A).

III. A criança diz uma letra e justifica sua escolha com uma palavra que comece ou tenha partes iguais a algumas das letras já descobertas. A palavra sugerida pela criança não é a melhor escolha para o jogo, quer por não apresentar o número exato de letras requeridas, quer por não considerar com precisão a presença ou ausência das letras anteriormente escolhidas. Para a palavra *limonada*, por exemplo, Maria, já tendo escolhido anteriormente as letras a, i, r, v, justifica a escolha da letra l, "pensei que era *livraria*".

IV. A criança diz uma letra e justifica sua escolha por ser a inicial de determinada palavra, sem que, no entanto, essa palavra apresente qualquer relação, quer com as letras já descobertas, quer com o número de letras da palavra-alvo. Davi, na palavra *branco*, após a descoberta das letras b, a e c (B_A_C_), escolhe a letra e, justificando: "e de *elefante*".

V. A criança diz uma letra se referindo à formação de uma sílaba (ou parte da palavra) que aquela letra completaria, ou então, diz uma letra fazendo menção à posição da letra na palavra ou, ainda, a sua frequência de uso na Língua quer como vogal ou consoante. Leonardo, escolhe a letra r que entraria "na segunda casa para formar a sílaba BRA". Bete escolhe inicialmente a letra a porque, segundo ela, "*quase todas as palavras tem a letra a*." Para a palavra *parque*, depois de descobertas as letras p, a, u, e, Maria escolhe a letra q, com a seguinte justificativa: "porque já tem o u e o e." Para a palavra *branco*, Carlos, tendo encontrado as letras a, b e c, escolhe a letra e justificando sua inclusão no último espaço em branco: "por causa que tem um c, então termina com alguma vogal."

VI. Quando a criança diz uma letra porque tem como hipótese que a palavra-alvo possa pertencer a uma determinada categoria, como por exemplo, "s, *porque deve ser o nome de um animal (sapo)*".

VII. A criança diz uma letra e justifica sua escolha por estar seguindo a ordem do alfabeto ou faz alguma referência a ordem de certas letras no abecedário.

Na [Tabela 2](#) vê-se a frequência das respostas das crianças em cada categoria de acordo com a sua escolaridade e segundo o momento escolhido do jogo: abertura, desenvolvimento ou finalização. Estes três momentos do jogo foram escolhidos em função dos diferentes graus de informação disponíveis ao jogador no decorrer de cada partida. No início do jogo, a única informação disponível para a criança é o número de letras da palavra. No decorrer da partida, através das escolhas feitas, corretas ou não, a criança vai dispondo de maior conhecimento acerca das letras existentes na palavra.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Tabela 2. Percentagem das respostas por categoria em função do nível de escolaridade das crianças nas diversas fases do jogo

		CATEGORIAS						
Fases do Jogo	SÉRIES	I	II	III	IV	V	VI	VII
Abertura	2ª série	26,6	31,6	0	27,5	8,4	2,5	3,4
	3ª série	46,3	18,5	0	15,1	13,4	2,5	4,2
	4ª série	34,6	14,2	0	19,3	20,2	5,9	5,8
Desenvolvimento	2ª série	31,6	13,5	11,6	19,4	20	0,9	3
	3ª série	49,5	8,5	8,5	15,5	15,5	0,4	2,1
	4ª série	52	7,8	2,6	20,1	12,8	1,3	3,4
Finalização	2ª série	41,3	16,7	7,6	18,5	15,1	0	0,8
	3ª série	45,9	15,3	8,4	17,8	10,1	0,8	1,7
	4ª série	61,9	9,4	0	16,3	8	1,8	2,6

Em função da variedade no número de jogadas de cada criança para finalização de cada partida, foram adotados os seguintes critérios para análise: a) abertura: foi computada a frequência relativa das justificativas seguidas à primeira jogada das crianças; b) desenvolvimento: frequência relativa dos tipos de justificativas que se seguiram à jogada correspondente em número à metade da quantidade de jogadas necessárias à criança para concluir o jogo com êxito mais a jogada seguinte a esta; e c) finalização: frequência relativa dos tipos de justificativas que se seguiram à penúltima jogada da criança.

Em princípio, a criança, tentando solucionar o jogo, poderia, conforme o número de letras das palavras e/ou das letras já descobertas, testar a ocorrência de determinada palavra que tivesse em mente. O exame da [Tabela 2](#) mostra que a percentagem de respostas na categoria II tende a diminuir de acordo com a escolaridade, tornando-se, portanto, menos frequentes as tentativas da criança mais velha em primeiro partir da palavra para em seguida, em função desta, escolher a letra da vez.

