

Jugar con palabras, sonidos y letras: el placer lingüístico en fase de alfabetización

Luciana Henn Siqueira de Castro¹

"El arte de pensar sin riesgos. Si no fuese por los caminos de emoción adonde el pensamiento conduce, el pensar ya se habría catalogado como uno de los modos de divertirse. No se invita a los amigos al juego a causa de la ceremonia que se cumple al pensar. El mejor modo es invitar sólo a una visita, y, como quien nada pide, pensar juntos, con el disimulo de las palabras."

Clarice Lispector

4.1 Introducción

¡A un niño le gusta jugar! No solo le gusta, él necesita jugar. Hay una serie de teóricos, de Vygotsky a Benjamin, de Montessori a Piaget, que defienden la importancia del jugar para la organización de la psique infantil y, por lo tanto, para la promoción de su desarrollo.

En dada perspectiva, jugar se opone a trabajar y, conforme el niño avanza en las series escolares, el jugar se va restringiendo a momentos específicos, generalmente externos al aula. Se crea efectivamente una dicotomía entre jugar y aprender-enseñar hasta el punto de destinar el "enseñar-aprender" al aula y el "jugar" al parque.

Nuestro trabajo propone algo diferente: poner la clase de ortografía como un juguete y dejar que los niños jueguen. Benjamin (2002) afirma que el niño es motivado por lo simple: restos de tela se transforman en muñecos, muebles o en una playa; pedazos de madera en torres, casas, carros o bosques; piedras se vuelven naves espaciales. En la secuencia didáctica presentada

¹ Maestra en Educación de la Facultad de Educación de la Unviersidad de São Paulo; profesora de portugués. Correo electrónico: luciana.castro@graded.br.

aquí, la intención es incluir las palabras en esta lista de juguetes. Y así como el niño aprende sobre el mundo a su alrededor con juegos de roles, dominando carritos o muñecas, él aprende sobre el "mundo de la lengua", su funcionamiento, sus interdicciones y posibilidades, armando y desarmando palabras para construir el saber ortográfico, elemento fundamental en su emancipación como lectora, escritora.

Las actividades surgieron de la necesidad de disponer de ejercicios que realmente desequilibraran los conocimientos de los alumnos acerca del sistema ortográfico de la Lengua Portuguesa. Yo enseñé Lengua Portuguesa para el 2º y 3º grados de Educación Primaria I de una escuela internacional, que adopta el programa estadounidense y ofrece, obligatoriamente, la carga mínima de Lengua Portuguesa —45 minutos diarios por seis horas de actividades académicas en inglés. Se consideran mis alumnos con competencia lingüística de nativos, aunque sean de diferentes nacionalidades o hayan aprendido otras lenguas además del portugués y el inglés. Se consideran niños alfabetizados cuando inician el 2º grado, ya en fase alfabético-ortográfica en inglés y portugués. Para ellos, el desafío es sistematizar el uso de la representación ortográfica de manera discriminada en ambas lenguas. Por ello, el currículo del 2º grado se propone a contrastar los dos sistemas, enfocando en los errores más comunes, inicialmente relativos a las vocales y diptongos, que tienen representación diferente en inglés. En contextos bilingües, los niños transfieren sus conocimientos de una lengua para la otra, es decir, cuando construyen conocimiento, ellos disponen del conocimiento previo desarrollado en una lengua y lo transfieren para la otra lengua (Roberts, 1994).

Morais (2003, p. 39) afirma que el alumno hace reelaboraciones mentales con respecto a las informaciones sobre la ortografía estándar cuando escribe. Y que, de acuerdo con el modelo "redescripción representacional" (RR), propuesto por Karmiloff-Smith (como se cita en Morais, 2003, p. 39), independientemente del área de conocimiento, cuando es expuesto a un nuevo aprendizaje, el individuo "actúa de forma limitada, mecánica, rutinaria, por tener en su mente únicamente conocimientos formulados en un nivel *implícito*". En las próximas etapas del aprendizaje, el conocimiento se profundiza y se vuelve más *explícito*, en la medida en que hay una comprensión y dominio crecientes sobre "las partes" y sobre "la relación entre las partes" del objeto de su aprendizaje (Karmiloff-Smith como se cita en Morais, 2003, p. 40). En niveles más elaborados del aprendizaje, se puede alcanzar un nivel explícito consciente (en el cual el individuo sabe lo que hace y sus porqués) y además un nivel *explícito consciente verbal* (en el cual el aprendiz sabe verbalizar estos porqués).

Al ser letrados y alfabetizados (Soares, 2016) en inglés, durante los grados de la Educación Infantil, mucho del conocimiento del funcionamiento de una lengua alfabética es transferido entre lenguas (Roberts, 1994). Después de un sondeo inicial en el 2º grado, notamos que los niños ya escriben textos que relacionan pauta sonora y pauta escrita, usando una letra para cada sonido y, además, ya es posible identificar hipótesis de escritura de dígrafos o diptongos con una letra para cada fonema. El punto clave aquí es que, en la mayoría de los casos, los niños escriben siguiendo la pauta escrita del inglés, a la cual fueron masivamente expuestos (cuatro años: tres de Educación Infantil y uno en el 1º grado de Educación Primaria I). Están en un nivel de conocimiento *implícito*. Es común encontrar grafías tales como “cadara” para “cadeira” (“silla”), una vez que en inglés el fonema /eɪ/ como en /ˈbeɪsbɔ:l/ — “basebol”, se realiza, en muchas palabras, como la letra *a*, por ejemplo.

A partir del sondeo, notamos que otro punto de confusión es entre “an” y “un”. Como en inglés el fonema /ʌ/ se realiza de forma escrita con la letra *u*, como en /ˈbʌŋkər/ — “bunker”, es común que los niños escriban “untes” con la intención de escribir “antes”. Por ello, las dos primeras secuencias didácticas se enfocan en el uso de “ei” en contraste con “a” y de “an” en contraste con “un”. En este punto, en contextos de educación bilingüe, es necesario que el profesor entienda, mínimamente, la estructura de las otras lenguas a las que el alumno está expuesto y que pueden estar influenciando los desvíos de norma en su producción escrita.

Este enfoque bastante preciso y contrastivo, parece hacer que los niños perciban otros contrastes entre las dos lenguas. Por ese motivo, la clase de lectura —en la cual el alumno tiene un par avanzado que decodifica la pauta escrita en portugués de manera estándar— es fundamental también para el aprendizaje de la ortografía. Según indica Chomsky (1977), los niños siguen el principio generativo y, cuando identifican que no pueden simplemente aplicar el conocimiento ortográfico del inglés para escribir en portugués en las ocurrencias de “a” vs. “ei” o de “an” vs. “un”, van gradualmente internalizando las reglas ortográficas sin necesitar actividades dirigidas para todos los tipos de ocurrencia. En doce años de trabajo, no he encontrado la necesidad, en ninguno de los sondeos, de desarrollar actividades específicas para casos como “i” en contraste con “ai”, por ejemplo.

Las actividades que serán presentadas aquí fueron desarrolladas para contemplar el currículo de dos años lectivos (2º y 3º grados de la Primaria I). A continuación, se presenta una tabla demostrativa de los ítems ortográficos enseñados en cada grado.

Tabla 1. Demostrativo de los ítems ortográficos enseñados en cada grado

	2º grado	3º grado
1º bimestre	a vs. ei	r vs. rr
2º bimestre	au vs. um	s vs. ss
	nh vs. ch vs. lh	am vs. ão
3º bimestre	r vs. h	uso de ç y ce/ci
	c y qu vs. k	uso de gu
4º bimestre	ti vs. chi	
	di vs. gi	

Fuente: elaboración propia.

Al trabajar con niños, percibí como a ellos les gustan las actividades lingüísticas. Esta idea se comprueba por la sabiduría popular, que tiene en las parlendas, trabalenguas, y, además, juegos de lengua que divierten y enseñan mucho porque hacen que el niño tenga la experiencia lingüística. Con la mirada impregnada, por un lado, por las investigaciones en lingüística y, por otro, en psicología, mi mirada sobre mis alumnos podía captar el involucramiento que ellos tienen cuando hacen actividades de reflexión y análisis lingüístico. Inicialmente, yo usaba un libro didáctico, que seguía los Parámetros Curriculares Nacionales (PNC) de Brasil y tenía mucho de las teorías constructivistas, “Construyendo a escrita” (“Construyendo la escrita”), de Carmen Silvia Carvalho. Muchas veces, dichas actividades no tenían objetivos claros o presuponían conocimientos por debajo o por encima de los conocimientos de mis alumnos bilingües, diferentemente de los alumnos hipotéticos (y monolingües) a quienes estaba dirigido el libro. Yo me preguntaba cómo era posible que ellos, quienes dominaban estructuras lingüísticas sofisticadas en inglés —la segunda lengua de la mayoría de mis alumnos— y cometían errores tan primitivos en portugués —la lengua materna de la mayoría.

Yo sospechaba que las actividades propuestas no representaban un desafío que realmente desestabilizara el conocimiento previo de cada alumno. Así que, a partir del diálogo con mis compañeras profesoras, tanto del departamento brasileño como del estadounidense, empecé a diseñar las actividades presentadas aquí.

Siguiendo una intuición advenida de lo que yo veía en el aula, decidí apostar en la idea de que aprender ortografía es fuente de placer. Yo veía como a mis alumnos les gustaban ciertos ejercicios del libro didáctico que realmente los hacía conectarse con sus saberes lingüísticos, actividades que realmente tenían sentido para ellos. Yo también veía que otras eran totalmente irrelevantes y ellos no se comprometían. Para fundamentar esta percepción, recurrí a un teórico de la Psicología, Mihalyi Csikszentmihalyi, que busca definir las características de una actividad de manera que ésta genere una conexión total con el individuo y denomina "estado de flujo". Él defiende que el impedimento más grande para que un niño aprenda no es cognitivo, sino motivacional (Csikszentmihalyi, 1990).

El "estado de flujo" (Csikszentmihalyi, 1999) se caracteriza por los siguientes elementos:

1. *Claridad en los objetivos;*
2. *Concentración y foco;*
3. *Pérdida del sentimiento de autoconsciencia;*
4. *Sensación de tiempo distorsionada;*
5. *Retroalimentación directa e inmediata;*
6. *Equilibrio entre el nivel de habilidad y de desafío;*
7. *Noción de control personal sobre la actividad;*
8. *Autorrecompensa — actividad en sí genera satisfacción;*
9. *Sensación de estar indisociado de la actividad.*

Con el objetivo de crear una secuencia de clases que aspiran ser divertidas, tales como un "juguete", se desarrollaron las actividades para disponer el objeto lengua de una manera que el niño pudiera manipularla: ya sea evidenciando el sonido de las palabras, su significado; destacando el sintagma; ora revelando el paradigma. Como a los niños les gusta y necesitan de repetición, la estructura de los ejercicios se repite en los ocho bimestres de los dos años escolares, con un currículo en espiral que va evolucionando en dificultad lingüística y exigencia cognitiva. Estas actividades quedan disponibles para los niños durante cinco días y ellos pueden elegir el orden en que quieren realizarlas, dándoles así una noción de control sobre las actividades, lo que contribuye para su motivación.

4.2 Dictado 1 y Dictado 2

Palavras ditadas	Palavras corrigidas
1. BOBOYRO	BOBOYRO
2. PRImaPO	
3. ma.eaYRa	
4. LORnaYRO	
5. TRAVISERO	

Gráfico 1. Actividad de Dictado

Fuente: elaboración propia.

En este ejemplo de tarea hecha por el alumno, se nota la prueba de hipótesis de representación sonora: se ve el uso de la letra *a* para representar la producción sonora /*ey*/, como en "primaro" para representar "primeiro" ("primero"). También es posible encontrar en esta y en otras producciones la simplificación del diptongo "ei", reducido a "e", como en "travessero" ("almohada"). El uso de la letra *y* junto con la vocal indicando el diptongo "ei" es otra hipótesis testeada por el alumno, ora siguiendo la vocal *a*, ora siguiente la vocal *e*.

Esta es la primera actividad del ciclo de ortografía. Como evaluación diagnóstica, después de la presentación del contraste ortográfico que va a ser estudiado en aquella semana, hago un dictado con cinco palabras (en el inicio del 2º grado), con siete palabras (en el segundo semestre del 2º grado) y con diez palabras (a partir del segundo mes del 3º grado). En este dictado, los alumnos escriben como creen que debe ser la ortografía estándar de las palabras y después las revisan, comparando su escrita con la del diccionario.

Para el 2º grado, uso el diccionario "Meu Primeiro Larousse Dicionário" ("Mi Primer Larousse Dicionario"), con aproximadamente 1000 palabras e ilustraciones para todos los vocablos. La impresión y tipo de fuente usados son bastante claros, lo que facilita la búsqueda de la palabra por parte de los niños. Hay apenas la palabra y su significado, favoreciendo así el enfoque en la ortografía. Anterior y acompañando el desarrollo actividades, principalmente como "tarea", de clasificación en orden alfabético, para que los alumnos se familiaricen con la búsqueda de palabras en orden alfabético en el diccionario.

Para el 3^{er} grado, uso el diccionario “Dicionário Larousse Infantil da Língua Portuguesa” (“Diccionario Larousse Infantil de la Lengua Portuguesa”). Más complejo, este diccionario cuenta con aproximadamente 2000 palabras y más de 800 ilustraciones. Con definiciones cercanas al mundo infantil, hay entradas con sinónimos, antónimos y términos de la misma familia, además de la división silábica que acompaña todas las palabras. En esta fase, creo que el niño ya se beneficia de una información más extensa, aunque su enfoque sea ortográfico.

La unidad de ortografía está pensada para ser completada en cinco días. En el último día de la semana, después que los alumnos ya han hecho muchas de las actividades propuestas (o tal vez todas las actividades), hago el Dictado 2, con palabras diferentes al Dictado 1, para que los alumnos observen cuanto han aprendido con respecto al proceso y al contenido. Me parece importante comentar que incluso los alumnos que todavía se han equivocado con la ortografía de las palabras, seguramente han aprendido sobre el proceso, saben identificar las palabras y corregirlas, cuando es necesario, usando el diccionario. Esto no es irrelevante y es una etapa importante para que el conocimiento se vuelva cada vez más explícito.

A partir del Dictado 1, los niños pueden hacer las próximas actividades de la unidad en el orden que deseen.