No que se refere ao emprego da justificativa II nas diversas fases do jogo, vê-se que sua frequência decresce durante o desenvolvimento da partida, para tornar a se elevar, embora não nos mesmos índices encontrados na jogada de abertura, no momento de sua finalização. Algumas crianças, principalmente as mais novas, tendem a querer começar o jogo pela escolha das letras em função de uma palavra que já tenham em mente. Com o decorrer das jogadas, as letras já escolhidas e as lacunas ainda existentes tornam mais difícil para a criança pensar uma nova palavra a cada jogada. No entanto, próximo à finalização do jogo, a

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

criança já dispõe de um número suficiente de letras que torna viável novamente testar a hipótese de ocorrência de determinada palavra.

Ainda em função de obter êxito no jogo, a criança poderia tentar descobrir a palavra-alvo a partir das restrições ortográficas que vão gradualmente aparecendo em função da escolha planejada das letras. As respostas na categoria V, que denota uma estratégia mais sofisticada e eficaz para a solução do jogo de forca, referem-se justamente àquelas em que a criança utiliza e justifica seus conhecimentos acerca dos padrões silábicos/ortográficos da Língua para, então, completar a palavra pedida. Antônio, na tentativa de descoberta da palavra *parque*, já tendo encontrado as letras *q*, *e* e *q*, justifica assim a escolha do *u*: "onde tem *q*, tem *u*." A frequência de respostas nesta categoria varia em função tanto do momento do jogo quanto da escolaridade das crianças. Enquanto, por exemplo, as crianças da 4ª série fizeram maior uso desta justificativa já no início do jogo, as crianças da 2ª série o fizeram respectivamente no desenvolvimento e na finalização da partida.

A ocorrência da Justificativa I, ou melhor, a ausência de justificativa para determinada escolha, foi elevada nas três fases do jogo independentemente do nível de escolaridade das crianças. Foi também observado um aumento gradual da ocorrência desta justificativa ao longo das diversas fases do jogo.

Duas hipóteses parecem concorrer para explicar a frequência de respostas na categoria I. A primeira seria de que a alta frequência de escolhas sem justificativa refletiria o desconhecimento da ortografia pela criança. As escolhas das crianças, neste caso, seriam basicamente aleatórias. A segunda hipótese, a que nos parece mais provável, é a de que a frequência de respostas nesta categoria poderia refletir a diferença entre o uso eficaz que fazemos da Língua e a nossa capacidade em refletir e justificar este uso. Ou seja, da diferença entre a competência do uso lingüístico e a habilidade metalingüística. Esta última referindo-se à habilidade de se refletir sobre a Língua como objeto de conhecimento, exercendo-se um controle deliberado sobre a sua utilização, quer em relação a sua produção, quer em relação a sua compreensão (Gombert, 1991). Neste caso, dada a diferença entre o uso produtivo da Língua e a reflexão sobre esta produção, não seria de se estranhar que houvesse um número alto de escolhas sem justificativas apesar da escolaridade, o que se observa na [Tabela 2](#).

Embora o número de respostas sem justificativas possa ser um índice da diferença entre a utilização da Língua e a habilidade metalingüística, resta examinarmos também a natureza dessas escolhas, de modo a estabelecer se a criança é capaz, por um lado, de realizar as escolhas adequadas sem que, por outro lado, consiga justificá-las apropriadamente. Para todas as jogadas sem justificativa da criança durante o jogo foram, então, computadas as letras por ela escolhidas. A [Tabela 3](#) apresenta a percentagem dessas escolhas por série para cada uma das letras do alfabeto.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Tabela 3. Frequência relativa de escolha de cada letra pelas crianças para as respostas sem justificativa em função da série (em %)

LETRAS	SÉRIES		
	Segunda série	Terceira série	Quarta série
A	10,45	6,58	6,13
B	5,72	5,76	5,18
C	5,47	5,76	5,86
D	4,48	5,35	5,99
E	6,72	4,80	5,18
F	3,73	3,70	4,50
G	2,49	3,43	3,68
H	3,23	3,70	3,13
I	6,47	6,31	4,90
J	1,24	2,06	3,41
L	5,22	4,12	4,90
M	4,73	5,35	6,40
N	4,73	4,94	5,04
O	5,47	6,04	6,81
P	4,98	4,39	3,68
Q	1,99	2,88	1,36
R	4,48	5,76	6,13
S	6,22	4,94	5,04
T	3,73	2,88	3,68
U	2,99	4,53	4,36
V	1,99	3,29	2,59
X	1,74	1,51	0,82
Z	1,74	1,92	1,23

O exame da percentagem da escolha das letras do alfabeto pelas crianças mostra que esta escolha corresponde à frequência relativa dos fonemas em Português (a esse respeito ver Genouvrier & Peytard, 1974, citado em Ministério da Educação e Cultura, 1976). As letras que são escolhidas com maior frequência são, de maneira geral, aquelas que representam os fonemas com maior percentual de frequência na Língua, como as vogais, por exemplo. Ao passo que o menor percentual de escolha recai sobre letras que correspondem a fonemas com baixa frequência relativa no Português como, por exemplo, as letras z e x.