Todavía es importante decir que, en cuanto al proceso para iniciar el dictado, hago un ritual, enfocando mi actividad en el contenido procedimental:

1. Aviso los niños que ellos tienen un minuto para organizarse:
 - a. Tomar una hoja con el dictado (ellas están sueltas, disponibles en una caja);
 - b. Tomar la “oficina” —una carpeta de cartón grueso, tamaño oficio, para que sea usada como cabina en frente al niño para ayudarlo a concentrarse en la tarea y evitar que copie del compañero al lado;
 - c. Tomar un bolígrafo —es una de las pocas actividades en que uso bolígrafo, porque quiero que la hipótesis de escrita del niño sea registrada de forma indeleble, lo que ayuda mi percepción de lo que el niño ya sabe;
 - d. Anotar el nombre y la fecha en la hoja (un dato importante, porque entre inglés y portugués hay diferencia en el orden relativo a la notación del día, mes y año).

2. Entonces yo les pido silencio absoluto y anticipo las actitudes que tendré y las que espero de ellos:
 - a. Aclaro que voy a dictar la misma palabra tres veces y no puede haber ningún ruido en el aula durante el dictado;
 - b. Aviso que quien no logre entender en la primera vez, tendrá dos oportunidades más de escuchar y que, al final, digo la lista de palabras una vez más. No me acuerdo de otra repetición ser necesaria, pero eso es posible, obviamente;
 - c. Refuerzo que quien no logre entender una palabra no puede preguntar, una vez que eso quebraría el silencio y que, si espera, este niño va a escuchar la palabra cuando yo la repita;
 - d. Dicto las palabras de la siguiente manera: "palabra número 1: 'bombeiro'; palabra número 1: 'bombeiro'; palabra número 1: 'bombeiro' ('bombero')". La repetición de la sentencia crea un tiempo entre la palabra del dictado y su repetición. Busco variar un poco la entonación de la designación "palabra número X" para que el niño perciba que ya es una repetición. Busco tener una pronunciación bastante natural de la palabra dictada en cuestión, no la divido en sílabas, no doy énfasis a ninguna sílaba en particular, no acentúo el final de palabras. Es común, en un dictado, que queramos pronunciar la palabra acentuando una vocal final, por ejemplo, modificando su sonoridad original, como en "chocolatE", cuando lo que yo suelo hablar es "chocolate". Este tipo de "ayuda" solamente dificulta el reconocimiento de la palabra por parte del niño, en mi opinión;
 - e. Al final, digo toda la lista nuevamente, sin repetición.
3. Indico que pueden guardar la "carpeta-oficina" y tomar el diccionario. Pido que guarden el bolígrafo y usen un lápiz en la verificación de las palabras, haciendo una marca en cada letra revisada. Este detalle ayuda al alumno a discernir letra por letra, que él destaca con el dedo en el diccionario con una de las manos y el lápiz en la otra. Una vez más, el énfasis aquí es en el procedimiento.

Esta actividad fue pensada también para preparar el "alumno-revisor" de su propio texto. Es una manera para que él lea y relea lo que ha escrito, compare con un modelo, practique como encontrar el error y pueda corregirlo.

Buscar palabras en el diccionario es una actividad que moviliza bastante el interés de los niños y que puede ser transferida entre lenguas. Ellos quedan

totalmente absortos en la tarea, ora pidiendo ayuda de un compañero para encontrar una palabra en el diccionario, pues el orden alfabético interno de las palabras es, en sí, un desafío para los iniciantes. Noto que a los niños les gusta verificar el detalle y porque, muchas veces, solo por una letra, toda la palabra es considerada errada y necesita ser copiada en su forma estándar. Aunque se equivoquen, los alumnos expresan satisfacción, lo que se nota en una pequeña sonrisa en el rostro al final de la tarea. Ellos parecen disfrutar de tener la oportunidad de adueñarse de un sistema tan complejo, sabiendo y pudiendo usar herramientas realmente útiles, herramientas que les sacan del territorio de la incertidumbre, con la seguridad accesible directamente para ellos, sin intermediarios. Creo que, en este momento, presenciamos un episodio en que el niño protagoniza su aprendizaje.

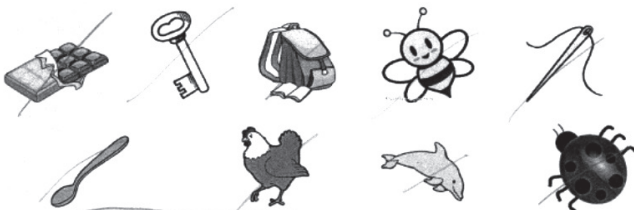
4.3 Sopa de letras

Búsqueda de la unidad lexical en un diagrama de letras —uso de memoria visual y asociación entre imagen, letra y sonido, sin posibilidad de cambio de ninguna letra—; explora la memoria visual y la noción semántica.

Ortografía nh – lh – ch

Caça-palavras

Procure os nomes das figuras abaixo no caça-palavras.



Q	J	O	A	N	I	N	H	A	P	A
M	R	T	B	Q	U	O	I	R	P	E
O	M	B	E	L	J	N	C	I	A	G
C	B	A	A	V	B	A	N	M	R	L
H	A	I	R	N	C	Z	L	O	S	I
I	R	O	L	H	P	P	J	G	F	D
A	I	R	O	E	R	S	N	O	N	H
I	I	A	E	R	R	E	E	Q	M	A
R	C	H	O	C	O	L	A	T	E	T
O	H	N	R	E	X	A	L	J	P	P
B	A	J	O	I	E	R	T	U	I	B
J	A	V	G	O	L	F	I	N	H	O
L	E	O	N	I	N	L	P	I	R	O

Gráfico 2. Actividad de identificación de palabras en sopa de letra.

Fuente: elaboración propia.

La sopa de letras es un juego atractivo por sí mismo. Luego de ver la actividad en el verso de la hoja del dictado, los niños la escogen. A ellos les encanta buscar por semejantes conformando pares, como en los juegos de memoria. En esta actividad, el desafío se incrementa, ya que la intención no es emparejar dos palabras escritas visualmente dadas. La actividad tiene como objetivo emparejar la ilustración que simboliza la palabra en cuestión y su representación ortográfica. En este momento, los niños se concentran mucho para emparejar la imagen sonora que tienen de la palabra en su mente, instigada por la ilustración, y su representación ortográfica distintiva en el diagrama.

Los alumnos se concentran mucho en esta actividad y buscan encontrar sentido entre las letras aparentemente de secuencia aleatoria. Se les dice que las palabras están escritas en la horizontal (de izquierda a derecha) o en la vertical (de arriba abajo), como ocurre en el mundo letrado.

El ejercicio de ejemplo trata de los dígrafos conformados con la letra *h*. Es importante para el alumno bilingüe inglés/portugués reflexionar sobre su hipótesis con respecto al valor sonoro de esta letra en el contexto del dígrafo, porque en inglés no existe “nh” y “lh” como dígrafo, puesto que son sonidos independientes, solamente un “grupo consonántico”, llamado “blend” en inglés. Por lo tanto, los alumnos sonorizan el dígrafo “nh”, por ejemplo, durante una lectura como un “blend”, y se puede oírlos leyendo “minra” [ˈmɪnhə] para la palabra “minha” [mˈiɲɐ] (“mía”), en portugués. El “ch” existe en inglés como un dígrafo, pero tiene una pronunciación diferente, con la adición de una letra *t* muda inicial — [ˈtʃʌklət] en inglés, diferente de la palatal inicial en portugués [ʃokolatɐ] —, lo que dificulta el reconocimiento de las palabras con “ch”, ya que en inglés se usa “sh” para representar el [ʃ], como en [ʃæmˈpu] “shampoo”. Cuando ve el dibujo del “chocolate”, el niño ya alfabetizado en inglés forma una imagen gráfica de la palabra como “shocolate”. Al buscar en el diagrama, él no encuentra esta composición de letras y es forzado a repensar se habría otra manera de escribir dicha palabra. En este momento, él usa el recurso de consultar el afiche hecho por la profesora en el inicio de la clase —un afiche explicativo sobre el contenido de las clases de esta unidad en el cual se ven los dígrafos “ch”, “lh”, “nh” en destaque y el “sh” anulado con un X sobre él. En este punto, se espera que la actividad del dictado ejecutada anteriormente ayude al niño a decidirse por la representación estándar.

4.4 ¿Qué combina?

Búsqueda por palabras que tengan el mismo sonido; explora memoria auditiva y visual.

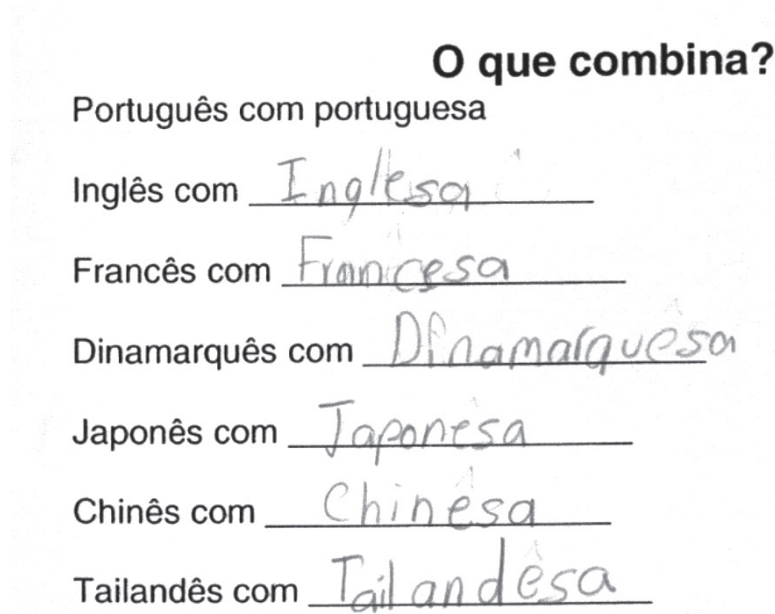


Gráfico 3. Actividad de emparejamiento por el final de la palabra.

Fuente: elaboración propia.

Esta es una actividad de combinación de sonidos de palabras. La idea es que el aprendiz perciba el patrón, como en esta actividad de ejemplo realizada en el 3^{er} grado, de la unidad "S" vs. "SS" en la cual, de un lado de la tabla aparece el adjetivo patrio masculino —"inglés", por ejemplo— y del otro lado, el alumno debe completar con su respectivo femenino "inglesa", reforzando la idea de que la ortografía de una palabra sigue la matriz del radical.

Normalmente, la mayoría de los niños deduce el patrón y entiende la necesidad de escribir este conjunto de palabras con la letra s. Más que el sonido de "z", prevalece la morfología de la palabra.

Con este ejercicio, el niño está expuesto a un raciocinio lingüístico asociativo e inductivo, aprende sobre los fundamentos de la lengua portuguesa y moviliza su repertorio gramatical para dar soporte al aprendizaje de la ortografía. Es una tarea que les despierta el brillo en los ojos cuando descubren dichas regularidades.

4.5 Detective de palabras

Búsqueda en el diccionario de una palabra que corresponda al elemento lingüístico (ortográfico) solicitado; explora memoria y acuidad visual.

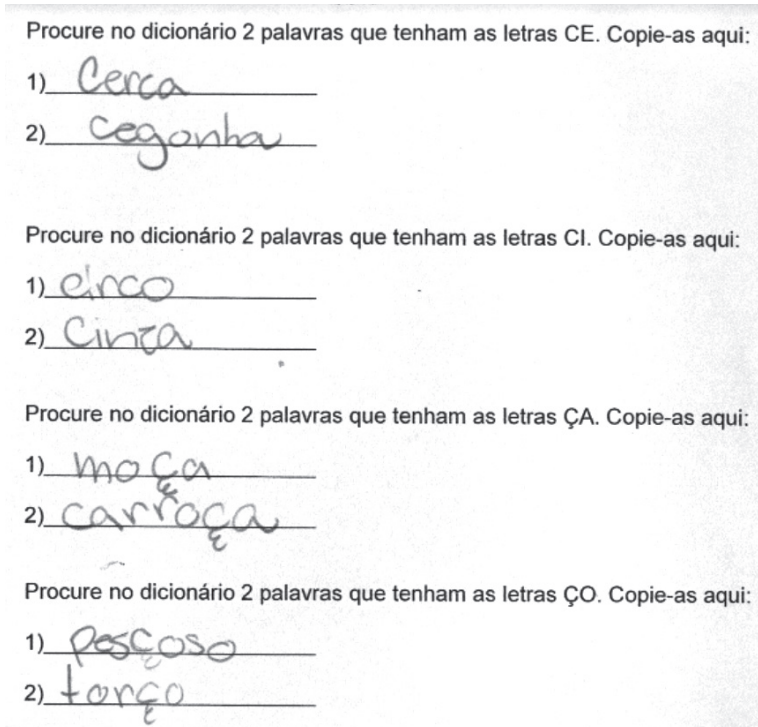


Gráfico 4. Actividad de búsqueda de palabras a partir de un patrón.

Fuente: elaboración propia.

Este ejercicio exige un raciocinio que va más allá de la asociación entre letra y sonido o entre la imagen visual de dos palabras escritas que serán emparejadas. Soares (2016, p. 20) apunta que la controversia entre los métodos de alfabetización, en que ora predomina una orientación sintética (métodos fónicos) y ora predomina una orientación analítica (métodos globales), “aunque hayan sido considerados opuestos e incluso incompatibles, métodos sintéticos y métodos analíticos se unen en el mismo paradigma pedagógico y en el mismo paradigma psicológico: el asociacionismo”. En esta actividad, se exige un raciocinio lógico deductivo. A partir del elemento ortográfico en análisis dado (“ei”, “un”, “rr”, “ss”, “nh” —cada ítem en una unidad didáctica—), el alumno debe reencontrarlo en palabras en el diccionario. El desafío propuesto es: ante las listas de palabras presentadas en el diccionario, el alumno debe ignorar

todas las que no pertenecen al conjunto y copiar apenas la palabra que satisfaga el criterio exigido. Normalmente, dichos elementos ortográficos aparecen en diferentes posiciones en la palabra, no solamente en las sílabas inicial o final, lo que exige una mirada cuidadosa del niño. En el caso del ejemplo anterior, el uso de “ç” induce a la búsqueda por sílabas intermedias. Es importante decir que el comando del ejercicio no presenta un ejemplo explícito. En este punto, el alumno debe tener en mente lo que va a buscar en el diccionario. De esa manera, se demanda que su raciocinio sea más complejo de simplemente ubicar en el diccionario el semejante de una dada palabra —es necesario encontrar un correspondiente al par de manera lógica.

4.6 Juegos de los 5 o 7 o 10 errores (Encontrar las diferencias)

Presentación de cambio ortográfico posible en textos de alumnos con la misma edad y grado. El error hay que identificarlo y corregirlo. Prepara la autocorrección en la clase de escrita. Explora memoria visual y lógica ortográfica.