A baixa frequência com que as crianças utilizam estratégias baseadas na sequência fixa das letras no abecedário indica, por sua vez, que, durante o jogo, as crianças procuram maximizar as suas chances em descobrir a palavra-alvo evitando ao máximo as escolhas de letras inapropriadas para não correrem o risco de serem "enforcadas". A escolha das letras pela ordem em que aparecem no alfabeto é reconhecida pela maioria das crianças em todas as séries como uma estratégia não muito eficaz para tal fim.

Como o tipo de palavra apresentada mostrou ser um fator importante na variação da quantidade de jogadas da criança para completar o jogo, examinamos a distribuição das respostas das crianças em cada uma das categorias descritas anteriormente para cada palavra do jogo ([Tabela 4](#)).

Tabela 4. Percentagem das respostas em cada categoria segundo as palavras

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

apresentadas em função das diversas fases do jogo

CATEGORIAS								
Fases do Jogo	Palavras	I	II	III	IV	V	VI	VII
Abertura	Avião	31,7	21,6	0	21,6	16,7	1,7	6,7
	Branco	33,4	20	0	21,6	18,4	3,3	3,3
	Meia	23,4	43,4	0	15	8,3	6,6	3,3
	Passarinho	45,1	13,6	0	18,9	15,5	3,5	3,4
	Limonada	50	8,4	0	21,6	11,7	1,7	6,6
	Parque	31,7	21,6	0	25	13,4	5	3,3
Desenvolvimento	Avião	42,5	5	8	18	22,5	0	4
	Branco	44,2	12,2	5,2	19,1	13,1	1,8	4,4
	Meia	32,5	30,9	10	12,5	12,5	0,8	0,8
	Passarinho	48,2	1,9	5,3	19,1	20,1	1,9	3,5
	Limonada	52,5	1,7	5,8	23,3	14,2	0	2,5
	Parque	48,1	8,7	7,8	18,1	14,8	0,8	1,7
Finalização	Avião	46,3	15,7	6,8	19	10,4	0	1,8
	Branco	45	15	3,3	25	11,7	0	0
	Meia	45	33,4	3,3	13,3	5	0	0
	Passarinho	51,9	7,1	5,3	17,8	14,3	1,8	1,8
	Limonada	53,3	1,7	6,7	18,3	15	3,3	1,7
	Parque	56,7	10	6,6	11,7	10	0	5

O exame da [Tabela 4](#) mostra que, de modo geral, a distribuição das respostas nas diferentes categorias para os diversos momentos do jogo mantém basicamente o mesmo paradigma observado quando da análise da distribuição das respostas em função da escolaridade. No entanto, a influência do tipo de palavra apresentada se faz notar especificamente nas respostas das categorias I e II, onde há, na abertura, diminuição de escolhas sem justificativas (categoria I) para a palavra *meia* em favor do aumento do número de respostas, para esta mesma palavra, na categoria II, em que a criança toma por base uma palavra para a escolha da letra da vez. Isto se deve não só ao pequeno número de letras da palavra, como ao fato específico da palavra *meia* ter apenas 4 letras, o que favorece a tendência da criança em tentar encaixar palavras de padrão silábico cV (consoante + vogal, como em *bola*) nos espaços reservados à palavra em jogo. Como tal estratégia não leva a um êxito imediato, algumas crianças mudam então de estratégia, observando-se, para a palavra *meia*, um aumento de escolhas sem justificativa no desenvolvimento e na finalização do jogo.

De maneira geral, observando-se a frequência de respostas na categoria II para as demais

PSICOLOGIA REFLEXAO E CRITICA

palavras, vê-se que sua distribuição varia consideravelmente em função do número de letras da palavra. Quanto menor o número de letras da palavra, maior a tendência das crianças em tentar primeiro pensar uma palavra que tenha o número de letras requisitadas para depois então escolher a letra da vez. Nas palavras maiores, *passarinho* e *limonada*, as crianças tenderam menos a usar a categoria II como estratégia, dada a dificuldade em se estabelecer a correspondência entre o número de letras da palavra que a criança inicialmente gera e toma por base para suas jogadas e o número de letras requerido pela palavra a ser descoberta.