Jogo dos 7 erros

Em cada uma das frases abaixo, há uma palavra errada, que deveria ter sido escrita com ão. Você consegue descobrir quais palavras estão erradas? Pinte-as e reescreva-as do jeito certo.

1. Um <u>fatam</u> correu atrás de um bichinho.
Um <u>rato</u> correu atrás de um bichinho.
2. Um <u>gatan</u> correu atrás de um ratinho.
Um <u>gato</u> correu atrás de um ratinho.
3. Um <u>cachoram</u> correu atrás de um gatinho.
Um <u>cachorrão</u> correu atrás de um gatinho.
4. Um <u>cavalan</u> correu atrás de um cachorrinho.
Um <u>cavalão</u> correu atrás de um cachorrinho.
5. Um <u>touram</u> correu atrás de um cavalinho.
Um <u>tourão</u> correu atrás de um cavalinho.
6. Um <u>elefantam</u> correu atrás de um tourinho.
Um <u>elefantão</u> correu atrás de um tourinho.
7. Um <u>giraam</u> correu atrás de um elefantinho.
Um <u>giraão</u> correu atrás de um elefantinho.

Gráfico 5. Actividad de comparación entre patrones ortográficos y significados de la palabra.

Fuente: elaboración propia.

El título de este ejercicio remete al famoso pasatiempo, en el cual dos dibujos son emparejados con pequeños detalles de divergencia uno con el otro. El desafío en el juego tradicional es encontrar las pequeñas diferencias entre los dibujos. La novedad aquí es que el par no está explícito, y no se trata de un dibujo, sino de una palabra. Conforme avanza la edad del niño, el ejercicio progresa en dificultad. En el 2º grado, el ejercicio está desarrollado con una lista de palabras; en el final del 2º e inicio del 3º grado, la palabra en cuestión está puesta en una frase; al final del 3º grado, la palabra con error ortográfico es insertada en un texto corto, de dos o tres párrafos.

El emparejamiento debe ser hecho con la imagen mental de la ortografía de la palabra "errada". Al leer la palabra con error, el niño necesita descubrir que está equivocada, tal como se espera que él haga en sus textos autorales. En el caso del ejercicio con frases más complejas o incluso en pequeños textos (como sucede en otras unidades), la pista es que la palabra equivocada esté subrayada, como usualmente el profesor hace para indicar lo que debe ser corregido en una redacción escolar. El hecho de ver la palabra subrayada hace que el niño desarrolle un raciocinio para confrontar la manera como la palabra está escrita y su ortografía estándar. Ante la palabra con error, el niño se moviliza para confrontarla con el patrón, que puede ser consultado en un afiche en el aula de clase, en ejercicios anteriores o en el diccionario. Muchas veces, el alumno no percibe prontamente cuál es el problema de la palabra y busca, incluso, otras soluciones, creando hipótesis de que el error en "cashorro" sea el uso de "rr", porque para él puede tener más sentido la grafía "cashoho", dado que esta sería una aproximación entre grafemas y fonemas válida para el inglés. Es en este momento que inicia la intervención del profesor. Frente a esta hipótesis, el profesor puede pedir que el niño represente gráficamente el sonido /R/, como en "carro". Cuando el niño escribe "caho", el profesor puede mostrar el valor sonoro de la letra *h*, como en "hoje" ("hoy") y la ortografía de "carro" en el diccionario. De esa manera, el niño vuelve a la palabra inicial "cashorro", una vez más confronta su hipótesis y probablemente concluye que el problema de la palabra no está en la "rr". El profesor puede recurrir a un afiche indicativo que "sh no existe en portugués" y recordar al niño, revisar las palabras con "ch" en el diccionario o en los ejercicios anteriores. Por fin, se espera que el niño avance en sus hipótesis ortográficas, verificando fuentes confiables para adueñarse de la norma estándar.

En el ejemplo destacado, apenas una palabra en la línea está errada, por lo tanto, ella no ha sido subrayada. El alumno es quien debe identificarla, ya que es común encontrar en las producciones escritas la variación en el uso

de “am” o “ão” para representar el fonema /ãw/. Nuevamente, el alumno es llevado a raciocinar sobre cuál sonido es producido y cómo debe ser representado, según la norma estándar. Escribir el aumentativo de la palabra con “am” y no con “ão” es un contrasentido a las normas de formación de las palabras; y es esta provocación lógica la que este ejercicio suscita. Toda esta complejidad de raciocinio y el dominio de este aspecto del sistema escrito lleva a los alumnos a un alto grado de enfoque, lo que les promueve una gran satisfacción cuando encuentran el error y saben porque deben corregirlo.

4.7 Poesía en la cabeza

Lectura de un poema de cuatro versos en métrica libre; memorización y recitación sin errores; reescrita de memoria (sin copiar). Explora memoria visual y auditiva.



Poesia na cabeça

Você é capaz de se lembrar do poema “R” de José Paulo Paes do livro “Uma letra puxa a outra”? Escreva-o abaixo:

a r e o rato a ru
 a roupa da rei da
 russia É ri de ravia
 da rainha se recear a
 ratoeria

Gráfico 6. Actividad de relación pauta sonora y pauta escrita.

Fuente: elaboración propia.

Cuando eligen este ejercicio, los alumnos tienen a su disposición el libro “Uma letra puxa a outra” (“Una letra hala la otra”), de José Paulo Paes, como muestra la imagen. Este libro es interesante porque trae un poema de cuatro versos para cada una de las 26 letras del alfabeto. Son poemas diversos, algunos con métrica delimitada, algunos con rima, otros más libres. De cualquier manera, lo niños se sienten atraídos por el libro y se satisfacen al percibir que son capaces de memorizar un poema o recitar de memoria.

Esta actividad tiene un paso a paso importante, el cual presento al grupo y después refuerzo el procedimiento cuando un individuo, una dupla o un trío decide hacerlo:

1. Leer el poema de inicio a fin;
2. Verificar si hay alguna dificultad de lectura/pronunciación en alguna palabra (hay un poema con la palabra "Itaquaquetuba", que genera dificultad de decodificación para la mayoría de los niños);
3. Leer para memorizar: leer un verso tres veces y repetirlo con los ojos cerrados; leer el próximo verso apenas cuando el verso en cuestión esté memorizado;
4. Declamar el poema para un compañero mientras este confirma lo que escucha con el libro en las manos. Si el compañero afirma que todo está correcto, el alumno puede leer para la profesora; si no, necesita practicar un poco más;
5. Declamar el poema, de memoria y sin errores, para la profesora —en caso de equivocarse, el alumno vuelve al libro para practicar más;
6. Escribir el poema, de memoria y sin tener el libro a la mano, en la hoja de actividades.

En este momento, es posible evaluar cuanto el niño ya ha incorporado de la ortografía estudiada, pues en el poema hay palabras que se enfocan en la ortografía.

Indico que los niños hagan esta actividad en grupos de dos o tres alumnos, ya que es importante que cada niño efectivamente lea el poema al mismo tiempo en que tiene un par para ayudarlo.

Este es un ejercicio que comprueba como la imagen gráfica de la palabra es rápidamente olvidada y no recuperada por el niño cuando él debe escribir una palabra que ha leído y memorizado. Se puede comprobar esta afirmación con el ejemplo anterior, en el cual se nota la falta de acentuación del primero "é"; la inversión de las vocales en "que"; "Rússia" sin tilde y con minúscula; acentuación y uso de mayúscula innecesarios en el segundo "é"; "raiva" ("rabia") escrita con la letra *h* inicial (como en la pauta sonora del inglés); la palabra "sem" ("sin") como "se" ("si"); la inclusión de la letra *a*; "ratoeira" ("ratonera") con reducción de diptongo, escrita como "ratoera".

En mi experiencia, he visto que el niño escribe las palabras, frecuentemente, de acuerdo con hipótesis referentes a la relación grafo-fonémica. Por lo menos en la escuela en que trabajo, donde, como ya fue presentado, el proceso de alfabetización durante la Educación Infantil se centra en la Lengua Inglesa a partir de un enfoque denominado "balanceado", usando métodos fónicos y globales, el niño parece usar una hipótesis más auditiva que visual

para decidir cuál letra usar para escribir. Los alumnos se ponen realmente absortos e involucrados con el desafío de recitar el poema de memoria. Hay una satisfacción enorme cuando llegan a la última palabra y son autorizados a transcribir el poema en la hoja de actividad. Todo el cuerpo de ellos se moviliza para demostrar primeramente la tensión de recitar de memoria, después la conmemoración cuando "chocan los cinco" con la profesora como reconocimiento del éxito en la tarea.

4.8 Escuche con atención

Percepción de patrón ortográfico y su correspondiente sonoro a partir de contrastes en pares opositivos. Explora memoria auditiva y visual.

OUÇA COM ATENÇÃO!

Escute as palavras gravadas e pinte-as abaixo:

carrinho	aranhe-	horível
carinho	arranha	horível
carro	serra	camarão
caro	sera	camarão
madeira	escritório	macarão
madeira	escritório	macarão

Agora, separe em duas listas as palavras com /r/ (fraco) e /R/ (forte)

R

RR

carinho	carro
madeira	serra
aranha	horível
escritório	macarão
camarão	

Gráfico 7. Actividad de percepción de patrón ortográfico y su respectiva sonorización.

Fuente: elaboración propia.

Esta actividad ha acompañado los cambios tecnológicos de la última década. Independiente del equipo —radio grabador analógico o tableta— lo importante es que el niño tenga control sobre el material que será escuchado, pudiendo escuchar cuantas veces necesite, en el volumen que crea más conveniente. En el caso de este ejemplo, el niño ha escuchado en la tableta, ha confirmado si su hipótesis estaba correcta y ha marcado la palabra en el papel para después copiar en las dos columnas.

Este es un ejercicio de comparación y contraste explícitos. Las palabras son presentadas por escrito, en pares con una pequeña diferencia entre sí, dispuestas una bajo la otra, en las líneas de una tabla. La palabra con grafía no estándar está escrita con representaciones gráficas tradicionalmente usadas por los niños para la palabra en cuestión. Por ejemplo, las palabras “macarrão” e “macarãõ” aparecen una bajo la otra. El niño escucha la palabra “macarrão” (“pasta”) y debe marcar la grafía que le parezca adecuada. Al final, él compara con una hoja de respuestas y tiene la oportunidad de ver cuál grafía corresponde a la palabra escuchada.

La tableta facilita por volver esa relación más inmediata. Ver la palabra escrita en dos grafías posibles; escuchar una, luego la otra, cuantas veces sea necesario, apenas con un simple toque en la pantalla; y en seguida tener una retroalimentación si la opción elegida estaba correcta o no, hace todo el proceso más intuitivo y promueve un momento más de “estado de flujo”.

4.9 Palabra-madre y palabra-hija

Percepción de patrón morfológico y su implicación para la ortografía. Explora raciocinio lógico acerca de los patrones morfológicos a partir de un modelo.

Una de las maneras de adueñarse de la ortografía estándar de una lengua es entender la morfología de las palabras. Como en portugués la ortografía sigue también criterios morfosintácticos, es importante que el niño esté expuesto a la formación de palabras.

Este ejercicio aspira a concretar, volver visible y manipulable la sustancia morfosintáctica de las palabras. La tarea es presentada, inicialmente, en la pantalla, como un archivo de animación en *Power Point*, que yo he creado para demostrar lo que sucede en la derivación de palabras.

La primera diapositiva presenta la ilustración “bola” y, a continuación, la palabra “bola” (“balón”) en negro. En seguida, la letra *a* final de “bola”, su vocal temática, aparece en rojo al mismo tiempo en que el dibujo de una tijera aparece en la esquina superior izquierda. Después, la tijera gira y se mueve

diagonalmente en dirección a la letra *a* en rojo, que es eliminada cuando la tijera pasa sobre ella. Luego, la tijera desaparece en la esquina opuesta. En la próxima diapositiva, surge la ilustración del balón disminuido y la escrita “bol” —apenas el radical de la palabra—, que es completada por el sufijo “inha”, que viene desde abajo, también en color rojo. La última diapositiva que finaliza la secuencia de formación de esta palabra presenta la ilustración de un balón más pequeño que el primero acompañado de la palabra “bolinha” (“baloncito”), con “inha” destacado en color rojo.

Esta misma secuencia de animación se repite con tres palabras más: “casa” (“casa”), “cavalo” (“caballo”) y “janela” (“ventana”).

Después de ver dicha animación, el alumno puede elegir hacer el ejercicio “palabra-madre y palabra-hija”.

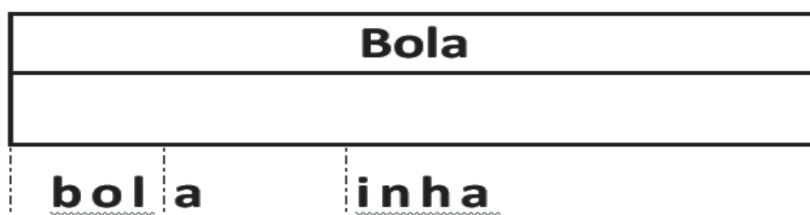


Gráfico 8. Actividad de morfología: raíz y sufijo.

Fuente: elaboración propia.

La hoja de ejercicios tiene un cuadro con tres líneas. En la primera línea está la palabra completa (radical y vocal temática). En la tercera línea está la repetición de la palabra, esta vez con la vocal temática destacada, para ser eliminada. En el espacio al lado, aparece solamente el sufijo “inha”.

En la segunda línea hay un espacio en blanco en el cual las partes de la palabra (radical y sufijo), cortados de las otras líneas, serán pegados.

Al final, el alumno tendrá un cuadro con la palabra primitiva completa y abajo la palabra derivada completa como resultado de la unión de sus partes: radical y sufijo, después de que la vocal temática *a* ha sido eliminada.

Este ejercicio no está desarrollado simplemente para que el niño copie las partes de la palabra, pues el objetivo es que pueda incorporar la mecánica morfosintáctica de la lengua portuguesa. Al tener que cortar y pegar los morfemas, manipulándolos, se espera crear una memoria más sólida, ya que, para realizar estas tareas motoras, se accionan diferentes partes del cerebro del aprendiz.

En el caso del ejercicio de los diminutivos, el uso de “nh” puede ser verificado no solamente en su vínculo fonético-fonológico, sino también como elemento de composición, lo que amplía el conocimiento del niño acerca de los mecanismos lingüísticos y le ofrece pistas para que pueda discernir entre palabras que tienen una sonoridad muy similar.