Conclusão

O presente estudo procurou investigar o uso espontâneo que a criança faz, no contexto lúdico do jogo da forca, do conhecimento ortográfico que possui. Dois tipos de conhecimento parecem ser importantes para o jogo da forca e, possivelmente, a interação entre estes conhecimentos poderia levar a criança ao êxito no jogo. Um deles refere-se ao nível de conhecimento ortográfico adquirido pela criança. Este conhecimento permitiria à criança testar hipóteses referentes aos padrões silábicos da palavra-alvo bem como lidar com as limitações ortográficas da Língua Portuguesa em função da escolha de letras que efetua. O outro tipo de conhecimento relaciona-se ao vocabulário que a criança possui. Tal conhecimento possibilitaria a constituição de um eixo paradigmático de palavras possíveis em função das restrições impostas pelas escolhas da criança.

Embora com o decorrer do jogo a criança vá adquirindo, através de suas escolhas, um número crescente de informações a respeito da palavra-alvo, isso não significa que as primeiras jogadas sejam necessariamente aleatórias. Apesar de no início do jogo a criança só dispor de informações relativas ao quantitativo das letras, esse quantitativo já informa à criança o tipo de dificuldade ortográfica que ela pode antecipar. Por exemplo: quando a palavra tem cinco letras, é de se esperar que pelo menos uma das sílabas da palavra não obedeça ao padrão cV (consoante + vogal). Pode-se esperar, pelo menos, que haja na palavra uma sílaba contendo um encontro vocálico, um encontro consonantal, um dígrafo ou uma sílaba travada. Sabe-se, também, que nem todas as letras têm a mesma frequência de uso na grafia das palavras em nossa Língua. Na Língua Portuguesa, por exemplo, não há sílabas sem vogal. Como também nem todas as vogais têm a mesma frequência de emprego. A criança certamente maximizaria suas chances de êxito começando a escolher algumas vogais como a, e ou o.

Nesse sentido, no jogo da forca, não seria de se esperar que as primeiras respostas das crianças fossem aleatórias, a menos que essas crianças revelassem total insensibilidade à escrita das palavras na Língua Portuguesa. Ao contrário, nossos resultados indicam que as escolhas das crianças, tanto no que se refere à frequência de vogais ou consoantes, mostraram-se sensíveis ao padrão fonológico da Língua Portuguesa.

Se por um lado nossos resultados apontam que as jogadas não são aleatórias mas, ao contrário, parecem refletir conhecimentos lingüísticos no plano ortográfico, por outro lado indicam, também, que este é um processo que não se completa de maneira imediata. Parece haver um longo caminho a ser percorrido até que a criança seja capaz de fazer uso espontâneo em contexto lúdico, em nível ortográfico, de habilidades metalingüísticas, ou seja, da reflexão sobre o uso dos conhecimentos que possui acerca do padrão normativo da grafia das palavras na Língua Portuguesa. As jogadas realizadas por nossas crianças, embora muitas vezes apropriadas, nem sempre vinham acompanhadas de justificativa adequada da estratégia empregada.

Investigações posteriores se fazem, portanto, necessárias a fim de que possamos esboçar um quadro mais detalhado sobre como se desenvolve o conhecimento da criança acerca da

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

grafia das palavras em nossa Língua quando investigadas em situação lúdica. Especificamente, em relação à investigação de tal conhecimento no contexto do jogo de forca, a variação sistemática dos padrões silábicos ortográficos das palavras se constituiu num fator a ser melhor explorado em estudos futuros, dado que o desempenho das crianças se mostrou sensível à natureza da palavra apresentada. Relevante, também, para investigações futuras, seria a análise do desempenho das crianças no jogo tomando como referência os diferentes níveis de consciência morfológica e sintática que estas crianças apresentam e não apenas a sua escolaridade.

Referências

Carraher, T. N. (1985). Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3, 269-285.

Faraco, C. A. (1992). *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto.

Gombert, J. E. (1991). Les activités métalinguistiques comme objet d'étude de la psycholinguistique cognitive. *Bulletin de Psychologie*, 399, 92- 99.

Ministério de Educação e Cultura (1976). *Alfabetização: uma estratégia para o êxito no ensino-aprendizagem*. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação.

Nunes, T. (1992). Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. Em: E.S. Alencar (Org). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez.

Nunes T., Bryant, P., & Bindman, M. (1995). E quem se preocupa com ortografia? Em C. Cardoso-Martins (Org). *Consciência fonológica & alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Pinheiro, A. M. V. (1996). *Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º grau*. [Software]. São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia.

¹ Agradecemos à FAPERJ pelo apoio concedido, à Secretaria Municipal de Educação (SME) e à Escola Municipal Azevedo Sodré que, de maneira bastante receptiva, nos permitiu o trabalho com as crianças, sem as quais não seria possível a conclusão deste estudo. Versão parcial deste trabalho foi apresentada no II Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Gramado, 1998.

² Bolsistas FAPERJ

³ Endereço para correspondência: Beco do Mota, 16/301, Praça da Bandeira, 20270-140, Rio de Janeiro, RJ.