Palavra-mãe e palavra-filha

Agora, complete a lista de palavras seguindo o modelo:

Um menino pequeno é um menininho.

Uma menina pequena é uma menininha.

Uma bola pequena é uma bolinha.

Um bolo pequeno é um bolinho.

Um cavalo pequeno é um cavalinho.

Um ovo pequeno é um ovinho.

Uma casa pequena é uma casinha.

Gráfico 9. Actividad de síntesis morfológica.

Fuente: elaboración propia.

En el caso particular de la actividad con diminutivos, como se ve anteriormente, el ejercicio todavía tiene una continuación, que es completar la siguiente frase:

“Un niño pequeño es un, cuyo espacio será completado con el diminutivo “menininho” (“niñito”). Como estos ejercicios han sido desarrollados para un público bilingüe, aquí tenemos una excelente oportunidad de tratar algunos aspectos de distinción de los fundamentos lingüísticos del inglés y del portugués, tales como:





1. Destacar el morfema de género masculino —que no ocurre en inglés;
2. Destacar el orden sustantivo-adjetivo, invertido en inglés;

3. Destacar el hecho de que en inglés no hay un morfema para diminutivo y que la forma "little boy" puede ser expresada en una única palabra: "menininho", porque el sema "pequeño" ("little") está contenido en el sufijo "inho";
4. Destacar la necesidad de concordancia nominal marcada en todas las palabras del sintagma nominal.

Una vez más, la percepción de la regularidad lingüística y la noción de control que está favorecida lleva los alumnos al "estado de flujo".

4.10 Jugando y aprendiendo

Uso de actividades como juego de memoria, rompecabezas de palabras y juegos asociativos que revelan patrones ortográficos o de canciones y parlendas del cancionero popular con el mismo objetivo.

Nome da atividade		Data
Animação "Pintinho Amarelinho" Galinha Pintadinha		06/10/16
	Animação "Borboletinha" Galinha Pintadinha	06/10/16
Animação "Noé" Palavra Cantada		06/10/16
	Animação "Chuva, chuvisco, chuvarada" Cocoricó	06/10/16

Gráfica 10. Actividad de repertorio cultural y enfoque en el uso de la ortografía.

Fuente: elaboración propia.

Este es un conjunto de actividades en que se usa el acervo cultural de la infancia para destacar la ortografía estudiada. Se seleccionan canciones para juegos de corro, parlendas, músicas del cancionero popular infantil, tradicionales o actuales, cuya letra contenga el punto ortográfico deseado. En el caso de las canciones, lo niños ven videos subtítulos, así ellos tienen una oportunidad más de ver la relación grafo-fonémica de las palabras estudiadas. Por ejemplo, “Borboletinha” (“Mariposita”) y “Pintinho amarelinho” (“Pollito amarillito”), del cancionero popular tradicional, están incluidas en las actividades de “nh”.

Se hace otra selección con parlendas y trabalenguas, elegidos de acuerdo con la unidad de ortografía estudiada. Las parlendas y los trabalenguas deben ser leídos por el alumno, apenas para que los disfruten. Esta actividad también se hace en grupos de dos o tres alumnos, lo que crea la oportunidad de un aprendizaje colaborativo (Monteiro, 2003), y ellos se divierten mucho con los desafíos propuestos por estos contenidos folclóricos. Una vez más, se explicita la relación entre pauta sonora y pauta escrita.

Hay también actividades con juegos de emparejamiento —como el juego de memoria, bingo de palabras, y otros—, que tienen el objetivo de atraer la atención del niño para la ortografía de las palabras.

Esta es una actividad impregnada de lúdica y seguramente influencia positivamente en la pérdida de la noción del tiempo transcurrido en la tarea.

4.11 El secreto de la creación

Percepción de patrón morfológico y su implicación para la ortografía. Explora raciocinio lógico acerca de los patrones morfológicos sin modelo explícito.

O segredo da criação

Agora é sua vez. Descubra o segredo e seja um criador de palavras:

vaca + inha = vaquinha

tronco + inho = tronquinho

cabega + inha = cabecinha

arco + inho = arquinho

meleca + inha = melequinha

braco + inho = bracinho

feitico + inho = feiticozinho

Gráfica 11. Actividad de reconocimiento del patrón derivativo de las palabras y enfoque en el uso de la ortografía.

Fuente: elaboración propia.

Esta actividad presenta una palabra descompuesta en raíz con vocal temática y sufijo. El desafío es que el niño infiera el concepto lingüístico subyacente y, siguiendo el principio generativo, complete la lista con tres palabras más que cumplan con el mismo criterio. Por ejemplo, "casa" + "inha" = "casinha" ("casita").

El niño solo puede elegir esta actividad después de hacer la actividad "palabra-madre y palabra-hija". Se espera que, después que el niño manipule las partes de la palabra, él llegue a un nivel de abstracción y de aprendizaje del tipo "explícito consciente verbal", pues para saber cuáles palabras y sufijos cumplen con el criterio del ejercicio, el aprendiz necesita dominar las partes de la palabra y saber cómo ellas se interrelacionan.

Dicha complejidad cognitiva implica en un alto grado de interés y alegría al realizar la tarea de manera satisfactoria.

4.12 Tarea

Además de los deberes en clase, descritos en los ítems de 1 a 10, hay deberes para la casa para reforzar los conceptos estudiados en el aula. En el 2º grado, hago dos actividades para practicar las habilidades de base para la ortografía: crucigramas y sopa de letras. Estas actividades están destinadas a la práctica de la relación grafo-fonémica.


Para el 3º grado, hago tres actividades, una de ellas denominada "diccionario". La actividad tiene el objetivo de hacer que el niño "vivencie" el diccionario. Con ella busco demostrar cómo está organizado un diccionario. La idea aquí es desenredar lo que caracteriza el género enciclopédico, con entrada, definición y demás detalles pertenecientes al diccionario que los alumnos usan en el aula, "Dicionário Larousse Infantil da Língua Portuguesa" ("Diccionario Larousse Infantil de la Lengua Portuguesa"). Se elabora el ejercicio siguiendo la "lección en tres tiempos", de Maria Montessori: en la primera etapa, el alumno apenas lee, y la profesora presenta, durante la "explicación sobre la tarea para la casa". En la segunda etapa, hay espacios en blanco para que el alumno llene basado en su conocimiento previo. En este momento, el alumno separa la palabra en sílabas y hace la ilustración de acuerdo con el lema dado. En la tercera etapa, los alumnos deben llenar las columnas del lema a partir de la lectura del significado, de la ilustración y de las sílabas.

DICIONÁRIO

1. O caranguejo ca / ran / gue / jo

2. O caranguejo é um animal com patas, coberto por uma casca grossa.


3. Os **caranguejos** vivem em tocas, que eles mesmos escavam.



1. Um carro Carro

2. Um Carro é um veículo com quatro rodas e um motor.

3. o Carro tem muitas peças para funcionar.



1. Um Relógio Relógio

2. Um Relógio é um objeto que marca as horas.

3. o Relógio tem um ponteiro grande e um pequeno.




Gráfico 12. Actividad de uso del diccionario.

Fuente: elaboración propia.

La segunda actividad es "verbos". Esta propone una experiencia con el paradigma verbal. Son cuatro paradigmas verbales organizados en la hoja. El primero está completo y los otros tres tienen espacios en blanco para que los alumnos llenen. Se induce el diligenciamiento de los espacios por los esquemas de los morfemas verbales.

Leia as palavras e complete o que falta:

Esquecer	Torcer
Eu esqueço,	Eu torço.....
Você esquece	Você torce
Ele esquece	Ele torce..
Nós esquecemos	Nós torcemos
Vocês esquecem	Vocês torcem
Eles esquecem	Eles torcem
Obedecer	Parecer
Eu obedezco.....	Eu pareço.....
Você obedece	Você parece
Ele obedece..	Ele parece..
Nós obedecemos	Nós parecemos
Vocês obedecem	Vocês parecem
Eles obedecem	Eles parecem


Gráfico 13. Actividad de paradigma verbal.

Fuente: elaboración propia.

La tercera actividad es para reforzar el patrón que organiza dos grupos de palabras y ha sido adaptada de un ejercicio que los alumnos hacen en inglés —*Words Their Way: Word Study for Phonics, Vocabulary, and Spelling Instruction*. Por ejemplo, en una lista con once palabras, hay una tabla para reorganizarlas. La tabla está dividida en dos columnas, con cinco líneas cada una. El desafío es que el alumno cree una lista siguiendo al criterio 1, palabras con "rr", copiando allí solamente aquellas que cumplan con este criterio. Al lado están las palabras del criterio 2, "r". Una palabra siempre quedará sin grupo y es conocida como "entrometida". Se espera que el niño lea la lista de palabras y entienda los criterios con que se puede subdividirla y reagruparla.

Separe as palavras em dois grupos:

carinho	parede
serrote	padaria
socorro	carrinho
ferro	enfermeiro
vitória	corrida



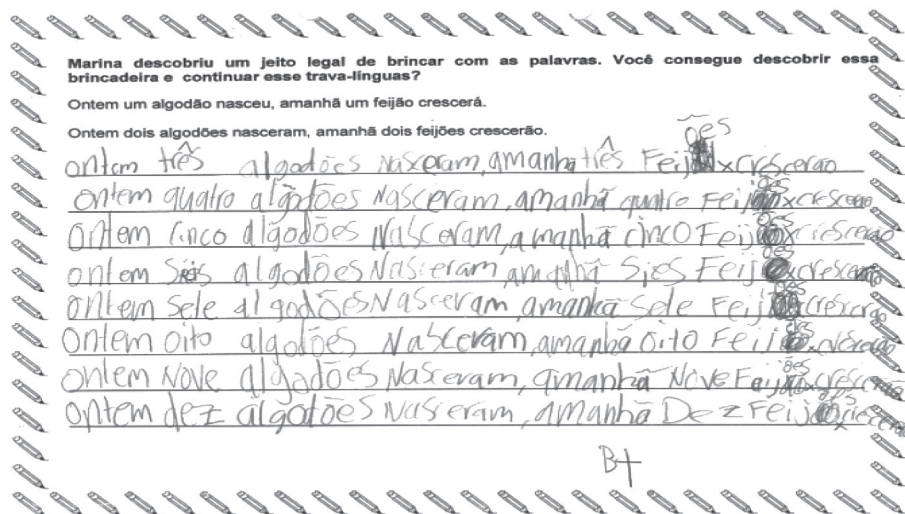
R	RR
Carinho ✓	Serrote ✓
Vitória ✓	Socorro ✓
Parede ✓	ferro ✓
Padaria ✓	corrida ✓
enfermeiro ✓	carrinho ✓

Gráfica 14. Actividad de contraste entre pares opositivos.

Fuente: elaboración propia.

Hay todavía una cuarta actividad, realizada en la semana siguiente: **trabalenguas**. Basada en la cultura popular, yo he creado estos trabalenguas para forzar la escrita de la ortografía estudiada. Por ejemplo: “um passarinho assobia, enquanto um sapo salta” (“un pajarito silba, mientras un sapo brinca”); “dois passarinhos assobiam, enquanto dois sapos saltam” (“dos pajaritos silban, mientras dos sapos brincan”). Aquí, el enfoque está en el uso de “s” en posición final y de “ss” en posición intermedia. Este contraste proporciona una oportunidad más de confrontar la relación grafo-fonémica. Después de completar el ejercicio (los alumnos del 2º grado hacen hasta el número seis, mientras los del 3º grado hacen hasta el número diez), se invitan los alumnos a declamar el trabalenguas de memoria. Es un momento muy bello, en que todos los compañeros guardan silencio para escuchar el niño que se ha ofrecido a decir el trabalenguas de memoria. La secuencia numérica ayuda la organización mental y el funcionamiento del trabalenguas —con

algunos elementos que se mantienen y otros que se modifican—, proporcionan la experiencia de los ejes del lenguaje: paradigma y sintagma. Un punto que yo enfatizo es la redundancia, necesaria en portugués, de las desinencias de género y número.



Gráfica 15. Actividad de práctica del enfoque en la ortografía.

Fuente: elaboración propia.

Obviamente las palabras seleccionadas para que el niño escriba en todas las actividades de "tarea para la casa" tienen la ortografía estudiada durante la unidad didáctica.

4.13 Consideraciones finales

Esta serie de actividades, estructuradas a partir de un mismo eje y que se repiten al mismo tiempo en que avanzan, tal cual una espiral, han sido concebidas como un artefacto que pudiera desestabilizar el conocimiento previo de los alumnos (incluso los aprendizajes solidificados en inglés) y que los hiciera progresar en su área de desarrollo cercano. Más allá de los ejercicios mecánicos, que enfocan la relación grafo-fonémica y se insertan en el paradigma conductista, he buscado crear ejercicios que estuvieran alineados al paradigma constructivista, apostando que los niños tienen la capacidad de hacer inferencias con respecto al funcionamiento de la lengua.

Conceptos como alegría, satisfacción, placer, "estado de flujo" son difíciles de alcanzar con una comprensión objetiva. Como el enfoque de este texto es más el relatar que el comprobar, me he eximido de la tarea de crear categorías

objetivas que pudieran determinar el grado de alegría, satisfacción, placer, “estado de flujo”. La intención ha sido contar una experiencia de práctica pedagógica y registrar los aspectos lingüísticos y didácticos involucrados. No hay en este texto la intención de cualificar una u otra actividad en una escala, con el propósito de detectar cuál sería más o menos efectiva. Mi motivación es compartir una experiencia que considero exitosa en el aula de clase. Dicho éxito es percibido, y no medido, por la regla del interés y dedicación con lo que los niños se entregan a las actividades. Hay una manera de actuar de los niños, durante estas actividades, que me hace pensar que estoy frente a varios “pequeños lingüistas”, todos absolutamente conectados con sus investigaciones con respecto al sistema ortográfico del portugués, que reclaman —durante todos los cinco días de duración de cada unidad— que la clase se ha acabado muy rápido.

Referencias

- Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo: Paulista.
- Chomsky, N. (1977). *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições.
- Correa, G.M. (2009). *Guía básica para el manejo de libros y registros*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and Intrinsic Motivation. *Daedalus*, 119(2), 115-140.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Ministério da Educação e do Desporto, BRASI (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- Monteiro, M.T. (2003). Desenvolvimento do raciocínio verbal: aprendizagem por coordenação de ações, reconstrução e ressignificação de experiências. *Rev. Psicopedagogia*, 20(61), 47-51.
- Roberts, C.A. (1994). Transferring Literacy Skills from L1 to L2: from theory to practice. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 209-221.
- Soares, M. (2016). *Letramento: um tema em três gêneros* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora,