UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

RENATA CRISTINA DAS DORES ALVES

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS LÚDICAS: PROPOSTAS PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JUIZ DE FORA

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS LÚDICAS: PROPOSTAS PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Renata Cristina das Dores Alves

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Professora Doutora Thais Fernandes Sampaio

JUIZ DE FORA

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Alves, Renata Cristina das Dores.

Atividades pedagógicas lúdicas: propostas para aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental / Renata Cristina das Dores Alves. -- 2022.

358 p.

Orientadora: Thais Fernandes Sampaio

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística,2022.

1. Ludicidade. 2. Formação docente. 3. Ensino de Língua Portuguesa. I. Sampaio, Thais Fernandes, orient. II. Título.

Renata Cristina das Dores Alves

Atividades pedagógicas lúdicas: propostas para aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: linguística

Aprovada em 23 de novembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a) Thais Fernandes Sampaio - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Carolina Alves Fonseca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Daniela da Silva Vieira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Fernando Augusto de Lima Oliveira
Universidade de Pernambuco

Prof(a) Dr(a) Maria da Penha Brandim de Lima
Universidade Estadual de Montes Claros

Juiz de Fora, 08/11/2022.

Documento assinado eletronicamente por Thais Fernandes Sampaio, Professor(a), em 07/12/2022, às 10:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3ºdo art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por Maria da Penha Brandim de Lima, Usuário Externo, em 12/12/2022, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, comfundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por Fernando Augusto de Lima Oliveira, Usuário Externo, em 20/12/2022, às 00:08, conforme horário oficial de Brasília, comfundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por Carolina Alves Fonseca, Professor(a), em 23/01/2023, às 14:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por Daniela da Silva Vieira, Coordenador(a), em 01/02/2023, às 12:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3ºdo art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando ocódigo verificador 1031226 e o código CRC 0B4307B2.

Dedico este trabalho a minha mãe, meus filhos e meu marido. Sem a força, a compreensão, o carinho e o companheirismo deles não conseguiria chegar até aqui.

Agradecimentos

O agradecimento é um ato de reconhecimento e carinho com todos que me sustentaram, me auxiliaram, me motivaram a continuar esta trajetória. Foram muitas pessoas que tiveram esse papel em diversos momentos, precisaria de páginas e páginas para agradecer a todos e a todas que guardo com afeto em meu coração. Mesmo não querendo ser injusta, preciso registrar meus agradecimentos a algumas dessas pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que me guardou nesses momentos conturbados e confusos que atravessamos nesses últimos anos. A fé em Ti me sustentou.

Expresso meu profundo agradecimento a toda minha família e em especial a Sônia, Cristian, Rian, Beto e Maria (*in memoriam*) que foram meu porto seguro, meu auxílio nessa caminhada. Preciso agradecer também de forma especial a minha prima e amiga Luciane que tanto me inspira e me ajuda em todos os momentos.

Devoto a meus alunos, antigos e atuais, especial gratidão, porque esta investigação foi motivada por nossas vivências pedagógicas.

A meus amigos, meus companheiros de profissão, meus parceiros do grupo PROPOR agradeço pela força, pela partilha de conhecimentos, pelo companheirismo que se fizeram presentes em nossos relacionamentos. A minha amiga e excelente professora Andreza Tormen, que teve sua caminhada nesse mundo abreviada pela Covid, registro meu sincero agradecimento.

Agradeço aos professores e professoras que tão gentilmente se dispuseram a compor a banca de avaliação desta tese.

A minha orientadora, Thais Fernandes Sampaio, que me ensinou que quaisquer transformações começam nos pequenos gestos e que me orientou durante a realização desta investigação deixo minha extrema gratidão. Sou grata, também, a todos os professores e professoras que foram responsáveis pelo meu processo formativo.

Encerro meus agradecimentos externando minha gratidão ao sistema público de ensino, através do qual pude me formar e nele exerço minha profissão.

RESUMO

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa Linguagem e Humanidades do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo central da pesquisa é a proposição de atividades pedagógicas lúdicas para os anos finais do Ensino Fundamental, a partir da consideração das concepções de docentes e de discentes, da rede pública de uma cidade do interior do Rio de Janeiro, acerca da ludicidade. Tendo sido desenvolvida por uma professora-pesquisadora, a principal justificativa para a proposta encontra-se na percepção de que, apesar dos avanços recentes, a prática efetiva do ensino de língua revela ainda uma grande dificuldade no sentido de transformar a aula de português em um espaço no qual os discentes possam envolver-se em atividades interativas e, nessa interação, desenvolver recursos expressivos que possam dar conta das finalidades práticas de uso social da língua. Nesse contexto, esta investigação reconhece na ludicidade (LUCKESI, 2005, LOPES, 2014) um caminho para criar experiências significativas de práticas de linguagem na aula de Língua Portuguesa. A ideia é que o recurso a jogos, simulações e dinâmicas pode favorecer a experiencia pedagógica com situações de uso da linguagem, as quais, normalmente, não ocorreriam de forma espontânea (ou real) na escola. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, fundamentada nos princípios da Linguística Aplicada, o estudo integra diferentes áreas na construção de seu aporte teórico. Em um primeiro movimento, são propostas reflexões sobre a docência na atualidade, tratando, em específico, da atuação do professor de português (NÓVOA, 2009; TARDIF; LESSARD, 2014). O segundo movimento de discussão teórica busca explicitar as relações existentes entre a ludicidade, a experiência humana e a aprendizagem (CAILLOIS, 2017; HUIZINGA, 2000; PIAGET, 2017; VYGOTSKY, 2008), observando as formas pelas quais aquela está presente no cotidiano, na história, na educação e no desenvolvimento humano. Além disso, a partir dos estudos feitos no campo da Neurociência (COSENZA; GUERRA, 2011), refletimos sobre as maneiras pelas quais se processa a aprendizagem humana, considerando, ainda, princípios básicos da Linguística Sociocognitiva e estudos sobre processos de aprendizagem da língua (BERGEN 2012). A pesquisa qualitativa de viés interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA-LOPES, 1994) foi desenvolvida na rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian, estado do Rio de Janeiro, na qual atua a pesquisadora. No desenvolvimento da investigação, 6 professores da referida rede e 8 alunos matriculados no nono ano do Ensino Fundamental na escola municipal São João Batista responderam ao instrumento investigativo que solicita o relato de uma experiência lúdica ocorrida em ambiente escolar da qual tenham participado ou mesmo organizado (no caso dos professores). A Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982) e o projeto lexicográfico *Frame*Net instrumentalizaram a análise dos relatos. A partir do arcabouço teórico construído e da análise das vozes docentes e discentes no que se refere à manifestação da ludicidade em ambiente escolar, foram elaboradas dezenove atividades pedagógicas lúdicas destinadas ao ensino de língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: ludicidade; formação docente; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

This work is linked to the Language and Humanities research line of the Postgraduate Program in Linguistics of Federal University of Juiz de Fora. The main purpose of this research is to propose playful pedagogical activities for the final years of Elementary School, based upon the conceptions of teachers and students about playfulness, from the public network of a city in the interior of Rio de Janeiro. Developed by a researcher professor, the main justification for the proposal lies in the perception that, despite recent advances, the effective practice of language teaching still reveals a great difficulty in the sense of transforming the Portuguese class into a space in which students can engage in interactive activities and, in this interaction, develop expressive resources that can handle the practical purposes of social use of language. In this context, this investigation recognizes in playfulness (LUCKESI, 2005, LOPES, 2014) a way to create meaningful experiences of language practice~~s~~ in the Portuguese language class. The idea is that by using games, simulations, and dynamics the pedagogical experience can be benefited with situations of language use, which normally would not occur spontaneously (or in reality) at school. From an interdisciplinary perspective, based on the principles of Applied Linguistics, the study integrates different areas in the construction of its theoretical contribution. In a first instant, reflections on teaching nowadays are proposed, dealing specifically with the performance of the Portuguese teacher (NÓVOA, 2009; TARDIF; LESSARD, 2014). The second instant of theoretical discussion seeks to explain the existing connection between playfulness, human experience and learning (CAILLOIS, 2017; HUIZINGA, 2000; PIAGET, 2017; VYGOTSKY, 2008), observing the ways which the it is present in everyday life, in history, education and human development. In addition, based on studies carried out in the field of Neuroscience (COSENZA; GUERRA, 2011), we reflect upon the ways in which human learning takes place, also considering basic principles of Sociocognitive Linguistics and studies on language learning processes (BERGEN 2012). The qualitative research with an interpretative bias (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA-LOPES, 1994) was developed in the municipal educational system of Comendador Levy Gasparian, state of Rio de Janeiro, where the researcher works. In the development of the investigation, six teachers from the mentioned educational system and eight students enrolled in the ninth year of elementary school at São João Batista municipal school responded to the investigative instrument that requests the report of a playful experience that occurred in a school environment which they participated or even organized (in the case of teachers). The Frame Semantics (FILLMORE, 1982) and the lexicographical project FrameNet exploited the analysis of the reports. Based on the constructed theoretical framework and the analysis of teachers' and students' opinions regarding the expression of playfulness in the school environment, nineteen playful pedagogical activities were developed aiming the teaching of native language in the final years of Elementary School.

KEY-WORDS: playfulness; teacher training; Portuguese language teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1 O TRABALHO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS NA CONTEMPORANEIDADE 16

1.1 A escola brasileira e a sociedade contemporânea 16

1.2 A organização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da chegada dos portugueses aos documentos oficiais do novo milênio 25

1.3 Ensino de Língua Portuguesa e experiências de uso da linguagem 39

1.4 Professor como profissional reflexivo 46

2 **LUDICIDADE, EXPERIÊNCIA HUMANA E APRENDIZAGEM** 54

2.1 Ludicidade, lúdico, jogo: definições, compreensões e reflexões 59

2.2 Jogo, ludicidade e educação 73

2.2.1 As relações entre ludicidade e educação em uma perspectiva histórica 74

2.2.2 As relações entre ludicidade e educação na perspectiva do desenvolvimento humano..... 79

2.3 Contribuições para a compreensão do processo de aprendizagem advindas da Neurociência e da Linguística Sociocognitiva 96

2.3.1 Contribuições da Neurociência 96

2.3.2 Contribuições da Linguística Sociocognitiva 103

2.3.2.1 O papel da experiência no desenvolvimento humano e na aprendizagem 106

3 METODOLOGIA 114

3.1 Fundamentações da Linguística Aplicada e da pesquisa qualitativa 116

3.2 O *lócus* da investigação 120

3.2.1 O perfil dos sujeitos participantes 121

3.3 A voz de docentes e de discentes através de relatos 122

3.3.1 Constituição do *corpus* 124

3.4 Procedimentos analíticos: a Semântica de Frames 128

3.4.1 A *Frame*Net como ferramenta para análise dos discursos 131

4 **ANÁLIDE DO INSTRUMENTO INVESTIGATIVO** 134

4.1 Dados emergentes dos questionários 134

4.1.1 Os docentes 135

4.1.2 Os discentes 139

4.2 Análise dos discursos 140

4.2.1 A voz dos docentes 140

4.2.2 A voz dos discentes 155

5 **A EXPERIÊNCIA LÚDICA PARA O FAVORECIMENTO DA APRENDIZAGEM NA AULA DE PORTUGUÊS: PROPOSTAS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS LÚDICAS** 172

5.1 Atividades pedagógicas lúdicas do campo de atuação na vida pública 177

5.2 Atividades pedagógicas lúdicas do campo artístico-literário 190

5.3 Atividades pedagógicas lúdicas do campo jornalístico-midiático 211

5.4 Atividades pedagógicas lúdicas do campo das práticas de estudo e pesquisa ... 222

CONSIDERAÇÕES FINAIS 233

REFERÊNCIAS 237

APÊNDICE A – Material utilizado nas atividades pedagógicas lúdicas 247

APÊNDICE B – Relato de docentes e discentes 355

INTRODUÇÃO

A escola tem de ser um espaço de abertura, mas, também, de recolhimento. O tempo escolar é diferente do tempo social. A escola tem de "desacelerar" e de "descoincidir" (JULLIEN, 2020). Os novos ambientes escolares têm de permitir às crianças e aos jovens experiências que, de outro modo, nunca teriam tido. Por exemplo, o silêncio e a escuta, num tempo em que só ouvimos o som das nossas palavras. Por exemplo, a compreensão do outro, num tempo de tantas "proclamações identitaristas". Por exemplo, a capacidade de nos "desconectarmos" para, assim, descobrirmos que o digital não esgota toda a existência humana.
(NÓVOA, ALVIM, 2021, p. 10)

As palavras de Nóvoa e Alvim permitem-nos (re)pensar essa instituição social – a escola –, bem como as nossas práticas, fazendo-nos questionar os tipos de experiências que nós, professores de língua, atuantes no século XXI, construímos com nossos alunos. Inúmeras pesquisas (SILVA JÚNIOR, SILVA, OLIVEIRA, 2018; PILATI, 2017) discutem, de forma teórica, as fragilidades do ensino de língua em nosso país, indicando inúmeros aspectos que precisam ser redirecionados. Algumas dessas indicações de redirecionamento dizem respeito à necessidade de desenvolvermos novas formas de condução do processo de ensino e de aprendizagem nessa área. Embora existam muitos avanços, muitos já assimilados pelas orientações curriculares, professores-pesquisadores do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora, detectam a persistência de uma atmosfera de desânimo, de desinteresse, de apatia e, até mesmo, de conflito existente nas salas de aulas das diferentes instituições em que lecionam (ALVES, 2015; ISHIKAWA, 2015; FERREIRA, 2016; LIMA, 2018). Essa situação caracterizada pelos meus pares aliou-se à inquietude frente a indagações profissionais que permeiam vários momentos de minha trajetória enquanto docente, levando-me a refletir sobre a minha prática e a buscar transformações.

Esta pesquisa nasce, portanto, nesse contexto de busca por mudanças. Nessa busca, não há porto seguro, somente mar revolto. Porém, em meio a tantas turbulências, é possível vislumbrar possibilidades que podem nos conduzir a outros caminhos, diversos dos quais trilhamos até agora. Durante minha pesquisa (ALVES, 2015) desenvolvida no Mestrado Profissional, a qual se debruçou sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Língua Portuguesa, planejamos e desenvolvemos um conjunto de atividades para o estudo da concordância verbal. Em uma das etapas do trabalho, propusemos o jogo de tabuleiro *Reflexão sobre a norma e o uso* que teve ampla aceitação por parte dos alunos os quais se mostraram engajados, interessados e motivados

no processo de construção de conhecimento. Vislumbramos, a partir da avaliação do jogo, que a ludicidade poderia ser um dos caminhos para reavivar a sala de aula, para promover situações de reflexão linguística (PILATI, 2017), conduzindo nossas práticas para momentos de silêncio e escuta, de compreensão do outro, trabalhando a capacidade de nos conectarmos com as pessoas e com os conhecimentos por nós produzidos, numa perspectiva de vivência de uma significativa experiência educacional.

A investigação que origina esta tese tem, portanto, como objetivo central propor atividades pedagógicas lúdicas para os anos finais do Ensino Fundamental, a partir da consideração das concepções de docentes e de discentes, de uma rede de ensino específica, acerca da ludicidade. Além de colocarmos como questão: "Considerando a conceptualização de docentes e discentes sobre ludicidade, de que maneira pode-se ampliar o uso dessa estratégia nas aulas de língua materna, nos anos finais do Ensino Fundamental, de modo que ela fundamente a criação de atividades pedagógicas que conduzam a experiências de aprendizagem significativas?"

Como forma de buscar minorar a questão colocada e alcançarmos o objetivo geral, traçamos objetivos específicos, a saber: i) entender, de forma mais aprofundada, as relações entre a ludicidade, a experiência humana e os processos de ensino e de aprendizagem, considerando as especificidades do trabalho do professor na contemporaneidade; ii) verificar, por meio de narrativas docentes, de que maneira os profissionais da área de Língua Portuguesa, de uma rede de ensino específica, se apropriam (ou não) da ludicidade como estratégia em sua prática pedagógica e de que forma a conceptualizam como recurso utilizado em ambiente escolar; iii) verificar, por meio das narrativas discentes, a maneira pela qual os aprendizes compreendem a utilização do elemento lúdico na construção de seus processos de aprendizagem; iv) propor atividades pedagógicas nas aulas de língua portuguesa, para os anos finais do Ensino Fundamental, pautadas na ludicidade.

A investigação organiza-se, metodologicamente, como uma pesquisa qualitativa de viés interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006). Além disso, os princípios oriundos da Linguística Aplicada contemporânea (MOITA-LOPES, 2006), principalmente no que diz respeito ao atendimento das demandas sociais associadas às questões linguísticas e à necessidade de realização de pesquisas com caráter interdisciplinar, fornecem base teórico-metodológica para o desenvolvimento desta investigação. Assim, o *lócus*

investigado é a rede pública municipal de educação do município de Comendador Levy Gasparian, cidade situada no interior do estado do Rio de Janeiro e, de forma mais específica, a escola municipal São João Batista, instituição na qual leciono. A fim de entender como a ludicidade emerge nos discursos docentes e discentes e, dessa maneira, pensar em proposições de trabalho por ela fundamentadas, convidamos oito professores atuantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Redação da rede municipal de educação gaspariense e trinta e nove alunos matriculados em duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental da referida escola, nas quais, à época, eu lecionava a disciplina de Língua Portuguesa. As narrativas coletadas são analisadas a partir da fundamentação teórica oferecida pela Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982), além de fazer uso das descrições e dos procedimentos usados pelo projeto lexicográfico *Frame*Net (FILLMORE, LEE-GOLDMAN, RHODES, 2012), em específico, da *Frame*Net Brasil. Devido à participação de seres humanos no estudo de caso, o projeto desta pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética 36172020.4.0000.5147, obtendo aprovação.

A análise dos discursos docentes e discentes desvela a maneira como esses atores da cena educativa conceptualizam a ludicidade. Discutimos, então, essa conceptualização a partir de diferentes estudos realizados sobre o tema de maneira correlacionada à aprendizagem (LOPES, 2014; LUCKESI, 2005; VYGOTSKY, 2007; CONSENZA, GUERRA, 2011; PAGNI, 2011; TOMASELLO, 2003), buscando contribuir para uma maior inteligibilidade acerca da relação ludicidade e ensino, mais especificamente, o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Nesse ponto, Lopes (2014) nos ajudou a compreender que a ludicidade, para além do jogo, manifesta-se sob variadas formas: a brincadeira, a recreação, o humor, o lazer, a construção de jogos e brinquedos. Outros autores, como Huizinga (2000) e Luckesi (2005), além de reafirmarem que a ludicidade se relaciona a nossa condição humana, demostram, também, que as atividades lúdicas despertam em nós, seres humanos, um alto nível de fascinação e excitação que possibilitam a imersão profunda dos indivíduos em tarefas desse tipo. Essa visão mais ampla sobre a ludicidade, somada ao resultado da análise das narrativas e norteada pelas orientações curriculares concernentes ao ensino de língua no Brasil, nos conduziram à organização de um conjunto de atividades pedagógicas lúdicas para o trabalho com a língua nos anos finais do Ensino Fundamental.

A organização geral deste texto procura refletir, em alguma medida, o processo de construção da pesquisa desenvolvida. Nesse sentido, o primeiro capítulo traz discussões e reflexões acerca da docência na atualidade, em específico do professor de português (BAUMAN, 2001; FABRÍCIO, 2006; GERALDI, 2013; KUMARAVADIVELU, 2006; MALFACINI, 2015; NÓVOA, 2009; SANTOS, 2000; TARDIF; LESSARD, 2014). Na organização desse capítulo, levamos em conta as configurações da escola na sociedade contemporânea, as questões relacionadas ao ensino de língua/linguagem na escola e a complexidade que envolve o fazer docente.

Já o segundo capítulo destaca a ludicidade e sua relação com a experiência humana, em geral, e com a aprendizagem (CAILLOIS, 2017; HUIZINGA, 2000; KISHIMOTO, 2015; PALANGANA, 2015; PIAGET, 2017; RETONDAR, 2013; VYGOTSKY, 2008, PILATI, 2020). Procuramos nos aprofundar no entendimento em relação às diferentes concepções de ludicidade, buscando, também, construir um panorama sobre as discussões já realizadas acerca das relações entre o lúdico e a educação. Esse caminho nos levou a uma reflexão mais geral sobre o papel da experiência no desenvolvimento humano e na aprendizagem, o que, por sua vez, nos fez considerar algumas contribuições em duas áreas distintas: as Neurociências (COSENZA; GUERRA, 2011; GROSSI; LEROY; ALMEIDA, 2015) e a Linguística Cognitiva (BERGEN, 2012; SALOMÃO, 1999). Os estudos realizados nesses dois campos do conhecimento nos conduziram a uma melhor compreensão do processo de aprendizagem.

O terceiro capítulo apresenta as orientações metodológicas da pesquisa. Nesse capítulo, trazemos explicitações sobre o Estudo de Caso (YIN, 2015) e sua adequação à proposta de investigação. Em seguida, contextualizamos o lócus da pesquisa e a relevância das narrativas como forma de instrumento para coleta de dados. Apresentamos, ainda, os instrumentos utilizados e, para finalizar o capítulo, abordamos a teorização proposta pela Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982; PETRUCK, 1996; SALOMÃO, 2007) e o projeto *Frame*Net (FILLMORE, LEE-GOLDMAN, RHODES, 2012; SALOMÃO, 2009; SALOMÃO, TORRENT, SAMPAIO, 2013) os quais fundamentam as análises dos discursos.

No quarto capítulo, analisamos, por meio da teoria explicitada anteriormente, as narrativas dos discentes e docentes participantes da pesquisa, com foco nas maneiras pelas quais esses sujeitos conceptualizam a ludicidade.

As reflexões suscitadas a partir das teorizações de estudiosos de diferentes campos do conhecimento acrescidas da análise dos discursos daqueles que compõem a cena da sala de aula – alunos e professores – nos conduziram à organização de um conjunto de propostas de atividades pedagógicas lúdicas, pensadas para o público adolescente, matriculado nos anos finais do Ensino Fundamental. O quinto capítulo desta tese destina-se à apresentação dessas propostas que são o resultado da investigação realizada durante o curso aliada à escuta das vozes de docentes e de discentes, cuja organização objetiva atender os eixos de trabalho com a língua e os diferentes campos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Assim, nossa contribuição realiza-se através das discussões acerca do trabalho docente, das reflexões sobre a relevância da utilização da ludicidade como estratégia nas aulas para adolescentes e das considerações a respeito dos processos que orientam o ensino e a aprendizagem em língua portuguesa. Além disso, materializamos nosso entendimento na apresentação de dezenove atividades pedagógicas lúdicas. De nosso ponto de vista, o conhecimento e o desenvolvimento dessas possibilidades de abordagem da linguagem, por meio da ludicidade, podem promover discussões junto à comunidade científica e oferecer aos profissionais da educação, especificamente aos professores de língua, caminhos e inspiração para o fazer docente.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais que retomam, de forma breve, a questão da pesquisa e os seus objetivos. Nessa parte final, respondemos à questão da colocada, como também fazemos uma reflexão sobre o uso da ludicidade como recurso nas aulas de língua portuguesa, a partir do que fora discutido neste texto.

1 O TRABALHO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS NA CONTEMPORANEIDADE

A vivência crítica em sala de aula nos impulsiona a repensar os caminhos, as escolhas, as ações colocadas em prática no cotidiano. Como professora há algumas décadas, sinto-me, por vezes, incapacitada no que diz respeito à criação de práticas diferentes que possibilitem meus alunos a um desenvolvimento satisfatório de suas competências linguísticas e de si mesmos como sujeitos de um novo milênio. Essa sensação me inquieta e me leva a observar com maior detalhamento a minha prática. Ao proceder a essa observação, percebo que meu olhar precisa ora se fixar no meu micro espaço da sala de aula, ora se ampliar de modo a alcançar a visão da sociedade na qual a escola está inserida.

Ao considerarmos o objetivo maior desta pesquisa - propor atividades pedagógicas lúdicas para os anos finais do Ensino Fundamental, a partir da consideração das concepções de docentes e de discentes, que atuam em escolas públicas de uma rede municipal de ensino, acerca da ludicidade – somos impelidos à reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem de línguas no Brasil, de modo específico, o ensino de língua materna. Essa reflexão suscita diversas indagações que, de modo mais amplo, questionam a função da escola na sociedade na qual vivemos. A partir disso, nos propomos a pensar acerca da organização do ensino da língua portuguesa no Brasil, considerando, por um lado, as orientações oficiais em uma perspectiva histórica e, por outro, as concepções de língua/linguagem que embasam a ação docente. Para finalizar nossas reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem de língua, discutiremos o papel do professor no contexto atual educacional. Nossa compreensão sobre ensino e aprendizagem aponta para a indissociabilidade desses dois aspectos no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Preferimos, porém, tratar, em momento posterior, da aprendizagem discente, a fim de estabelecer uma organização mais adequada deste texto.

1.1 A escola brasileira e a sociedade contemporânea

Esta investigação busca refletir sobre propostas alternativas para o ensino da língua portuguesa que sejam adequadas ao público adolescente, sem perder de vista os objetivos educacionais que direcionam o fazer pedagógico. Nesse sentido, iniciamos a reflexão

procurando evidenciar as relações existentes entre a sociedade contemporânea e a instituição escolar.

A escola, como qualquer outra instituição, precisa ser compreendida dentro do contexto social e econômico no qual está inserida (ARANHA, 1989). Por isso, a ideia de que a escola é uma ilha que está a salvo das turbulências sociais é enganosa; pode-se dizer, pelo contrário, que ela reproduz de forma vigorosa as relações presentes na sociedade. Dessa maneira, a compreensão da escola e das relações que acontecem intramuros, e também as formas como o trabalho com a língua materna é impactado por tais relações, depende da análise da contemporaneidade. Nessa empreitada, surgem muitas questões: i) quais são as principais características da sociedade atual?; ii) quais são as relações privilegiadas na contemporaneidade?; iii) de que forma a estrutura social interfere na formação dos indivíduos? e iv) de que maneira a agenda educacional pode organizar seu trabalho de modo a atender às demandas da sociedade contemporânea? Entendemos que as respostas para esse tipo de questões, quando possíveis, constituem-se como tarefa a ser construída coletivamente. Por esse motivo, recorremos a pensadores da contemporaneidade para tentar elucidar ou, pelo menos, trazer elementos que ajudem a alcançar uma compreensão mais apurada da sociedade atual, nos aspectos mais relevantes para a pesquisa que desenvolvemos.

Bauman (2001, p. 8) defende a "'fluidez' como a principal metáfora para o estágio presente da era moderna". De fato, as bases da sociedade atual se assentam sobre o signo do movimento, tal como os líquidos que "não mantém sua forma com facilidade" (BAUMAN, 2001, p. 8). Dessa maneira, a mudança constante é a tônica destes tempos. As pessoas mudam, os valores se transformam, as instituições se adéquam à realidade e, devido à fluidez da presente fase, esse movimento parece infinito. Nesse contexto, para os indivíduos, "'existir' seria existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidade e rupturas" (FABRÍCIO, 2006, p. 46), como um sujeito líquido que se adapta constantemente às condições de uma realidade difusa.

Como tônica da realidade social contemporânea, a transformação pode ser constatada no *modus vivendi* da humanidade, estando presente nos avanços científicos e tecnológicos, nas relações econômicas, sociais e culturais. Além disso, há algum tempo, as mudanças deixaram de ocorrer em um grupo específico, elas, inicialmente, podem começar localmente, mas rapidamente alcançam proporções mundiais. Isso nos remete

ao fato de vivermos em um mundo globalizado, no qual as distâncias foram encurtadas, no qual a divulgação de variadas notícias informa um grande número de pessoas simultaneamente, no qual tudo parece estar ao alcance das mãos (ou de um clique). De certa forma, a definição de globalização do sociólogo norte-americano Steger (2003 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130) caminha nesse sentido ao compreender esse fenômeno como

> uma série multidimensional de processos sociais que cria, multiplica, alarga e intensifica interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante.

O processo de globalização, na atualidade, é impulsionado, de maneira vertiginosa, pela revolução tecnológica que permeia as diversas relações humanas, levando, para as áreas mais longínquas, informações e modos de vida das culturas dominantes. Kumaravadivelu (2006) considera que esse seja o traço mais distintivo da fase atual da globalização. Sobre isso, o autor afirma que a comunicação eletrônica por meio da internet "se tornou o motor principal, que está dirigindo os imperativos da economia, assim como as identidades culturais/linguísticas" (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131).

A definição de Steger (2003) supracitada apresenta a globalização como um processo de "interdependências e trocas sociais", no entanto o que se verifica é uma nova maneira de colonizar outras nações. Observamos, por exemplo, a existência de imposição de valores culturais, econômicos, sociais e linguísticos dos norte-americanos sobre o resto do mundo, o que não corrobora com a noção de interdependência e trocas sociais. Alguns autores entendem o processo de globalização de uma perspectiva diferente, Giddens (2000 apud KUMARAVADIVELU, 2006) sugere que o "reverso da colonização" está acontecendo. Para o autor,

> a colonização reversa significa que os países não ocidentais influenciam os desenvolvimentos do ocidente. Há muitos exemplos: a latinização de Los Angeles, a emergência, na Índia, do setor de alta tecnologia, com difusão global, ou a venda de programas de TV brasileira para Portugal (GIDDENS, 2000, p. 34-35 apud KUMARAVADIVELU, 2006)

Esse processo de influência pode ser observado nessas comunidades apontadas por Giddens, mas tal fato pode não ser suficiente para afirmar a existência do que o autor chama de “reverso da colonização”. O processo de globalização não é democrático, não garante, de fato, uma troca; não garante a intensificação da sociabilidade. Esse processo talvez permita o que Tomlinson (1999 apud KUMARAVADIVELU, 2006) denomina de “proximidade imposta”. A globalização, nesse sentido, permite a diminuição do espaço, do tempo e das fronteiras, mas não contribui, verdadeiramente, para o aumento da harmonia e do compartilhamento de valores entre os indivíduos das diferentes nações (KUMARAVADIVELU, 2006).

Assim, é necessário ponderar que a globalização pode ser um instrumento de concentração de poder que legitima o domínio cultural e ideológico de uma nação, ou um grupo seleto de nações, sobre as demais, interferindo, inclusive no desenvolvimento dos países subjugados. O professor Milton Santos (2000, p. 10), por exemplo, problematiza a globalização e entende esse fenômeno como perverso:

> De fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção.

Evidentemente, esse conjunto de aspectos não ocorre ao acaso, ele demonstra as consequências de uma sociedade globalizada e regida pelos interesses do capital neoliberal. Nesse sentido, sob a pretensão de uma falsa modernização ou de um pseudo desenvolvimento, as transformações vividas na contemporaneidade garantem a existência, por um lado, de uma pequena quantidade de indivíduos que se beneficia da atual organização social e, por outro, de uma grande parcela marginalizada das benesses do mundo contemporâneo globalizado.

Nesse contexto, a escola brasileira reflete as consequências do neoliberalismo. De fato, a educação em nosso país, nos dias atuais, consegue atender a uma quantidade maior de indivíduos, porém a qualidade do ensino revela-se sob o viés da precariedade. As

práticas pedagógicas adotadas pelo sistema, na maioria das vezes, não conseguem promover uma educação que atenda, de forma equânime, os filhos da elite e àqueles oriundos de uma classe social menos favorecida economicamente. O entendimento de que grande parte das instituições escolares brasileiras estão erguidas sob o signo da exclusão é de fundamental importância quando pretendemos propor transformações nesse cenário.

Ainda sob o viés da globalização, apoiando-se em vários autores, como Bauman (2001, 1999), Bucci & Kehl (2004), Bezerra Jr. (2002, 2001), Chouliaraki & Fairclough (1999), entre outros, Fabrício (2006, p. 47), descreve a multiplicidade de fenômenos existentes no mundo globalizado e destaca algumas de suas características:

> 1) a transnacionalização das dimensões política e econômica e a exacerbação dos aspectos constitutivos do tripé da modernidade - mercado, técnica e individualismo - como fatores marcantes de uma sociedade de excessos [...];
> 2) a compreensão espaço-tempo possibilitada pela velocidade de circulação de discursos e imagens disponibilizados em tempo real pela TV ou pela internet, que, ao produzirem uma megaestimulação visual e cognitiva, vêm tornando os regimes de atenção, concentração e percepção cada vez mais rápidos, instantâneos, multifocais e fragmentários, fabricando novos espaços de visualidade, de experimentação e de construção de sentidos [...];
> 3) a mestiçagem de discursos e práticas tradicionalmente pertinentes a domínios discretos [...];
> 4) os novos roteiros de subjetivação decorrentes da estruturação das relações sociais como consumo; do imperativo social e moral da imediaticidade do prazer e da satisfação; do culto à aparência e ao corpo produtivo, saudável, em forma, visível e tecnologizado; da tendência ao declínio da interioridade e da reflexividade como valores; e do incremento da fisicalização do "eu";
> 5) a desvalorização de compromissos comunais e a consequente privatização das ações na busca de soluções individuais para problemas produzidos socioculturalmente;
> 6) o crescente declínio e despolitização do espaço público, decorrente do esvaziamento do sentido moral dessa arena.

Todas essas características interferem na vida dos indivíduos, tanto na esfera coletiva quanto na privada. A ideologia dominante no mundo globalizado apresenta aos sujeitos que o alcance da felicidade, do sucesso, da plena realização passa pela aquisição excessiva quer seja de informações, quer seja de bens de consumo. O ideal de felicidade é "vendido" no mesmo "combo" de aquisição material somada à individualidade. O sujeito líquido da contemporaneidade vive, por um lado, em uma sociedade marcada por

todos esses fenômenos inerentes à globalização e, por outro, numa "sociedade do desempenho" (HAN, 2015, p. 14).

Na "sociedade do desempenho" (ibidem), os indivíduos dispensam um agente controlador externo e tornam-se controladores de si mesmos, de seu desempenho, de sua produção. Han (2015, p. 14) explica que o "poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade do desempenho". O sujeito, dessa forma, acredita que o alcance de seus projetos, de seus desejos está relacionado, simplesmente, a uma questão de empenho pessoal. Nesta sociedade, o imperativo da meritocracia escamoteia a situação de desigualdade a que os indivíduos estão expostos. Assim, o aluno de uma classe econômica desprivilegiada não consegue aprovação em um curso de uma universidade pública, porque não se empenhou o suficiente para isso. Esse aluno carrega o peso do fracasso pessoal, desconsiderando, portanto, sua condição de acesso à educação de qualidade, às oportunidades culturais, em suma, a uma situação de preparação com equidade. O indivíduo da sociedade do desempenho vive sob uma falsa sensação de liberdade:

> O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. [...] o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. (HAN, 2015, p. 16 e 17)

Essas ideias fazem parte do senso comum da época atual. De forma irrefletida, continuamos a repetir e a acreditar que tudo é possível, basta querermos e lutarmos para alcançarmos aquilo que pretendemos. Nessa forma de organização social, o sujeito torna-se escravo de si mesmo, cabendo a cada um a transformação de sua história, desconsiderando todas as interferências que o contexto social, econômico e político pode trazer para a construção do indivíduo. A crença no desempenho individual como fator determinante do fracasso ou do sucesso faz com que a culpa seja individualizada, impossibilitando a percepção de soluções coletivas para os sujeitos da sociedade do desempenho.

Aprofundando-nos um pouco mais nas características da sociedade atual, a noção de coletividade fica relegada a segundo plano, pois cabe a cada um a busca por sua própria ascensão social e econômica. Logo, ações comprometidas com o coletivo estão subestimadas. A nova era impõe aos indivíduos outros padrões de relações sociais, prega-se, por meio da ideologia vigente, uma crescente individualização caracterizada pelo crescente descompromisso das instituições com o social:

> O "derretimento dos sólidos", traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho[1] e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas - os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro. (BAUMAN, 2001, p. 13)

O pensamento coletivo relacionado ao bem comum cedeu lugar aos interesses individuais, "a apresentação dos membros como indivíduos é a marca registrada da sociedade moderna" (BAUMAN, 2001, p. 43). A sociedade globalizada e do desempenho experimenta a "tirania do dinheiro e tirania da informação" (SANTOS, 2000, p. 17) como fundamentos da produção da história atual do capitalismo globalizado, nesse contexto não há espaço para estabelecimento de benefícios coletivos. Dessa forma, o cidadão, "uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade" (BAUMAN, 2001, p. 49), dá lugar ao indivíduo o qual tende a "ser morno, cético ou prudente em relação à 'causa comum', ao 'bem comum', à 'boa sociedade' ou à 'sociedade justa'" (BAUMAN, 2001, p. 50). Presencia-se, assim, uma sociedade moderna produtora, por um lado, de avanços científicos e tecnológicos que podem melhorar a qualidade de vida da população e, por outro, de uma sociedade produtora de grandes desigualdades sociais e exclusões de um elevado contingente populacional.

---

[1] De acordo com o dicionário Priberam (on-line), cadinho tem duas acepções: 1. Recipiente em material refratário, geralmente barro, ferro ou platina, utilizado para as reações químicas a altas temperaturas. 2. [Metalurgia] Parte inferior de um alto-forno onde se acumula o metal fundido. **"cadinho"**, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, https://dicionario.priberam.org/cadinho [consultado em 21-01-2021].

Essa visão meritocrática e individualista é estendida à educação. Talvez, por isso, nós, educadores, buscamos soluções individuais para nossos problemas, sem, ao menos, ver e escutar atentamente àqueles que estão envolvidos no mesmo processo educacional. Esta pesquisa, pelo contrário, tem a audiência de nossos pares e alunos como ponto inicial para organizarmos propostas que resgatam a ludicidade como fundamento para elaboração de atividades pedagógicas para adolescentes. Ademais, nossa percepção nos conduz ao entendimento de que o uso da ludicidade, como estratégia, pode promover experiências pedagógicas que despertem a colaboração, a interação e o espírito de coletividade, comportamentos em desuso (ou falsamente usados) na sociedade neoliberal contemporânea, a sociedade do desempenho.

Diante dessa breve análise da sociedade atual e de nossa hipótese para criação de caminhos alternativos para o ensino de língua, podemos retomar a última questão elencada no início desta seção: de que maneira a agenda educacional pode organizar seu trabalho de modo a atender às demandas da sociedade contemporânea? A resposta a essa questão depende de que lado e a serviço de quem a escola está, e isso inclui pensar quem é o aluno por ela atendido e como ele aprende.

Caso a escola queira perpetuar a situação socialmente descrita, resta-lhe seguir o fluxo e continuar a promover práticas excludentes que reproduzam, intramuros, a ideologia presente na sociedade contemporânea. Em outras palavras, a seleção de práticas pedagógicas alicerçadas na figura do professor como o centro do processo de ensino e de aprendizagem, na transmissão dos conhecimentos através de uma “educação bancária” (FREIRE, 1987), na passividade do aluno, principalmente aquele pertencente à classe menos favorecida economicamente, frente à aquisição e construção de saberes, são algumas atitudes que a escola e, consequentemente, o professor, comprometidos, ainda que sem plena consciência, com a manutenção dessa realidade, podem adotar. Pode-se ainda reduzir o foco de observação e refletir sobre como um professor de línguas pode aderir a tal postura.

No caso específico do docente de língua materna, além de aderir a todas as práticas pedagógicas mencionadas, basta ao professor organizar seu trabalho desprezando a função social dos textos em circulação e adotar como ponto central de sua abordagem linguística a estrutura da língua por meio da execução de tarefas mecânicas de repetição da nomenclatura gramatical. Ao lado disso, o docente que queira contribuir para a

manutenção desse contexto social pode, mesmo abordando gêneros diversos, retirar dessa tarefa toda a reflexão que deve acompanhar o processo de leitura e compreensão. O texto, dessa maneira, fica restrito a um conjunto de palavras que dizem aquilo que o professor permite que seja dito, colocando de lado toda a função emancipatória, reflexiva e de desvelamento do mundo que um texto pode trazer a um aluno que o leia criticamente.

Por outro lado, caso a escola queira colaborar para a transformação da situação descrita, resta-lhe ser ponto de resistência e promover práticas que tentem romper com a ideologia presente na sociedade contemporânea. Dito de outro modo, a escola deve comprometer-se com uma educação que compreenda o aluno como centro do processo de ensino e de aprendizagem, privilegiando práticas pedagógicas favorecedoras da construção de conhecimentos pelos discentes, permitindo ao aluno colocar-se como protagonista nas atividades realizadas. Ampliando a lente de observação, o professor de línguas, tendo como fundamentos as práticas pedagógicas mencionadas, pode, em seu micro espaço da sala de aula de língua, adotar o texto (oral e escrito) em suas variadas manifestações sociais como ponto de partida e de chegada para o trabalho com a linguagem (GERALDI, 2013), privilegiar uma abordagem linguística que possibilite ver a língua como fenômeno mutável e que se caracteriza pelos diferentes usos e diversas intenções comunicativas dos interlocutores. Nesse trabalho com o texto, o professor precisa estar atento para organização de situações que possibilitem ao aluno a construção de sentidos permitidos, possibilitando o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla a respeito do material escrito ou ouvido com o qual tem contato. Falamos, portanto, de um professor de línguas comprometido com uma proposta de educação linguística entendida como o conjunto de atividades do processo de ensino e de aprendizagem que permitam ao discente conhecer e se apropriar de variados recursos linguísticos utilizados na construção de sentidos pretendidos para o entendimento e produção de textos em diversas situações comunicativas (TRAVAGLIA, 2011). Nesse sentido, o uso da ludicidade, como estratégia de organização e de desenvolvimento de atividades pedagógicas, pode favorecer o trabalho com a língua de forma a permitir uma abordagem mais coerente com as demandas dos sujeitos da sociedade contemporânea, respeitando a natureza biológica e social do processo de aprendizagem humana.

1.2 A organização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da chegada dos portugueses aos documentos oficiais do novo milênio

A natureza propositiva desta pesquisa para o ensino de língua portuguesa requer, para além da discussão sobre as características da sociedade atual e suas relações com a instituição escolar, o entendimento do processo de constituição da educação brasileira ao longo do tempo. Esse movimento de observação dos fatos já ocorridos nos leva à concordância com Aranha (2012, p. 06) ao defender que "pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade e erudição: o passado não está morto, porque nele se fundem as raízes do presente". Esta seção destina-se à discussão de momentos relevantes em relação à formalização da educação em terras brasileiras, de maneira a elucidar a compreensão da situação do ensino de língua materna no presente e a constituição da disciplina de Língua Portuguesa como tal. A discussão perpassa aspectos relevantes de alguns dos modelos educacionais de diferentes períodos históricos, detendo-se na abordagem da língua adotada principalmente no que é hoje conhecido como segundo segmento do Ensino Fundamental - 6º ao 9º anos.

No início do domínio português, a educação não era uma prioridade para os colonizadores das terras brasileiras, uma vez que o modelo econômico vigente era o agrário-exportador dependente (ARANHA, 2012). Nesse contexto, as atividades agrícolas, desenvolvidas por escravos índios ou negros, não dependiam de uma formação especial. Embora o desenvolvimento de uma educação sistemática na colônia não se apresentasse como meta prioritária do governo português, a metrópole enviou ao recém-dominado território religiosos para desempenharem funções missionárias e pedagógicas. A finalidade primordial dos religiosos da Companhia de Jesus era de catequizar os nativos e impedir que os colonos se afastassem dos dogmas da fé católica. No entanto, a atuação pedagógica dos jesuítas pode ser entendida como um instrumento de dominação de Portugal, pois "a educação assumia papel de agente colonizador" (ARANHA, 2012). Por um período de aproximadamente dois séculos, os religiosos dessa ordem foram os responsáveis pelo desenvolvimento da educação no Brasil atuando na catequese indígena, na educação dos filhos dos colonos, na formação de novos sacerdotes e na educação da elite intelectual.

O projeto jesuítico de catequização indígena (ou melhor, de aculturação) utilizou a língua geral em suas atividades. Segundo Clare (2003, p. 07), a língua geral "considerada

franca ou de intercurso, tinha por base o tupi, mais especificamente a língua dos Tupinambás, entre numerosas línguas indígenas espalhadas em território brasileiro, mas apresentava, também, vestígios de um português estropiado". Por muitos anos, a forma oral dessa língua foi amplamente utilizada em território brasileiro, porém o português era o idioma usado em situações formais escritas, por exemplo, na administração, nos instrumentos jurídicos e nos livros de ficção ou científicos.

A utilização da língua geral ao lado da língua portuguesa perdurou até meados do século XVIII, quando, em 1760, o Marquês de Pombal[2] obrigou os jesuítas a deixarem a colônia e, por instrumento legal, decretou obrigatório o ensino de português no Brasil.

Alguns estudiosos desse período histórico afirmam que as reformas instituídas pelo marquês, as quais pressupunham, além da obrigatoriedade do ensino da língua lusa, a passagem do comando da educação das mãos dos jesuítas para as mãos do Estado português, não lograram êxito. Pelo contrário, a expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus do Brasil teria significado a destruição do único sistema de ensino existente no país (SECO; AMARAL, 2006). Isso porque observa-se, nesse período colonial brasileiro, movimentos educacionais descomprometidos em organizar, de fato, um modelo de ensino que pudesse favorecer o desenvolvimento da população da colônia. É certo que, com os jesuítas, o modelo objetivava a aculturação dos povos nativos, a preservação e disseminação da fé católica, a oferta, por um período educacional mais extenso, de uma "formação humanística, privilegiando o estudo do latim, dos clássicos e da religião" (ARANHA, 2012, p. 185-186) aos filhos da elite, deixando à margem do processo educacional as mulheres e os menos favorecidos. Contudo, as reformas pombalinas que pretendiam tornar o ensino público oficial não teriam obtido sucesso e, "após a expulsão dos jesuítas, teria havido 'meio século de decadência e transição'" (AZEVEDO, 1997 apud ARANHA, 2012, p. 219-220).

---

[2] Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, foi nomeado primeiro-ministro do rei de Portugal D. José I de 1750 a 1777. As Reformas Pombalinas tinham por objetivo recuperar a economia por meio de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa, transformando Portugal numa metrópole capitalista. Além disso, o Marquês de Pombal pretendia adaptar sua maior colônia, o Brasil, a fim de acomodá-la a nova ordem pretendida em Portugal (SECO; AMARAL).

Em relação especificamente ao ensino da língua portuguesa, a metodologia pedagógica utilizada pelos jesuítas não deixava espaço para a língua portuguesa. No período dominado por esses religiosos, o trabalho com língua portuguesa limitava-se à alfabetização, após essa fase, passava-se diretamente ao estudo do Latim. Assim, apesar dos percalços enfrentados pela reforma pombalina, foi sua implementação que mudou esse quadro, baseando-se na proposta de Verney, autor de "O verdadeiro método de estudar", propôs-se, além da alfabetização em Português, o estudo da gramática da língua portuguesa antes do estudo da gramática latina.

Seguindo o percurso histórico da educação brasileira, a chegada da família real portuguesa à colônia, no início do século XIX, provocou algumas mudanças. O momento foi marcado pela transformação cultural, com a criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Nacional, do Jardim Botânico, do Museu Real (depois denominado Museu Nacional); e pela criação de escolas de nível superior, na Bahia e no Rio de Janeiro. Aranha (2012) explica que a educação elementar continuava restrita aos indivíduos mais abastados que podiam contratar preceptores para educar as crianças em suas casas. Para a maioria da população restavam poucas escolas que se ocupavam de desenvolver a tarefa elementar de ler, escrever e contar; dados oficiais da época apontam que apenas 10% da população em idade escolar se matriculava em escolas primárias. Para agravar ainda mais esse quadro, a emenda constitucional de 1834 descentralizou o ensino, deixando a cargo das províncias o ensino primário e secundário e à Coroa cabia a regulamentação e promoção do ensino superior (ARANHA, 2012).

Por meio desse panorama, observa-se a configuração de um cenário educacional que demonstra a precariedade da organização da educação brasileira e, por conseguinte, do ensino de língua materna, em função, por um lado, da ausência de um direcionamento de políticas públicas para o desenvolvimento da educação para toda a população e, por outro, da constante elitização da educação no Brasil. No caso específico da língua, vale ressaltar, segundo Clare (2003), o desenvolvimento, paralelamente à língua literária, de uma variedade brasileira a qual ganhou força com José de Alencar, no século XIX, e propagou-se até o século XX com a afirmação do movimento modernista. Nesse contexto, no final do século XIX, temos um ensino da disciplina Língua Portuguesa baseado

> no estudo da gramática da língua e leitura de antologias que privilegiavam autores portugueses (e alguns brasileiros que mais se destacavam pela imitação

> dos clássicos), passando todos a formar o paradigma do "bem escrever" que os alunos deviam imitar. Isso porque predominava na Linguística as teorias histórico-evolutivas, segundo as quais o presente linguístico se explicava pelo passado e a fase atual do idioma representava uma corrupção da fase passada. (CLARE, 2003, p. 9)

Em 1887, o ensino de português reestruturou-se segundo as orientações de Fausto Barreto, professor do Colégio Pedro II, que remodelou o plano de ensino de línguas de maneira a emancipar das doutrinas dos autores portugueses o ensino de língua materna.

A Proclamação da República provocou algumas mudanças no cenário educacional brasileiro com o esboço de um modelo de escolarização baseado na seriação, com normas, procedimentos, métodos e instalações adequadas, demonstrando o interesse do governo pelo ensino público: "O projeto político republicano visava a implantar a educação escolarizada, oferecendo ensino para todos." (ARANHA, 2012, p. 349-351). No entanto, o caráter elitista da educação permanecia, enquanto a continuação dos estudos era garantida à elite, o povo ficava restrito ao ensino elementar e profissional. Na fase republicana, a proposta para o ensino de língua portuguesa permaneceu inalterada:

> a concepção de língua que orientava o ensino de língua materna era a de sistema único, o que significava a não aceitação das variedades. Ensinar português representava levar os alunos ao reconhecimento do sistema linguístico, com a aprendizagem das regras prescritas pela gramática normativa. Era função da escola transmitir e fixar a variedade culta da língua, garantindo-lhe a continuidade, para, dessa forma, atender aos interesses dos grupos dominantes. (CLARE, 2003, p. 10)

A ascensão de Vargas ao poder, em 1930, permitiu a implementação de mudanças significativas na área educacional com a criação do Ministério da Educação e da Saúde, órgão que permitiu o planejamento das reformas no âmbito nacional e a estruturação da universidade. Francisco Campos foi escolhido para o cargo de ministro, como adepto da Escola Nova[3], e renovou a proposta educacional através de diversos decretos publicados em 1931 e 1932.

---

[3] O movimento conhecido como Escola Nova, segundo Aranha (2012), resultou da tentativa de superar a rigidez da escola tradicional. Feltre, Basedow e Pestalozzi foram precursores desse movimento que alcançou adeptos em vários países. O escolanovismo exige métodos ativos e enfatiza os processos do conhecimento do que propriamente o produto. O aluno é o aspecto central nesse processo de ensino e de aprendizagem. A fim de tentar superar a concepção intelectualista da escola tradicional, são valorizados

A abordagem da disciplina de Língua Portuguesa, nesse período, enfatizou o ensino do vernáculo sobre as demais línguas. Razzini (2000, p. 99) aponta que

> o programa de português, expedido pelo Ministério da Educação e Saúde com os demais programas do curso fundamental em 30 de junho de 1931, privilegiou a leitura "dos bons escritores" como "ponto de partida de todo o ensino".

Durante a ditadura de Vargas, o ministro Gustavo Capanema implementou, por meio das Leis Orgânicas do Ensino, outras reformas educacionais. Esse conjunto de leis promoveu mudanças em relação ao curso de formação de professores, ao ensino secundário e, tardiamente, ao ensino primário (ARANHA, 2012). De modo geral, as mudanças ocorridas na organização do ensino secundário privilegiaram o estudo da língua nacional. As aulas de Português, antes restritas à fase fundamental (com a reforma de Francisco Campos), tornaram-se presentes em todo o curso secundário. À época, o ministro Capanema (RAZZINI, 2000, p. 104) destacou que:

> O conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e de conservação de sua cultura. Mais do que isto, o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma.
>
> Na conformidade deste pressuposto, o ensino da língua portuguesa é ampliado, tornando-se obrigatório em todas as sete séries, com a mesma intensificação para todos os alunos.

Em relação à abordagem da disciplina, o trabalho com a leitura prevaleceu sobre as demais atividades: gramática, exercícios, redação. Contudo, Razzini (2000, p. 105) observa que houve, no programa do curso ginasial, um “crescimento acentuado da gramática "expositiva" (ou normativa) em relação à reforma anterior”.

As reformas propostas por Campos e, depois, por Capanema permitiram mudanças consideráveis no cenário educacional brasileiro, com um aumento significativo na oferta de escolarização: “de 1936 a 1951, o número de escolas primárias dobrou e o de escolas secundárias quase quadruplicou” (ARANHA, 2012, p. 361-362). Apesar dessa ampliação

---

jogos, exercícios físicos, práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção de modo a aperfeiçoar diversas habilidades humanas. Além disso, as ideias subjacentes a esse projeto consideram a compreensão da natureza psicológica do indivíduo, o que permite a busca por métodos que estimulem o interesse sem limitar a espontaneidade.

da oferta de instituições escolares, verifica-se a persistência do caráter elitista da educação e a negligência com o ensino primário.

Após a deposição de Vargas, em 1945, instaurou-se, no Brasil, um período de governos populistas que ascenderam ao poder através do voto popular. O campo educacional foi marcado por intensos debates que culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61. Essa lei determinava no Art. 2º que "a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.", tal afirmação constituiu-se como avanço para a educação brasileira que excluía das instituições escolares grande parte da população. Segundo Razzini (2000, p.110), o Conselho Federal de Educação indicava que "o 'ensino da Língua Portuguesa no curso Secundário' passava a ter como objetivo principal 'proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita', subordinando as outras atividades (gramática e estilística) a este objetivo.", não diferindo, nesse ponto, da determinação da legislação anterior. A novidade trazida pela LDB de 1961, segundo Razzini (2000), apresentava-se em dois aspectos: i) a permissão e o estímulo da "liberdade de expressão individual" nos exercícios escritos de redação; ii) a introdução de estudos de fonética que estabeleciam a "pronúncia normal brasileira", considerada padrão em 1956.

O estado de direito teve fim em 1964, quando, através de um golpe, os militares assumiram o poder instaurando a ditadura no Brasil. Os anos de chumbo (1964-1985) foram desastrosos para a educação brasileira: a representação estudantil, a UNE (União Nacional dos Estudantes), foi sufocada; no âmbito das escolas de grau médio, os grêmios estudantis foram transformados em centros cívicos que eram controlados por professores de Educação Moral e Cívica, pessoas de confiança da direção.

A proposta educacional da ditadura militar fundamentava-se na tendência tecnicista que tinha como um de seus objetivos

> adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico (ARANHA, 2012, p. 369-370)

Nessa concepção educacional, o ensino buscava a mudança de comportamento do aluno por meio de treinamento, a fim de desenvolver habilidades. O tecnicismo baseava-se nos pressupostos teóricos da filosofia positivista e na psicologia behaviorista as quais

“valorizam a ciência como uma modalidade de conhecimento objetivo, portanto, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação” (ARANHA, 2012, p. 370-372). Além disso, os novos gestores do projeto de educação se orientavam pelas teorias empresariais de Taylor e Fayol que separam a concepção do trabalho de sua execução, criando o setor de planejamento e submetendo o operário ao parcelamento de tarefas. A aplicação dessa teoria à educação levou à compreensão do papel do professor como um mero executor de tarefas anteriormente planejadas. O profissional de educação torna-se “um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo” (ARANHA, 2012, p. 370-372). Nesse cenário, não há espaço para a reflexão, para a discussão e para a formação de pensamento independente e livre, tanto por parte do professor quanto do aluno; a educação objetiva formar indivíduos habilitados a inserir-se no mercado de trabalho.

As próximas intervenções na área educacional foram realizadas através de alterações a atualizações na LDB 4.024/61; somente alguns anos após o golpe, o governo militar impôs a Lei 5.540/68, destinada ao Ensino Superior e a Lei 5.692/71, para o 1º e 2º graus. A abordagem da língua materna também modificou-se, como explica Razzini (2000, p. 112):

> Conforme os objetivos gerais do núcleo-comum, traçados no Parecer 853/71, a função instrumental do ensino do vernáculo, articulada com as outras disciplinas e sob a influência dos meios de comunicação de massa (visível desde o seu novo título "comunicação e expressão"), deslocava o eixo da função ideológica, centrada até então no ensino do falar e escrever bem e corretamente, para a aprendizagem de diversas linguagens, centradas na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da "Cultura Brasileira".

Dessa forma, um número cada vez maior de textos começou a ser utilizado para o ensino de língua portuguesa. Gêneros textuais diversos – como propagandas, quadrinhos, excertos literários, textos de jornais e revistas, textos de outras disciplinas, etc. – passaram a compor os livros didáticos da disciplina e eram apresentados aos discentes com o intuito de ampliar suas habilidades de comunicação e expressão. Além disso, a linguagem falada, segundo o parecer, ganhava maior importância devido ao impacto dos meios de comunicação audiovisuais.

A partir de 1985, iniciou-se o processo de redemocratização da história brasileira. A nova Constituição foi promulgada em 1988, apesar das grandes dificuldades enfrentadas.

No campo educacional, havia grande necessidade de valorização do magistério e recuperação da escola pública. A nova Constituição possibilitou avanços em relação à oferta da educação para a população, tais como: i) ensino fundamental obrigatório e gratuito; ii) ampliação da obrigatoriedade e gratuidade para o ensino médio; iii) atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos; iv) valorização dos profissionais do ensino; v) aplicação anual pela União de nunca menos de 18% e pelos estados, Distrito Federal, municípios de 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Essas determinações permitiram a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. A partir dessa nova lei, a educação organiza-se em Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental (com duração de nove anos) e Ensino Médio, e Educação Superior. Como finalidades para a Educação Básica, estabelece em seu artigo 22: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2005, p. 14).

A nova legislação permitiu a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, os quais fornecem as diretrizes a serem seguidas pelas diversas disciplinas, nos diferentes níveis do currículo escolar. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, pode-se observar uma grande influência das teorias linguísticas referentes aos conceitos de texto, discurso, gênero, variação, análise linguística, interação, compreensão e produção textuais, entre outras, na estruturação das bases para o ensino dessa disciplina. Em linhas gerais, o texto passa a ter centralidade na abordagem da língua, tanto em sua forma oral como escrita, além de ser entendido como prática social que permeia as diversas ações humanas na sociedade. Assim, o estudo das estruturas linguísticas deve ser realizado a partir do texto, observando suas condições de produção, suas finalidades e os objetivos presentes no momento da interlocução. Verifica-se, também, o reconhecimento da língua como um conjunto de variedades e não como um sistema unificado.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) entra em vigor dialogando com esses documentos anteriores. Dessa forma, apesar de propor

algumas novas diretrizes, essa nova determinação não rompe com pressupostos que embasaram a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Como todo texto, a BNCC (BRASIL, 2018) é historicamente situada e enfatiza o trabalho, especificamente na área de linguagens, com os gêneros de circulação em ambiente digital, além, evidentemente, daqueles comumente abordados. O documento estabelece competências a serem alcançadas pelos alunos em cada uma das áreas. No caso de linguagem, determina o desenvolvimento de seis competências específicas para o Ensino Fundamental, a saber:

> **1.** Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
>
> **2.** Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
>
> **3.** Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
>
> **4.** Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
>
> **5.** Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
>
> **6.** Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p.63)

Esse panorama histórico acerca da organização da disciplina de Língua Portuguesa, permite-nos notar as transformações ocorridas no tratamento com a língua e podemos constatar progressos. As reformulações apresentadas pelas diretrizes oficiais para o ensino de língua materna, evidentemente, constituem um avanço considerável. As raízes do tratamento gramatical metalinguístico podem não ter sido

cortadas totalmente, embora já saibamos que o trabalho com os textos, nas suas mais diversas manifestações, deve nortear a abordagem linguística. De todo modo, as transformações observadas não alcançaram a eficácia necessária que permitissem que o ensino da língua garantisse, aos aprendizes, o grau de letramento adequado para a vida em sociedade. Dessa forma, mudanças ainda se fazem pertinentes. Conforme nosso entendimento, um âmbito no qual tais alterações se mostram necessárias é o concernente às escolhas metodológicas do processo de ensino e de aprendizagem, sendo o uso da ludicidade um dos caminhos de alteração.

No que diz respeito ao uso da ludicidade na prática pedagógica especificamente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) faz referência explícita a uma de suas manifestações ao afirmar que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil,

> os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2018, p. 35)

Além de considerar a brincadeira (uma das manifestações da ludicidade) como prática estruturante do fazer pedagógico na Educação Infantil, o documento, ao tratar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, também ressalta a importância da vivência de situações lúdicas: “a BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.” (BRASIL, 2018, p. 55). A valorização do uso de estratégias lúdicas, nessa fase, visa promover uma continuidade com as vivências do educando realizadas na Educação Infantil. Outro trecho da BNCC, ainda ao tratar dessa informação, merece destaque. O texto afirma que essa articulação deve prever a “progressiva sistematização dessas experiências quanto ao desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo [...] em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.” (BRASIL, 2018, p. 55-56). Nesse trecho, a estratégia lúdica colabora para a construção ativa de conhecimentos por parte dos aprendizes. Dessa maneira, a postura engajada, participativa dos estudantes está a serviço de uma experiência que irá conduzi-los a uma significativa construção de saberes. Como

podemos notar, a ludicidade até é reconhecida nesse documento normativo como uma estratégia pedagógica que deve permear as práticas referentes aos processos de ensino e de aprendizagem quando o público-alvo é o infantil.

No entanto, quando fazemos a leitura do documento na seção que se destina às orientações introdutórias para o Ensino Fundamental – Anos Finais, não há menção acerca da ludicidade ou de alguma de suas manifestações. O documento, ao abordar direcionamentos para o trabalho com a língua portuguesa, especificamente, também não trata desse assunto. Tal como parece ser um consenso comum, a ludicidade fica restrita ao público infantil quando esta se relaciona às situações de ensino e de aprendizagem.

Nos últimos anos, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [5](BRASIL, 2019) evidenciam que

> no período de 2007 a 2014 foi mantida a tendência de declínio das taxas de analfabetismo e de crescimento da taxa de escolarização do grupo etário de 6 a 14 anos e do nível de educação da população. O diferencial por sexo persistiu em favor da população feminina.
>
> O nível de instrução cresceu de 2007 para 2014, sendo que o grupo de pessoas com pelo menos 11 anos de estudo, na população de 25 anos ou mais de idade, passou de 33,6% para 42,5%. O nível de instrução feminino manteve-se mais elevado que o masculino. Em 2014, no contingente de 25 anos ou mais de idade, a parcela com pelo menos 11 anos de estudo representava 40,3%, para os homens e 44,5%, para as mulheres. (BRASIL, 2019, on-line)

Essas informações revelam a ampliação da escolarização da população brasileira. Entretanto, não se pode ignorar que a oferta de uma quantidade maior de vagas nas escolas não equivale à oferta de uma educação de qualidade para todos. O país adota, desde 2007, um sistema de "monitoramento das escolas e das redes de ensino que relaciona o desempenho dos estudantes em avaliações externas de larga escala com dados do fluxo escolar" (BRASIL, 2018, p. 2), conhecido com IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o qual envolve alunos em diferentes etapas dessa modalidade de ensino de todo o país (5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, 3º ano do Ensino Médio) como

[5] Dados obtidos a partir de consulta no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html).

forma de mensurar a qualidade da educação brasileira e, a partir dos dados, traçar políticas públicas educacionais. As avaliações, organizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), são feitas em escolas da rede estadual, municipal e particular, abrangendo questões de Língua Portuguesa e Matemática. O sistema fez um prognóstico de metas a serem alcançadas pelas diferentes etapas da Educação Básica entre os anos de 2007 a 2021 a fim de acompanhar o progresso (ou não) da aprendizagem discente. A última avaliação desse sistema ocorreu em 2019, porém, para fins de análise, observaremos os índices alcançados em 2017 e levados à público em 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados obtidos[6] mostram que somente os alunos matriculados no 5º ano de escolaridade conseguiram ultrapassar a meta prevista para o ano de 2017 (meta: 5,5; resultado: 5,8); os alunos que se encontram no nono ano do Ensino Fundamental e no término do Ensino Médio ficaram aquém das expectativas (nono ano do Ensino Fundamental - meta: 5,0; resultado: 4,7 / 3º ano do Ensino Médio - meta: 4,7; resultado: 3,8). Apesar de existirem críticas ao sistema de acompanhamento do desenvolvimento escolar, o IDEB constitui-se, atualmente, como uma possibilidade de diagnóstico da educação brasileira.

Esta investigação elege como segmento a ser observado os anos finais do sistema público de educação do município de Comendador Levy Gasparian, Rio de Janeiro, o qual conta somente com escolas municipais nessa etapa de ensino. Os números registrados pelo IDEB[7] para o município em 2017 e 2019 foram, respectivamente, 5,3 e 5,0 considerando dados relacionados ao 9º ano do Ensino Fundamental. Já as metas projetadas para essa fase, nesse período, eram de 5,3 e 5,0, respectivamente.

Retomando uma análise que considera os dados mais abrangentes da educação brasileira, em relação especificamente ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, os dados são preocupantes. Informações disponibilizadas pelo Saeb, em 2018, revelam que

> apenas 1,62 % dos estudantes da última série do Ensino Médio que fizeram os testes desse componente curricular no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017 alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC). (BRASIL, 2018)

---

[6] Os resultados divulgados pelo INEP podem ser acessados na página: http://ideb.inep.gov.br/resultado/.

[7] Os resultados municipais divulgados encontram-se no endereço: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados.

Em outras palavras, somente esse percentual de alunos consegue, por exemplo, identificar ideias centrais e argumentos utilizados em gêneros textuais diversos, reconhecer elementos da narrativa; identificar ironia; perceber relações de sentido marcadas por conjunções; reconhecer relações de causa e consequência em diferentes textos, entre outras habilidades que fazem parte da escala de proficiência[8] do exame. Evidentemente, esse tipo de avaliação não consegue mensurar toda a gama de habilidades que pode ser desenvolvida pelos alunos em seu processo de aprendizagem, mas os resultados apontam para a necessidade de se repensar a escola pública brasileira tanto no que diz respeito a ações pertinentes à macroestrutura quanto a atitudes que podem ser empreendidas no nível micro, ou seja, na atuação docente em sala de aula.

Esse desempenho aquém do esperado é percebido pelos próprios indivíduos que, depois de mais de dez anos de vida escolar, sentem-se inseguros em relação ao seu domínio da língua. Pesquisa realizada por Bonatto (2015), por exemplo, mostra a relação de um grupo de 50 alunos, matriculados nos cursos de Letras e de Matemática, com a Língua Portuguesa. Bonatto utilizou questionários a fim de identificar o gosto pela leitura e o conhecimento dos pesquisados acerca da importância da disciplina de Língua Portuguesa. Embora o estudo baseie-se em uma pequena amostragem, a abordagem torna-se interessante, pois revela como o aluno considera seu próprio desempenho na utilização da língua. Entre os dados coletados, destaca-se a maneira pela qual os entrevistados avaliam o seu domínio da língua na produção de textos: “é possível perceber que 86% dos acadêmicos apresentam dificuldades na produção textual, e que apenas 14% confessam que não apresentam dificuldades” (BONATTO, 2015, p. 120). A partir de sua análise, a autora ainda afirma:

> Nota-se que a maioria dos jovens egressos do ensino médio sai da escola sem saber ler, interpretar, ter opinião crítica e, consequentemente, sem produzir

[8] O INEP disponibiliza em sua página (http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia) a escala de proficiência para os diferentes anos de escolaridade. Nessa última edição, a Secretaria de Educação Básica do MEC organizou as médias de proficiência em três recortes interpretativos: insuficiente, básico e adequado. Para o 3º ano do Ensino Médio o nível 7 e os posteriores são considerados adequados.

> bons textos. Assim sendo, elaborar um texto de forma articulada, crítica e em linguagem culta não é tarefa fácil para o aluno, mesmo sendo um estudante universitário. (BONATTO, 2015, p. 121)

Esses dados indicam que há algum problema com o processo de ensino e de aprendizagem da língua. De certa forma, tais exemplos apenas confirmam o que se observa nas salas de aula: dificuldades em expressar-se por escrito e oralmente, como também em compreender textos de gêneros diversos.

De fato, a atual estrutura educacional do país não favorece o sucesso na aprendizagem. Observa-se, de maneira geral, a não continuidade de políticas públicas comprometidas com o sucesso escolar, salas de aula com um número excessivo de alunos, escolas carentes de infraestrutura, alunos destituídos de apoio familiar, entre vários outros aspectos que contribuem para a precariedade da educação brasileira. Essa é a realidade que muitos professores enfrentam em seu cotidiano. Contudo, a questão que emerge desse caos relaciona-se a que atitude tomar: deixar como está ou tentar transformar? A segunda opção, embora notadamente a mais difícil, torna-se, de nossa perspectiva, a única alternativa a ser seguida. Não temos a pretensão de apontar soluções que se proponham a resolver todos os problemas relacionados ao ensino de língua portuguesa, pois, dessa maneira, estaríamos propondo uma utopia. Estamos cientes que respostas aos desafios relacionados à macroestrutura educacional dependem (e muito) da ação e do interesse das autoridades competentes. Por outro lado, sabemos, por experiência docente, que mudanças podem ser feitas no espaço da sala de aula e é nesse *lócus* que pretendemos intervir.

O percurso feito nesta seção possibilitou-nos notar a evolução da educação brasileira de forma geral e, particularmente, do ensino de línguas. Outrora, a abordagem linguística baseava-se no contato com um conjunto muito restrito de textos modelares que parametrizavam as formas de bem usar a língua, além, é claro, da exploração sistemática das estruturas linguísticas. Hoje, temos o texto em suas mais diversas formas como o ponto de partida e de chegada do trabalho com a língua, como também a consideração de que deve ser objeto de estudo o uso feito das estruturas linguísticas na organização desses textos.

Em tese, o ensino de língua materna, constatados esses avanços, deveria estar permitindo o desenvolvimento, pelos alunos, de habilidades necessárias ao uso dos mais

diversos gêneros do discurso que circulam socialmente. Entretanto, pelo também exposto, isso não se verifica.

O que acontece com o ensino de língua em nosso país? A complexidade dessa questão nos desautoriza a formulação de uma resposta definitiva. De todo modo, parece claro que precisamos repensar a metodologia utilizada nas aulas de língua portuguesa, uma vez que, além da questão sobre o que ensinar, emerge a indagação acerca de como ensinar. E é nesse ponto que este trabalho procura trazer uma contribuição. Acreditamos que a ludicidade pode ser uma estratégia eficiente na condução de um processo de ensino e de aprendizagem mais significativo e motivador para os discentes, favorecendo, assim, a construção e/ou desenvolvimento de habilidades necessárias à participação crítica e efetiva nas mais diversas esferas da vida social contemporânea.

1.3 Ensino de Língua Portuguesa e experiências de uso da linguagem

Até aqui, neste capítulo, com um foco bastante abrangente, procuramos contextualizar o trabalho do professor de português e justificar a relevância de uma pesquisa que investigue novos recursos para esse fazer docente, caracterizando, ainda que limitadamente, a sociedade contemporânea, de modo geral, e todo o movimento histórico e político do trabalho com língua portuguesa na escola. Nesta seção, nosso objetivo é reunir elementos que permitam uma melhor compreensão acerca das bases teóricas e experienciais mais específicas sobre as quais se estrutura o trabalho do professor de português. Essa compreensão, como veremos, terá reflexos na análise dos dados da pesquisa e nas propostas de atividades pedagógicas lúdicas desenvolvidas.

Partimos do pressuposto da impossibilidade de existência de prática sem teoria. Todo o fazer docente está embasado, mesmo que intuitivamente, por alguma abordagem estudada ou por algum exemplo modelar. Tais concepções, intuitivas ou não, guiam a escolha das práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e, por conseguinte, influenciam os resultados obtidos a partir dessas práticas. Em relação ao trabalho com a linguagem, é necessário refletir acerca dos pressupostos que podem orientar a ação do professor.

Travaglia (2009) aponta para a existência de três concepções sobre a linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de

comunicação e linguagem como processo de interação. A primeira - linguagem como expressão do pensamento - pressupõe que os indivíduos utilizam a linguagem com a finalidade de exteriorizar seu pensamento. Dessa forma, o falante, para expressar-se com clareza e adequação, deve organizar seu pensamento de maneira lógica e, assim, transmitir ao outro o que está em seu interior. Essa percepção da linguagem, via de regra, vincula-se a uma crença na norma gramatical como parâmetro para falar e escrever "bem", ou seja, conforme os critérios pré-estabelecidos pela variedade de maior prestígio social. A linguagem pode ser entendida também como instrumento de comunicação. Nesse entendimento, a língua resume-se a um código, um conjunto de signos os quais, seguindo regras estabelecidas, se combinam, sendo capazes de transmitir informações de um emissor para um receptor. Para garantir a transferência de uma mensagem entre dois indivíduos, o código deve fazer parte do conhecimento dos participantes do ato comunicativo. A terceira forma de compreensão apresenta a linguagem como processo de interação. Nessa concepção, o indivíduo utiliza a linguagem para "realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)" (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). A linguagem se traduz como uma ação conjunta entre sujeitos historicamente e ideologicamente situados que pretendem, por meio dela, produzir sentidos no momento da interação. Em suas palavras, Bakhtin (apud TRAVAGLIA, 2009, p. 23) evidencia a natureza interativa da linguagem:

> a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações (cf. nota 7). A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

De fato, a natureza interativa da linguagem pode ser atestada através da observação do cotidiano, os indivíduos, rotineiramente, utilizam a linguagem em suas diversas ações com os outros sujeitos, é por meio dela que os conhecimentos são compartilhados, as informações são veiculadas, os pedidos são feitos, as orientações são estabelecidas, as relações comerciais acontecem, entre inúmeras outras atividades. Toda ação linguística é coletiva. Daí decorre, como afirma Antunes (2014, p. 19), que "toda ação de linguagem é dialógica", pois pressupõe encontro, reciprocidade, colaboração entre os sujeitos. Por dirigir-se a outrem, a utilização da linguagem exige algum tipo de

resposta, quer seja um enunciado verbal quer seja uma atitude, uma ação a ser desenvolvida pelo outro. Bakhtin (1997, p. 290) denomina essa propriedade da linguagem como atitude responsiva ativa, o indivíduo ao receber e compreender um discurso "concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor". Além da responsividade, a linguagem é considerada dialógica porque, segundo Antunes (2014), possibilita a expressão da subjetividade do sujeito e, ainda, porque o sentido do enunciado é estabelecido levando-se em consideração as referências individuais de cada um, ou seja, o conhecimento prévio.

A compreensão da linguagem pelo viés interacionista pressupõe também a aceitação de que "uma língua, qualquer língua do mundo, é um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras" (ANTUNES, 2014, p. 23). Por esse motivo, a língua não dispõe de apenas uma forma para organizar-se concretamente, pois ela varia conforme os indivíduos envolvidos, a situação e os objetivos da ação linguística. Essa constatação permite afirmar a existência de uma língua viva, dinâmica, que se materializa na interação entre as pessoas e, por isso, não se traduz em uma forma, mas apresenta inúmeras variedades (NEVES, 2013).

É sabido que as relações humanas são marcadas pelo uso da língua, e esta se manifesta de diferentes maneiras conforme a situação em que é utilizada. Assim sendo, o enunciado[9] adapta-se às diversas circunstâncias discursivas. Por exemplo, um advogado seleciona uma maneira específica para comunicar-se no tribunal ou em um bar numa roda de amigos. A adoção da perspectiva interacionista da linguagem implica que o trabalho em sala de aula deva oportunizar a abordagem desses enunciados reais nos quais a língua se manifesta. Dito de outro modo, o trabalho com o enunciado e, consequentemente, com os gêneros do discurso deve ser a base para o ensino de língua materna. Segundo Bakhtin (1997, p. 279),

[9] A concepção de enunciado segue a proposta de Bakhtin que o considera "como uma unidade [...] que 'transcende' os limites do próprio texto, quando este é abordado apenas do ponto de vista da língua e da sua organização textual" (Rodrigues, 2005).

> a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Consoante à definição de Bakhtin, os gêneros do discurso devem ser entendidos do ponto de vista das situações comunicativas estabelecidas dentro de uma determinada esfera social: jornalística, científica, escolar, cotidiana, jurídica etc. Cada uma dessas esferas irá suscitar características próprias dos gêneros relacionadas ao conteúdo temático, ao estilo e à composição os quais lhes conferem estabilidade e normatividade. Há uma ampla variedade de gêneros dos discursos, uma vez que são inúmeras as ações humanas mediadas pela linguagem. Apesar de os gêneros apresentarem certa estabilidade e normatividade, sua organização não pressupõe rigidez e inflexibilidade, pois eles precisam adaptar-se às mudanças sociais.

Há algum tempo, percebeu-se a relevância do tratamento dos gêneros do discurso como objetos de ensino, pois o estudo da língua precisa ser realizado a partir das maneiras como ela se manifesta no cotidiano. Isso não significa que os gêneros devam ser tomados para uma análise estrutural que permita, apenas, nomear, classificar e decompô-los em partes menores para serem estudadas. Eles precisam ser entendidos através das situações sociais nas quais emergem e se tornam necessários. Como diz Bakhtin:

> Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). (BAKHTIN, 1997, p. 301-302)

As palavras de Bakhtin reforçam a ideia de que uma proposta de ensino estrutural da língua, limitada às nomenclaturas e às classificações, afasta-se do tipo de aprendizagem que fazemos de maneira informal em situações de convívio social. O domínio de uma língua é garantido aos falantes pelo efetivo uso que é feito; a escola, portanto, deve seguir esse mesmo curso para propiciar aos aprendizes situações nas quais a compreensão e a produção de textos de gêneros específicos sejam significativas e abram também espaço para a reflexão linguística.

A reivindicação de um ensino de língua fundamentado nos gêneros permite, pois, partir do uso para a análise das estruturas linguísticas devidamente situadas dentro do enunciado. Bakhtin pondera que "o estudo do enunciado, em sua qualidade de unidade real da comunicação verbal, também deve permitir compreender melhor a natureza das unidades da língua (da língua como sistema): as palavras e as orações" (BAKHTIN, 1997, p. 287). A questão crucial é a forma pela qual a língua deve ser abordada em uma situação de ensino: uma abordagem restrita à estrutura linguística ou uma abordagem ampla que considera a manifestação social da língua sob a forma dos gêneros do discurso. As escolhas feitas pelos docentes, muitas delas realizadas de forma inconsciente, podem interferir nos resultados a serem obtidos pela educação.

Acreditamos que a abordagem interacionista da língua mediante o estudo dos gêneros do discurso seja a maneira mais adequada para se promover, de fato, a educação linguística dos aprendizes. Travaglia (2011, p. 24) define educação linguística como

> o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). A educação linguística permite saber as condições linguísticas de significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e o nossos interlocutores. A educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Linguística tem chamado de competência comunicativa, entendida esta como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa.

A língua está a serviço das interações humanas como o ensino desta deve estar a serviço do desenvolvimento das capacidades linguísticas de seus usuários. Nesse sentido, o foco da aula de língua materna, como lembra Geraldi (2013), é o texto, compreendido

não como uma entidade linguística abstrata, mas como a concretização dos enunciados presentes nas diversas interações humanas.

A educação linguística, como compreendida neste texto, não ocorre somente na escola. O indivíduo torna-se capaz de utilizar a língua, geralmente em uma de suas variedades, no contato com seu meio social. No entanto, cabe à escola a tarefa de promover a educação linguística formal, menos para abordagem da teoria gramatical e mais para o desenvolvimento da competência comunicativa através do estudo dos gêneros do discurso. As atividades de caráter metalinguístico devem ser trabalhadas de modo a auxiliar a compreensão e produção dos gêneros, não tendo um fim em si mesmas. As tarefas propostas, segundo a concepção de educação linguística, devem priorizar "a discussão de como cada tipo de recurso da língua e como cada recurso particular pode significar dentro de um texto" (TRAVAGLIA, 2011, p. 26).

Além do estudo das condições linguísticas de significação de um texto, Travaglia (2011) propõe que outros aspectos devam ser considerados na promoção da educação linguística. O primeiro deles diz respeito ao estudo das variedades linguísticas. A ação docente deve conduzir o trabalho de modo a garantir a percepção, por parte do aluno, de que a língua é formada por distintos tipos de registro os quais devem ser utilizados conforme as situações comunicativas das quais os indivíduos participam. A existência de diferentes variedades não pressupõe, em si, sua organização em uma hierarquia. Todavia, sabe-se que a norma social de uso estabelece uma das variedades como sendo a variedade culta e padrão da língua. A escola, como promotora da educação linguística, deve ensinar "esta norma culta ou padrão dada a sua importância política, econômica e cultural em nossa sociedade, inclusive como instrumento de mobilidade social para os cidadãos" (TRAVAGLIA, 2011, p. 27). Por outro lado, a prática escolar não pode desconsiderar as demais formas de organização da língua as quais devem ser tratadas em suas especificidades e não como maneiras inadequadas de expressão linguística.

O outro aspecto apontado por Travaglia (2011) a ser considerado no trabalho com a educação linguística é a aquisição da modalidade escrita da língua. O autor considera que esta deva ser objeto de ensino e de aprendizagem, sendo tratada como uma convenção linguístico-social, a fim de que o usuário adquira o estilo escrito e saiba utilizá-lo nas situações comunicativas que o exigirem. Um adendo precisa ser feito às ideias de Travaglia: a modalidade oral também deve ser objeto de estudo formal. A oralidade é

uma modalidade pouco abordada na escola, talvez pelo mito de que o aluno ingressa nas instituições de ensino já sabendo falar, restando-lhe apenas aprender a escrita. Obviamente, essa ideia é um mito. Miranda (2005, p. 166) argumenta que "saber falar inclui não só a competência natural para expressar-se em sua ou outra variante de LM, mas, em instâncias da vida pública, em cada gênero de encontro, saber calar-se, saber o que falar, como falar e saber que pode falar.". A autora defende que a oralidade deve ser tratada como conteúdo de ensino, uma vez que ela faz parte das práticas públicas e institucionais da sociedade e, por isso, precisa ser aprendida pelos discentes.

Travaglia (2011) ainda aponta que a educação linguística deve apresentar o conjunto de recursos existentes dentro de uma mesma variedade da língua. Uma situação específica de interação, que demanda o uso da língua, exige a utilização de um gênero adequado e o produtor precisa conhecer os recursos possíveis para construir seu texto de maneira a alcançar seus propósitos comunicativos, conferindo ao texto o sentido pretendido.

A partir dos pressupostos elencados até aqui, evidenciam-se as concepções que subjazem a tarefa educativa neste trabalho. Compreendemos que a língua, como objeto de estudo, não pode se afastar de sua condição fundamental: mediadora das diversas ações humanas. Assim, o tratamento dos gêneros discursivos é tarefa crucial do docente desta área, porque permitirá aos discentes a familiarização com reais possibilidades de uso de uma determinada língua. Isso não exclui o trabalho com a metalinguagem, mas entendemos que esta deve ser trabalhada de forma que o usuário da língua possa adquirir uma ampla gama de recursos linguísticos a serem utilizados de acordo com a situação comunicativa. Seguindo esse ponto de vista, concordamos com Garcez (2013, p. 215) ao afirmar que

> aprender língua(gem) é envolver-se em atividades com outras pessoas e, na ação conjunta com elas, desenvolver recursos expressivos necessários ou desejados para dar conta dos fins práticos dessas atividades desenvolvidas durante a interação - e assim participar cada vez mais ampla e afirmadamente da vida social. Ensinar língua(gem) é criar condições para que participantes aprendizes possam se envolver em atividades conjuntas dessa natureza, propondo e dando encaminhamento a tarefas pedagógicas relevantes, oferecendo ajuda quando necessário e garantindo que aprendizagem seja percebida e avaliada.

As situações de aprendizagem devem permitir que os indivíduos estudem a língua como objeto histórico, social, produzida no cerne das relações humanas. As atividades de leitura, compreensão, escrita, análise linguística devem estar voltadas à aquisição, pelos alunos, de competências comunicativas que lhes permitam atuar na vida pública de maneira eficiente.

É assim, pois, que, ao perceber no trabalho do profissional professor de português a tarefa de criar condições para que os discentes se envolvam em atividades conjuntas, desenvolvendo os recursos expressivos necessários para alcançar os objetivos dessas ações interacionais, enxergamos a proposição de situações lúdicas como uma estratégia promissora, tendo em vista, especialmente, a argumentação que será desenvolvida acerca da relevância das experiências significativas, envolventes e emocionalmente positivas na promoção da aprendizagem.

A construção e o uso de estratégias inovadoras, no entanto, em um cenário de políticas de desprofissionalização do trabalho docente (NÓVOA, 2017), caracterizadas por baixos salários, condições precárias das escolas, burocratização e controles das ações do professor, depende, ainda que não exclusivamente, da iniciativa de professores reflexivos, autorais e críticos. Por essa razão, propomos, a seguir, uma reflexão sobre o papel que temos – ou pretendemos ter – como profissionais professores de português.

1.4 Professor como profissional reflexivo

Ser professor… O que isso significa? Quais são as demandas sociais feitas a esse profissional? De que maneira sua identidade é construída? Essas são algumas das indagações que surgem quando iniciamos essa reflexão sobre a nossa profissão.

Inicialmente, devemos considerar a complexidade do trabalho docente. A atividade laboral de um professor é caracterizada pela dimensão interativa e, assumindo isso, Tardif e Lessard (2014) discutem a docência como trabalho interativo a partir da visão marxista do trabalho. As considerações tecidas pelo filósofo e sociólogo Marx fundamentam a afirmação de que

> o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em outra coisa, em outro objeto, mas

> é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que faz. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 28-29)

Tal concepção marxista do trabalho passa a considerar a relação do sujeito com outros seres humanos, sejam eles os companheiros de trabalho ou o capitalista. Nesse caso, a interação humana é compreendida conforme uma relação simétrica entre os trabalhadores, ou uma relação de oposição entre duas classes sociais: a dos proletários e a dos capitalistas. Os autores, no entanto, acreditam que essa visão possa ser aplicada em situações em que a dualidade de posições aconteça entre o trabalhador e outro ser humano, sendo o último o "próprio objeto de trabalho[10]" (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 29). A docência pressupõe essa relação e, por isso, é caracterizada como um trabalho cuja centralidade é a interação humana.

A compreensão do trabalho docente como uma atividade inerentemente pautada na interação humana traz algumas implicações. Uma das implicações é o reconhecimento de que, diferentemente de uma matéria inerte, o sujeito humano oferece resistência à ação do trabalhador. Em outras palavras, o aluno não é um cliente voluntário da instituição escolar, pelo contrário, constitui-se como obrigação sua assiduidade aos estabelecimentos de ensino. Assim sendo, os professores necessitam constantemente convencer os alunos de que sua adesão e participação às ações promovidas pela escola poderão trazer-lhes benefícios. Além disso, a outra implicação relaciona-se ao fato de a relação do professor ocorrer com um grupo de sujeitos, "seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo" (TARDIF, 2014, p. 128). As relações humanas que se instituem, portanto, são concomitantemente individuais e sociais. Em relação ao caráter individual dessas relações humanas, é preciso o reconhecimento de que os indivíduos são únicos e portadores de características que os tornam singulares. O processo de aprendizagem, embora seja direcionado ao grupo, ocorre a partir da individualidade de cada sujeito que aprende de maneira diversa do outro, tem um ritmo próprio de aprendizagem e traz consigo expectativas e desejos singulares os quais interferem na maneira como cada um irá aprender. Por outro lado, as relações humanas têm caráter social, uma vez que os

[10] Optou-se por preservar a terminologia utilizada pelos autores. No entanto, cabe ressaltar que neste texto compreende-se o "objeto de trabalho" docente como um ser humano, um sujeito social, histórico, que se constitui na relação com o outro.

discentes são seres sociais e, por isso, são portadores de características construídas em seu meio e dele sofrem influências. Como o professor não pode ter controle sobre esses aspectos, logo seu "objeto" de trabalho escapa constantemente a sua ação.

Essas são algumas implicações que dimensionam a complexidade do trabalho docente, pelas quais se permite concordar com Tardif e Lessard (2014, p.31), quando afirmam que "ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos".

Além da complexidade emergente de uma profissão pautada na interação com o humano, outro desafio que se coloca ao professor é a adequação de seu trabalho a uma demanda cada vez mais exigente. Na atualidade, observam-se mudanças aceleradas em áreas diversas – social, econômica, política, científica, tecnológica – as quais colocam em xeque o modelo educacional vigente e o papel do professor.

A transformação e a velocidade, como já argumentado aqui, parecem ser a tônica da sociedade atual. Como consequência dessa constante inovação, experimenta-se o acesso, por vezes, irrestrito às mais diversas informações devido ao avanço tecnológico e ao advento da internet. O acesso ao saber não está mais cerceado aos muros escolares, às salas de aula; as informações são disponibilizadas nos mais diferentes espaços por meio de variados dispositivos eletrônicos. Em seu texto *Perspectivas atuais da educação*, o professor Moacir Gadotti afirma:

> O ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para aprendizagem. Não há tempo e espaços próprios para a aprendizagem. Como ele está todo o tempo em todo lugar, o espaço da aprendizagem é aqui - em qualquer lugar – e o tempo de aprender é hoje e sempre. A sociedade do conhecimento se traduz por redes, "teias" (Ivan Illich), "árvores do conhecimento" (Humberto Maturana), sem hierarquias, em unidades dinâmicas e criativas, favorecendo a conectividade, o intercâmbio, consultas entre instituições e pessoas, articulação, contatos e vínculos, interatividade. (GADOTTI, 2000, p. 8)

Frente a esse profundo estado de mudança, talvez seja ingenuidade esperar que modelos antigos de docência possam ter êxito junto aos alunos da atualidade. Não se trata de chegar ao extremismo e pensar que a ação dos educadores não seja necessária nessa "sociedade do conhecimento" (GADOTTI, 2000). Ao contrário, esse contexto exige uma ação intensa dos educadores, uma vez que não objetivamos a formação de cidadãos

receptores passivos de informações. Nesse sentido, é tarefa da escola e consequentemente dos educadores, conforme defende Gadotti (2000), ensinar a pensar, como também criar situações nas quais os indivíduos criem habilidades de comunicação, pesquisa, síntese, raciocínio lógico, desenvolvendo também disciplina, organização, independência e autonomia na realização de suas tarefas. Contudo, para atender a esse propósito, o professor precisar ter essas atitudes desenvolvidas em sua condição profissional, ou seja, ele também deve ser capaz de pensar sobre si, sobre sua atuação, sobre a formação de sua identidade profissional.

Assim, entendemos que, em uma profissão que traz como cerne a interação humana, para atender à formação desse sujeito humano é preciso compreendê-lo social e historicamente situado, o que, por sua vez, faz com que seja preponderante que o profissional professor se constitua como um profissional reflexivo. Para isso, no entanto, tendo em vista tudo que já foi discutido até aqui, percebemos que é necessário quebrar paradigmas.

A educação brasileira assenta-se, há algum tempo, sobre uma visão de professor como um funcionário cumpridor de tarefas. A docência parece resumir-se ao cumprimento do currículo estabelecido, ao trabalho com o livro didático, à aplicação de tarefas propostas em uma apostila. De maneira não declarada, parece existir um consenso de que o bom profissional é aquele que cumpre em dia todas as tarefas que lhe são delegadas, que "transmite" todo o conteúdo para que o aluno possa se preparar de maneira eficiente para o futuro. Nesses moldes, a educação repousa sobre a tríade: transmissão de conhecimentos, aluno receptor e professor reprodutor. Tal constituição da cena da educação compromete, de nossa perspectiva, a qualidade do processo educacional. Essa visão é reforçada por dois elementos apontados por Nóvoa (1992, n. p.):

> Por um lado, a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional. Por outro lado, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades.

Observa-se, dessa forma, a desqualificação do trabalho docente, ao qual se impõe uma multiplicidade de tarefas, o que afasta o profissional da reflexão, da reelaboração acerca de sua prática, tornando-o, em última instância, um executor daquilo que já foi pensado e determinado pelos "especialistas".

O rompimento desse modelo educacional requer atitudes que se iniciam dentro do contexto profissional, a partir da construção de uma nova identidade do educador. Segundo Zancan e Spagnolo (2012, p. 91), as "transformações da educação e do mundo baseiam-se nas ações das pessoas, assim, nos sistemas de ensino, quem pode suscitar transformações são os professores".

A construção da identidade profissional do docente remete às ideias de Nóvoa (2009), quando aponta para a consideração das dimensões pessoais e profissionais na produção identitária desses trabalhadores. Assim, o autor elenca cinco disposições avaliadas como essenciais na definição dos professores na atualidade, quais sejam: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social.

Segundo Nóvoa (2009), o professor necessita de *conhecimentos* que lhe possibilitem construir práticas docentes a fim de conduzir os alunos no processo de aprendizagem. Esse trabalhador precisa também apresentar uma *cultura profissional* que o leve à compreensão acerca da importância do diálogo com seus pares para o aprendizado da profissão, além de reconhecer como elementos centrais de seu aperfeiçoamento e inovação o registro das práticas, a reflexão sobre sua ação e a constante avaliação. Outra disposição considerada essencial por Nóvoa é o *tato pedagógico*, o qual se traduz pela capacidade de interagir com os discentes, fazendo com que estes possam aderir ao trabalho escolar. O *trabalho em equipe* também é salientado pelo autor, ao defender a organização do exercício da docência em torno de "comunidades de prática[11]". Como última disposição, Nóvoa aponta o *compromisso social*, característica das profissões que se pautam nas interações humanas, manifestado pelo sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural que devem atravessar as relações.

[11] Entende-se o termo "comunidade de prática" como: "um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos." (NÓVOA, 2009, s/ p.)

Tais disposições estariam nas bases da reconstrução da identidade do professor, o qual pode passar de uma posição reprodutora e passiva para uma postura reflexiva e autoral. Cabe salientar que esse processo de recondução da figura do professor não ocorre de modo espontâneo e isolado, as instâncias de formação docente têm papel preponderante nessa reconfiguração.

Formar um professor, da maneira como é defendida neste texto, não significa fornecer-lhe saberes em um momento específico; para além disso, a formação docente é entendida como um processo contínuo que requer, por um lado, aquisição de saberes, e, por outro, reflexão acerca da experiência.

> Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica. (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150 apud NÓVOA, 1992, n. p.)

A consideração da reflexão da experiência aproxima-se ao entendimento de que a relação entre teoria e prática passa por um movimento de influência recíproca, no qual há uma interpenetração mútua, em um movimento de busca por respostas aos desafios impostos à docência. Em outras palavras, a reflexão acerca da prática é uma exigência imposta pela relação teoria-prática (FREIRE, 1996). A esse respeito, Nóvoa (1992, n. p.) afirma que

> a dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício de sua profissão. A este propósito é útil conjugar uma formação do tipo clínico, isto é, baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (Perrenoud, 1991), e uma formação de tipo investigativo, que confronte os professores com a produção de saberes pertinentes (Elliot, 1990). O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica (Hameline, 1991).

A formação docente seria, pois, conduzida como uma investigação da realidade que encontra na teoria fundamentação para a construção de respostas que possam atender a

uma exigência específica, restrita ao momento sócio-histórico vivido pelos indivíduos envolvidos no processo educativo (alunos e professores). Esse tipo de movimento formativo demanda o compartilhamento de ideias, dúvidas, compreensões entre um grupo que trabalha em conjunto, seja com profissionais de uma mesma instituição, seja com profissionais em "redes coletivas de trabalho" (NÓVOA, 1992).

Nesse processo, o professor continua a formar-se, durante sua trajetória de trabalho, tanto na dimensão profissional quanto na pessoal, em um percurso de construção de sua identidade. A formação ocorre em um *continuum* e pode ser entendida como um espaço para a reflexão crítica[12] acerca das práticas pedagógicas do cotidiano com vistas a sua avaliação e, se necessário, recondução, permitindo ao professor, dessa maneira, formar-se dentro de um processo dialógico, reflexivo e coletivo.

Pode-se, neste ponto, retomar a questão inicial desta seção: O que significa ser professor?

Pelo percurso feito até aqui, é possível perceber que a resposta não é simples e que trará, necessariamente, uma dimensão particular, experiencial. Para o momento, podemos afirmar que ser professor é ter um movimento constante de busca, é ter consciência de que seu processo formativo continua infinitamente em construção, é compreender que as respostas são provisórias e aplicáveis para algumas situações, é ter consciência da dimensão ética que comporta o trabalho com outros seres humanos. À vista disso, a reflexão deve fazer parte do cotidiano docente, uma vez que a (re)construção contínua da identidade do profissional professor precisa estar pautada no "conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação" (SCHON, 1990 apud NÓVOA, 1992, n. p.). Nesse processo dinâmico e de limites imprecisos, um sujeito torna-se professor.

Assumindo essa perspectiva, pudemos propor aqui uma pesquisa assentada no processo de reflexão de uma professora acerca de um aspecto específico de sua prática docente, qual seja, o recurso à ludicidade para a criação de situações significativas de aprendizagem nas aulas de português. E, no compromisso ético com um processo

[12] Na reflexão crítica, segundo Liberali (2015, p. 31), formar educadores englobaria a capacidade de o sujeito ser capaz de analisar sua realidade social e cultural e tomar uma posição frente aos acontecimentos de forma a desenvolver possibilidades de transformá-lo.

formativo que informe adequadamente e fundamente teoricamente nossas práticas, passamos, no próximo capítulo, a apresentar o entendimento construído, ao longo da pesquisa, sobre o que é a ludicidade e as formas pelas quais ela se faz presente na vida humana em variadas situações e, especificamente, na sua relação com a aprendizagem.

2 LUDICIDADE, EXPERIÊNCIA HUMANA E APRENDIZAGEM

A ludicidade e, especificamente, os jogos, de maneira geral, são elementos que permeiam, desde muito cedo, nossa experiência no mundo. E, talvez por essa razão, é comum que sejam associados a memórias marcantes que, direta ou indiretamente, contribuem para a construção da nossa identidade. É difícil encontrar alguém que não tenha uma lembrança de brincadeiras de infância, de jogos ou brinquedos preferidos, de amizades criadas ou fortalecidas por meio de experiências lúdicas. Assim, o tratamento da ludicidade e do jogo, para além de uma questão de definição da terminologia e de seus usos na área educacional, passam por uma reflexão acerca da importância do jogo e da brincadeira, como manifestações lúdicas, na constituição da sociedade humana.

A presença do jogo é tão abrangente e significativa na vida humana que estudiosos de diferentes áreas se dedicam ao seu estudo, investigando sua interferência na sociedade e na cultura, em diferentes perspectivas. Caillois (2017), por exemplo, em sua obra "Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem", discute a Sociologia a partir dos jogos, uma vez que, já na introdução da obra, após discorrer sobre várias significações do jogo, afirma: "aqui estão algumas significações variadas e ricas que mostram como não o jogo em si, mas as disposições psicológicas por ele traduzidas e desenvolvidas podem efetivamente constituir importantes fatores de civilização" (CAILLOIS, 2017, n. p.). Nesse texto, Caillois traz a posição de outros pesquisadores a respeito do tema com a finalidade de mostrar o resultado de pesquisas realizadas as quais apontam que os jogos, por muito tempo, restringiam-se a abordar a história dos brinquedos, sendo considerados como meros divertimentos infantis. Essas pesquisas apontariam que "os brinquedos são utensílios, e os jogos, comportamentos divertidos e sem alcance, abandonados às crianças quando os adultos encontraram algo melhor" (CAILLOIS, 2017, n. p.). A partir dessa visão, estudiosos como Hirn[13], Groos, Carrington Bolton e outros concluem que "tudo se degrada no jogo".

Em posição oposta, Johan Huizinga, em sua obra Homo Ludens (2000), apresenta uma tese totalmente inversa. Huizinga apresenta o jogo como elemento da cultura, defendendo a ideia de que "é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve" (HUIZINGA, 2000, p. 3). Ele argumenta que o jogo é um fenômeno da cultura, uma vez que a própria cultura possuiria um caráter lúdico. Inúmeras atividades arquetípicas

[13] Ao citar os autores (Hirn, Groos, Carrington Bolton), Caillois não apresenta o ano de publicação de seus respectivos estudos.

humanas são marcadas pelo jogo, conforme aponta Huizinga (2000, p.7), incluindo a própria linguagem. Sobre isso, o autor afirma:

> na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza.

Para o filósofo, a faculdade de atribuir nomes aos objetos do mundo, utilizar metáforas, criando um universo simbólico através do qual as pessoas possam se comunicar é uma atividade determinada por características inerentes ao jogo. Na mesma lógica, a criação de mitos é também considerada por Huizinga como um exemplo de jogo, por meio do qual o homem primitivo busca explicar fenômenos do universo na relação com um fundamento divino. As sociedades primitivas, em cultos, celebram "seus ritos sagrados, seus sacrifícios, consagrações e mistérios, destinados a assegurarem a tranquilidade do mundo, dentro de um espírito de puro jogo" (HUIZINGA, 2000, p. 8). O filósofo vai além, ao afirmar que várias instituições da vida civilizada – tais como o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência – têm origem no mito e no culto e, portanto, no jogo. Além dessas atividades arquetípicas, o jogo também estaria presente, segundo tal perspectiva, nas corridas, nas representações, nos espetáculos, na dança, na música, nos torneios, entre outras tantas manifestações sociais.

A comparação das teses supracitadas sobre o jogo, de autores como Hirn, Groos e Carrington Bolton, com o ponto de vista de Huizinga, demonstra o quanto são contraditórias. Caillois evidencia essa contradição ao afirmar

> Em um caso, os jogos são sistematicamente apresentados como outras tantas degradações das atividades dos adultos que, tendo perdido a seriedade, caem no nível das distrações anódinas. No outro, o espírito de jogo está na origem das fecundas convenções que permitem o desenvolvimento das culturas. Estimula a engenhosidade, o refinamento e a invenção. Ao mesmo tempo, ensina a lealdade em relação ao adversário e oferece o exemplo de competições em que a rivalidade não continua após o encontro. Pelo viés do jogo, o homem se encontra capacitado para derrotar a monotonia, o determinismo, a cegueira e a brutalidade da natureza. Aprende a construir a ordem, a conceber uma economia, a estabelecer uma equidade. (CAILLOIS, 2017, n. p.)

Em vista dessas diferentes formas de perceber a relação entre jogo e cultura, Caillois (2017, n. p.) demonstra seu ponto de vista ao argumentar que "o espírito do jogo é essencial à cultura, mas jogos e brinquedos, ao longo da história, são realmente resíduos dessa cultura". Para o autor, o espírito do jogo, ou seja, aquilo que o fundamenta, como as disposições psicológicas desenvolvidas e presentes em práticas de jogos, está na base da criação da sociedade civilizada. Percebemos que, nessa visão, a formação da sociedade civilizada e da cultura não está exatamente estabelecida no jogo, mas nos pressupostos pelos quais o jogo se estabelece. Em uma outra passagem, ao abordar a presença das regras em instituições como a política, o direito, as artes, a guerra, estabelecendo comparação com as regras existentes nos jogos, Caillois (2017, n. p.) encerra o trecho afirmando:

> Por esses exemplos é possível perceber uma espécie de impressão de influência do princípio do jogo, ou pelo menos uma convergência com suas ambições próprias. É possível seguir o progresso em si da civilização na medida em que esta consiste em passar de um universo grosseiro a um universo administrado, baseado em um sistema coerente e equilibrado, ora de direitos e de deveres, ora de privilégios e de responsabilidades. O jogo inspira ou confirma esse equilíbrio. Oferece continuamente a imagem de um meio puro, autônomo, em que a regra, respeitada voluntariamente por todos, não favorece nem prejudica ninguém. Constitui uma ilhota de clareza e perfeição, mesmo infinitesimal e precária, mesmo revogável e que desaparece por si só. Mas essa duração efêmera e essa extensão rara, que deixam de fora as coisas importantes, têm pelo menos valor de modelo.

Outro aspecto que pode ser questionado na ideia de que "tudo se degrada ao jogo" é a questão relacionada aos elementos utilizados em situações de rituais que, ao perderem essa função de instrumentos ritualísticos, podem ser relegados ao estado de brinquedos infantis. Alguns exemplos que podem ilustrar essa discussão são as máscaras, utilizadas inicialmente como objetos sagrados, e o pau de sebo, relacionado mitologicamente à conquista do céu (CAILLOIS, 2017). A indagação que se coloca é: isso é uma forma de degradação ou é uma transformação na função desses objetos na história das sociedades?

Para estabelecer uma compreensão melhor sobre essa discussão vejamos um caso em que um ritual revestido em forma de jogo se transforma em um jogo ou um brinquedo infantil. Vanzella (2016) discorre sobre a história do jogo de tabuleiro Escadas e Escorregadores, relacionando-o ao jogo Serpentes e Escadas que, por sua vez, teve origem

em um jogo indiano Moksha-Patamu. De maneira breve, pode-se dizer que o jogo Moksha-Patamu (ou jogo do Céu e do Inferno) é organizado em um tabuleiro quadriculado o qual apresenta escadas e serpentes. No jogo, "as ações corretas, conhecidas como *pap*, são representadas por uma escada, significando a evolução espiritual, enquanto as ações erradas – *punya* – são representadas por uma serpente. A escada leva à virtude e à reencarnação superior, enquanto a serpente conduz à queda e à reencarnação na forma animal" (PENNICK, 1992 apud VANZELLA, 2016, p.88-89). Originalmente, o jogo Moksha-Patamu tinha por finalidade ensinar valores e crenças espirituais presentes na cultura hindu. Embora hoje não tenha esse caráter sagrado, a versão Escadas e Escorregadores guarda resquícios do jogo do qual se originou. A versão atual organiza-se em um tabuleiro quadriculado com escadas, tal como o original, e escorregadores, que aparecem no lugar das serpentes. As boas ações e os bons sentimentos apontam para a valorização do trabalho, o cuidado com animais, a honestidade, o cuidado com a saúde, permitindo ao jogador um avanço em sua posição. Já as más ações são associadas às suas consequências negativas. Por exemplo, em uma das casas, vê-se a imagem de uma menina comendo doces, o jogador, ao chegar a essa posição, escorrega para a casa onde há a ilustração de uma menina com dor de barriga; as más ações, desse modo, levam o participante a retroceder em suas posições.

Assim, a indagação feita anteriormente pode ser respondida: a transformação de objetos ritualísticos (como é o caso das máscaras) ou jogos de caráter sagrado (como o pau de sebo ou o Moksha-Patamu) em jogos ou brinquedos infantis não é, segundo nosso entendimento, uma espécie de degradação. Na verdade, percebemos que o jogo ou o objeto modificou-se e adaptou-se a um novo contexto histórico e social. E é possível perceber que, muitas vezes, não há perda da ideia fundamental, como é o caso do Moksha-Patamu que, de certa forma, originou o jogo Escadas e Escorregadores: boas escolhas levam o jogador a ascender e as más levam-no a enfrentar consequências negativas; a essência permanece na natureza desse jogo.

De qualquer forma, jogos e objetos que se tornam brinquedos são construções culturais. No tempo e espaço em que surgiram podiam não ser concebidos como jogos, podendo assumir contornos de objetos ou jogos sagrados. No entanto, como observa Caillois (2017, n. p.),

> não deixavam de participar da essência do jogo, assim como definida justamente por Huizinga. Sua função social mudou, mas não sua natureza. Foram despojados de sua significação política ou religiosa pela transferência e degradação sofridas. Mas essa decadência apenas revelou, ao isolá-la, que aquilo que continha não passava de estrutura de jogo.

A compreensão do jogo como uma maneira de degradação das atividades adultas ou como a origem de várias atividades humanas é influenciada, ainda, pelo reconhecimento de como os jogos se manifestam temporalmente na sociedade. Caso prevaleça o entendimento defendido por alguns estudiosos do jogo como uma forma degradada de atividades adultas que, desprovidas de seriedade, tornam-se distrações sem importância para o universo infantil, outras atividades não poderiam ser consideradas jogo. Tome-se, por exemplo, as armas (revólveres de água ou de mola) que são usadas como brinquedos, mas fazem parte do ofício de alguns adultos em versões bélicas. Algumas crianças brincam de "polícia e ladrão", de soldados, de boneca, imitando o comportamento adulto, ao mesmo tempo que essas atividades existem na sociedade. Além disso, comumente observamos crianças brincando de missa, de casamento, imitando rituais sagrados. Tais evidências conduzem à conclusão de que "instrumentos, símbolos e rituais da vida religiosa, comportamentos e gestos da vida militar são normalmente imitados pelas crianças, que se divertem em se conduzir como adultos, em fingir por um momento que são adultos" (CAILLOIS, 2017, n. p.). O jogo e o brinquedo, nesse sentido, não podem ser compreendidos como degradações de atividades adultas, uma vez que coexistem temporalmente em uma sociedade sob a forma de registros diferentes. Além disso, para Caillois (2017, n. p.), "o jogo não é aprendizagem de trabalho", as brincadeiras realizadas pelas crianças ao imitarem o universo adulto não antecipam "senão em aparência as atividades do adulto" (CAILLOIS, 2017, n. p.). Em outras palavras, as brincadeiras que se assemelham às atividades dos adultos fazem parte do universo infantil, tendo por finalidade introduzir-se no conjunto da vida ampliando a capacidade de transpor os obstáculos ou de enfrentar as dificuldades (CAILLOIS, 2017, n. p.).

De fato, a afirmação de que os jogos e os brinquedos são abandonados às crianças depois que desinteressam aos adultos nos parece precipitada e ingênua. Os jogos estão presentes em várias atividades realizadas pelos adultos: jogos de cartas, apostas, competições esportivas, para citar apenas alguns. O ambiente do jogo para uma pessoa em fase posterior à adolescência funciona, em algumas vezes, quando esta se envolve apenas por deleite, como um espaço isolado de suas atividades habituais de seu cotidiano,

ocorrendo de forma paralela às suas tarefas rotineiras, como trabalhar, estudar, cumprir outras obrigações pertencentes ao mundo adulto. Os jogos e os brinquedos, portanto, não podem ser compreendidos como tarefas e objetos abandonados às crianças pelos mais velhos, já que podemos perceber a existência concomitante de jogos e brinquedos que atendem expectativas diferentes ora do universo infantil, ora do adulto, e, ainda, há atividades lúdicas que interessam a ambos.

Por essas e outras razões, Caillois (2017, n. p.) argumenta que há pouca coerência na percepção de que o jogo é uma degradação das atividades dos adultos:

> Os vários autores que se dedicaram a ver nos jogos – especialmente nos jogos infantis – degradações divertidas e insignificantes de atividades de outrora carregadas de sentido e consideradas como decisivas acabaram não se apercebendo de que jogo e vida cotidiana são sempre e em toda parte campos antagonistas e simultâneos. Tamanho erro de perspectiva não deixa de ter, no entanto, precioso ensinamento. Demonstra claramente que a história vertical dos jogos, ou seja, sua transformação ao longo dos tempos - o destino de uma liturgia que se transforma em dança de roda, de um instrumento mágico ou de um objeto de culto que se torna um brinquedo - está longe de informar sobre a natureza do jogo da forma como o imaginaram os estudiosos que descobriram essas pacientes e aleatórias filiações. Estas, em contrapartida, estabelecem, como por ricochete, que o jogo é consubstancial à cultura, cujas manifestações mais extraordinárias e complexas aparecem estreitamente associadas às estruturas de jogos, e mesmo como estruturas de jogos levadas a sério, erigidas em instituições, em legislações, tornadas estruturas imperiosas, coercitivas, insubstituíveis, encorajadas. Em resumo, regras do jogo social, normas de um jogo que é mais que um jogo.

Para nós, também é perceptível que a ludicidade faz parte da cultura humana, não podendo ser vista como algo que foi rebaixado e relegado ao universo infantil, pois perdeu seu sentido primordial. Os conceitos de ludicidade e cultura estão de tal forma integrados que se torna difícil situá-los em campos opostos. De nossa perspectiva, toda essa discussão reforça o caráter lúdico da cultura humana e o papel do jogo – uma das manifestações da ludicidade mais marcante – como elemento dessa cultura.

2.1 Ludicidade, lúdico, jogo: definições, compreensões e reflexões

Como afirmamos inicialmente e vimos procurando demonstrar até aqui, a ludicidade, como fenômeno humano, é objeto de estudo em diferentes áreas. Por esse motivo, não é um termo que se defina *a priori* de forma simples.

Na pesquisa bibliográfica que realizamos, uma abordagem que nos chamou a atenção foi a do professor Cipriano Luckesi (2005), o qual apresenta um conceito de ludicidade e de atividades lúdicas sob um ponto de vista interno e integral do sujeito que as vivencia. Para Luckesi (2005, n. p.), a atividade lúdica é aquela que propicia a "plenitude da experiência". Assim sendo, a característica mais relevante da ludicidade seria "a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos". De maneira controversa aos que ligam o lúdico ao divertimento, o professor afirma que uma atividade, para ser lúdica, não precisa ser necessariamente divertida.

> O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estarmos no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica.
>
> Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência.

As ideias do professor apontam para o entendimento da ludicidade como um fenômeno que propicia a plenitude de experiência aos indivíduos que participam de uma atividade. A abordagem de Luckesi segue uma ótica interna, subjetiva, relacionada à vivência de cada sujeito. A ludicidade, nesse caso, relaciona-se a uma experiência de imersão, na qual os participantes de uma tarefa encontram-se em um estado de envolvimento total.

A princípio, pode parecer que as ideias do professor seriam um contra-argumento para a proposição de atividades pedagógicas lúdicas: de que maneira uma atividade relacionada ao ensino, desenvolvida no contexto da sala de aula, poderia permitir essa plenitude de experiência? De fato, estar pleno em uma tarefa parece pressupor uma participação voluntária, subjetiva, em um movimento muito particular de cada indivíduo.

Assim, já será preciso assumir de antemão que atividades pedagógicas lúdicas dificilmente poderão satisfazer à natureza da plenitude em cada sujeito, da mesma forma.

Conforme as ideias do professor, um indivíduo que faça parte de uma atividade sem experimentar a plenitude de experiência de viver a situação, não joga (ou brinca); ele finge estar jogando (ou brincando). Naturalmente, o fingimento impede o jogador de estar inteiro, pleno em um jogo. Quando o indivíduo não está verdadeiramente jogando, a experiência do jogo não se torna lúdica para ele; podendo ser uma imposição, uma obrigação da qual ele toma parte sem realmente vivenciá-la. Seria, nesse sentido, uma falácia aproximar a atividade pedagógica lúdica à possibilidade de vivência de uma experiência plena?

Do nosso ponto de vista, acreditamos que não. O conceito de Luckesi (2005) para ludicidade permite aproximá-la das características primordiais do jogo apontadas por Huizinga (2000), quais sejam: a intensidade, a fascinação, a capacidade de excitar. Com isso, parece razoável assumir que, de fato, um jogo ou uma atividade lúdica alcançarão um alto nível de intensidade, de fascinação e de excitação à medida que o sujeito envolvido em tais tarefas o faça de maneira plena, integral, imersiva. E, como já observado, entendemos que esse caráter de plenitude é experienciado por cada indivíduo de maneira singular. Assim, cada discente terá um grau de participação, de envolvimento diverso de outrem. Haverá, dessa forma, uma diversidade em relação ao nível de ludicidade experimentado, porque esta se liga à atenção intensa com a qual o sujeito se debruça sobre a atividade, o que, inevitavelmente, varia de pessoa para pessoa. Entretanto, a existência de níveis de envolvimento nas tarefas que se pretendem lúdicas em situação de ensino não invalida sua utilização como estratégia pedagógica.

Em geral, o cotidiano escolar é permeado por tarefas tradicionais, que demandam passividade, isolamento, silenciamento, mera reprodução de informações por parte dos alunos. As atividades pedagógicas pensadas na perspectiva da ludicidade tendem a trazer, pelo contrário, uma possibilidade maior de protagonismo, construção coletiva de conhecimento, diálogo e reflexão sobre o conteúdo e sobre a própria atividade. Assim, esses aspectos inerentes à utilização da ludicidade na escola, possivelmente, proporcionarão oportunidades aos discentes de maior imersão e envolvimento, quando comparamos à realização de tarefas de caráter tradicional. Além disso, o convite para a participação presente em uma tarefa lúdica, diferente da obrigação imposta relacionada à

atividade tradicional, costuma favorecer uma adesão com maior grau de voluntariedade por parte dos alunos. E, ao colocar-se de maneira mais engajada em uma atividade, o sujeito se compromete com o seu fazer e, nesse contexto, o temor do erro, da avaliação negativa, da possibilidade de falhar, pode ser substituído, em uma tarefa permeada pela ludicidade, pela vivência do processo de jogar, de brincar, de participar da atividade e, inclusive, de vencer. Muito frequentemente, nesse tipo de atividade, os objetivos são colocados de forma muito clara e direta e, para alcançar esse objetivo, o aluno ou o grupo de alunos se articula para resolver da melhor forma as situações apresentadas. Assim, nesses momentos, é muito comum que, de maneira quase imperceptível, os discentes naturalmente se engajem em um processo colaborativo de construção de conhecimentos.

Neste ponto da discussão, é possível perceber que o repertório lexical do estudo da ludicidade engloba um conjunto de termos que, por muitos autores parece ser usado de forma equivalente: *experiência lúdica*, *jogo*, *brincadeira*, *brinquedo*. Embora possa parecer uma inconsistência conceitual ou terminológica, acreditamos que o uso de diferentes palavras para discutir o que é ludicidade deve-se ao fato de que o termo abriga em sua definição diferentes manifestações relacionadas ao universo da ludicidade. Vejamos, nesse sentido, como a perspectiva trazida por Lopes (2014) amplia esse repertório.

Lopes (2014) propõe o entendimento da ludicidade como fenômeno inerente ao ser humano, e, nesse sentido, como fenômeno presente na experiência de cada pessoa e em qualquer cultura. Contudo, se com Luckesi (2005) vimos a ludicidade como um fenômeno interno, subjetivo, Lopes destacará a perspectiva cultural para o seu entendimento. A reflexão desenvolvida pela autora define a ludicidade como “uma condição de ser do humano que se manifesta diversamente, nomeadamente, nas experiências do brincar, jogar, recrear, lazer, construir jogos e brinquedos analógicos ou digitais e no humor.” (LOPES, 2014, p. 27). Tal definição para o fenômeno da ludicidade permite-nos, primeiramente, assumi-la como algo intrínseco à humanidade, como um aspecto da “condição humana”. Nesse ponto, evidencia-se a relação dos estudos de Lopes com os de Huizinga (2000), este trata o jogo, uma das manifestações da ludicidade, como elemento da cultura. De fato, como vimos, a argumentação construída por Huizinga (2000) aponta para o fato de que a cultura humana teria uma natureza lúdica, aproximando-se da perspectiva de Lopes (2004).

Além disso, o reconhecimento de que a ludicidade está presente em uma *brincadeira*, em um *jogo*, em uma *atividade de lazer*, em um *momento recreativo*, na *construção de jogos brinquedos* e/ou no *humor*, é um aspecto sobremaneira relevante para nosso estudo. A partir de sua definição, Lopes fornece uma base para afirmarmos que a ludicidade faz parte de várias atividades que transpassam a vida humana. Isso é importante porque, em nossas investigações, encontramos estudos, reflexões e pesquisas cujo escopo detinha-se *no brincar* ou *no jogo*, o que, naturalmente, impõe limites muito mais restritos do que o que teremos se assumirmos, desde o início, que a ludicidade não **é** apenas o jogo ou a brincadeira, mas **faz parte** dessas manifestações e de várias outras. Com essa ampliação de perspectiva, a tarefa de pensar propostas de natureza lúdica para aulas de Língua Portuguesa não corresponde, necessariamente, a criar um jogo ou uma brincadeira. Nossos esforços concentram-se em planejar situações pedagógicas diferenciadas pela presença da ludicidade, em uma de suas inúmeras possibilidades de manifestação.

Ao abordarmos as ideias de Luckesi, já questionamos a possibilidade do envolvimento pleno, com participação voluntária, em uma tarefa escolar, mesmo que lúdica, por parte do discente. Para além do que fora argumentado, Lopes (2014, p. 28) permite-nos repensar a questão acrescentando uma outra perspectiva:

> A condição humana da ludicidade para se manifestar está dependente do pacto explícito ou implicitamente estabelecido entre aqueles que deste modo pretendem interagir. A ordem da interação difere das outras ordens da interação situacional (não lúdicas), ela impõe um tipo de regulação aos comportamentos que se manifestam dentro da lógica da ludicidade “isto é para brincar”, “isto é para jogar”, “isto é recrear”, “isto é lazer”, “isto é festa”... É, nessa perspectiva, que se afirma que as manifestações da ludicidade podem ocorrer em qualquer momento e em qualquer contexto situacional da vida diária, dependendo, para tanto, apenas da negociação e decisão deliberada (intencional ou consciente) do(s) seu(s) protagonista(s).

Assim, a participação em uma atividade pedagógica lúdica em sala de aula prevê a existência de um pacto, um acordo. O aluno não estará submisso à vontade do professor que, autoritariamente, imporá uma brincadeira, um jogo. Nesse sentido, a própria apresentação da atividade costuma ser feita de forma diferenciada. Aceitar o convite para a participação em um jogo ou brincadeira (ou qualquer outra atividade lúdica) pressupõe o estabelecimento de um acordo entre as partes participantes. Evidentemente, o aluno pode negar-se a participar (como, em tese, ele pode se recusar a realizar qualquer tarefa

proposta pelo professor). De todo modo, nesse contexto, o foco do convite é o envolvimento em uma interação orientada para o divertimento, para o prazer e para a aprendizagem. Para o aluno, o divertimento e o prazer podem e devem predominar. No entanto, para o professor, a atividade deve ser organizada de modo a alcançar um objetivo pedagógico claro, o qual pode ser compartilhado com os alunos.

É nesse sentido que, como parte do processo de pesquisa, colocamo-nos diante do desafio de elaborar um conjunto de atividades pedagógicas orientadas por diferentes formas de manifestação da ludicidade, sempre tendo em vista o objetivo de subsidiar um trabalho pedagógico que favoreça o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas dos discentes de forma significativa. Com isso, assumimos que nem todas as atividades propostas serão tipificadas como jogo, apesar da forte tendência do uso dessa manifestação específica quando se pensa a ludicidade dentro da escola. Será preciso considerar, de todo modo, que há uma lógica da interação social distinta para cada uma das manifestações da ludicidade (LOPES, 2014). Sendo assim, algumas atividades relacionadas ao brincar, por exemplo, não terminarão com vencedores e vencidos, pois, "a ordem da interação está sujeita ao tipo de lógica [14]'soma não zero'" (WATZLAWICK, 1983 apud LOPES,2014, p. 28). Outras, porém, pressupõem a existência de uma ordem de interação regulada pela "lógica de tipo 'soma zero', o que eu ganho tu perdes ou o que tu perdes eu ganho" (WATZLAWICK, 1983 apud LOPES, 2014, p. 28). As atividades pedagógicas lúdicas, portanto, poderão pressupor ordens de interação distintas que sejam condizentes com as manifestações da ludicidade em questão e com os objetivos pedagógicos estabelecidos.

Pilati (2017, 2020) traz contribuições significativas para a compreensão acerca do uso de atividades pedagógicas lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. A autora fundamenta seus estudos na perspectiva da Teoria Gerativa de Chomsky a fim de repensar as formas de tratamento da gramática em sala de aula. Pilati defende que "para podermos renovar o ensino de língua portuguesa e de gramática, temos de dar mais ênfase ao estudo de métodos de ensino" (PILATI, 2017, p. 100). Embora nossa fundamentação teórica não compartilhe dos mesmos pressupostos da Linguística Gerativa, concordamos com Pilati, quando aponta que a reflexão metodológica utilizada

[14] A manifestações lúdicas são diversas. Desse modo, há atividades manifestadas espontaneamente, individuais ou coletivas, em que a lógica de interação social existente entre os participantes é que não haja vencedores nem perdedores, possibilitando que todos ganhem ou que todos percam.

na aula de língua materna é aspecto central para o redirecionamento do trabalho com a linguagem.

A Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa desenvolvida por Pilati (2017, 2020) apresenta princípios com os quais também estabelecemos concordância, a saber:

> I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
> II) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
> III) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. (PILATI, 2017, p. 101)

Tais princípios norteiam uma abordagem linguística, especificamente em relação à sintaxe, em que os alunos sejam expostos a situações que os levem a refletir sobre o processo de criação de sentenças. O conhecimento gramatical, nessa perspectiva, afasta-se do contato fragmentado com lista de regras e torna-se um saber construído de forma ativa e protagonista por parte dos estudantes. Nesse sentido, a Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa propõe-se a

> levar os estudantes a perceber, manipular, compreender, o funcionamento do sistema gramatical, promovendo conhecimento explícito sobre os padrões básicos da organização do português. A hipótese é que, a partir dessa tomada de consciência e por meio de uma metodologia que concilie instrução explícita, prática deliberada e metacognição em contextos significativos, os estudantes poderão analisar e produzir textos com mais autonomia e senso crítico. (PILATI, 2020, p. 144)

Nessa abordagem, a autora propõe a transformação do conteúdo gramatical em jogos pedagógicos manipuláveis os quais são organizados a partir de materiais concretos[15]. A ênfase dessa abordagem consiste na possibilidade de promoção da reflexão linguística em sala de aula por meio dos jogos, portanto, encontramos outro ponto com o qual mantemos concordância. Se, por um lado, as atividades pedagógicas lúdicas que organizamos pautam-se em manifestações distintas da ludicidade as quais

[15] A autora organizou a *Gramaticoteca*, um conjunto de materiais manipuláveis desenvolvidos segundo os pressupostos dessa metodologia de explicitação das propriedades do sistema linguístico das línguas naturais. Além de apresentar exemplos nas obras de sua autoria que encontram-se referenciadas neste texto, o leitor pode conhecer o material através de uma rede social no endereço: https://www.instagram.com/gramaticoteca/.

promovem o envolvimento, a interação, o prazer em situações de aprendizagem, por outro, constituem-se como experiências potencializadoras da reflexão acerca dos aspectos linguísticos.

A assunção de uma perspectiva bem abrangente do conceito de ludicidade não esgota o assunto. Pelo contrário, o reconhecimento de que a ludicidade se manifesta de maneiras distintas faz-nos pensar que alguns conceitos precisam ser mais detidamente considerados, tais como o de *jogo*. Na própria revisão da literatura que apresentamos aqui, vemos que, por vezes, as definições de *ludicidade*, *lúdico* e *jogo* se misturam, o que torna necessário tentar desvelar os pontos de aproximação e de distanciamento de tais termos.

Para alguns autores, o termo lúdico parece estar mais restrito ao âmbito da infância. Segundo a concepção de Wallon (1950), por exemplo, infantil é sinônimo de lúdico. Dantas (2014, p.113) afirma que "toda a atividade da criança é lúdica, no sentido de que se exerce por si mesma". Em outras palavras, no universo infantil, a criança interage com o mundo através das atividades lúdicas, entendidas como tarefas gratuitas, livres de qualquer objetivo ou pretensão, exercendo-as pelo simples prazer que as crianças encontram em realizá-las. De fato, alguns tipos de jogos (principalmente os infantis) demonstram também aspectos como a gratuidade, a liberdade e a despretensão, sendo realizados pelo simples prazer da ação que os constitui.

Apesar dessa aparente "inutilidade" relacionada à tarefa lúdica infantil, há um consenso de que esse tipo de atividade é imprescindível ao desenvolvimento da criança. O lúdico infantil acontece sob a forma de brincadeiras que não têm uma intenção em si, mas que se prestam a explorar o ambiente, a experimentar sensações, a descobrir o novo. Essa ideia de uma ação baseada na gratuidade, no alcance de prazer, na liberdade, na despretensão, nem sempre converge com a visão estabelecida para alguns tipos de jogos existentes no mundo adulto, uma vez que, devido à diversidade de propósitos e papéis exercidos pelos participantes, nem todos os jogos podem ser enquadrados nessa visão lúdica infantil. Um apostador em corridas de cavalos, por exemplo, manifesta um objetivo claro a ser alcançado: a premiação pela aposta feita e parecer-nos-ia estranho caracterizar como lúdica tal atividade. Por outro lado, uma criança, quando envolvida em algumas situações lúdicas, também preocupa-se, tal como o adulto, em vencer, em destacar-se em relação a outrem. O objetivo não seria o mesmo que o do adulto: conseguir uma premiação em dinheiro. No entanto, a vontade de vencer, tão característica do jogo adulto, pode estar presente nas brincadeiras infantis.

Segundo Bemvenuti (2013, p. 16), o termo lúdico, etimologicamente, tem seu significado relacionado "à noção de jogo, de diversão, de iludir, de enganar, de zombar, de passar o tempo". Dessa forma, pode-se compreender que o jogo tem uma dimensão lúdica, um espírito de descoberta, de curiosidade que impulsiona o jogador a transpor os desafios que lhes são impostos em uma atividade, tendo a preocupação maior com o ato de jogar do que com o alcance do sucesso. O lúdico pode, então, manifestar-se no jogo, sendo "o eixo principal das experiências de lazer, a partir da redescoberta da vocação inerente dos sujeitos que brincam e que jogam, na sua mais pura essência antropológica" (BRAMANTE, 1998 apud ISAYAMA; VIANA, 2012, p. 108). Essa compreensão da dimensão lúdica do jogo, de fato, pode ser atribuída a uma grande variedade de jogos, mas não a todos; basta considerar, por exemplo, o compromisso com o alcance do sucesso nos jogos esportivos. Nesse tipo de jogo, é evidente que, para os participantes, o desejo de vencer é tão importante quanto à participação na competição.

Diante da tarefa de construir um entendimento mais profundo acerca do jogo, podemos considerar, inicialmente, as inúmeras atividades que costumamos chamar de *jogos*: "jogos de sociedade, de destreza, de azar, jogos ao ar livre, de paciência, de construção etc." (CAILLOIS, 2017). Assim, fica logo evidente que um conceito muito restrito dificilmente conseguirá abarcar todas as ações humanas que costumeiramente são colocadas sob esse termo e, consequentemente, relacionadas à ludicidade. A esse respeito, é interessante observar o movimento que faz Wittgenstein (1979) ao procurar explicar questões relativas à natureza da linguagem, já que o exemplo utilizado por ele é exatamente o do jogo:

> Considere, por exemplo, os processos que chamamos de "jogos". Refiro-me a jogos de tabuleiro de cartas, de bola, torneios esportivos, etc. O que é comum a todos eles? Não diga: "Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam 'jogos'", - mas veja se algo é comum a eles todos. – Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. [...] Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos agora aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. – São todos jogos 'recreativos'? Compare o xadrez com o jogo de amarelinha. Ou há em todos um ganhar e um perder, ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder; mas se uma criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço desapareceu. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento do divertimento está presente, mas quantos dos outros

> traços característicos desapareceram! E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem. (WITTGENSTEIN, 1979, p. 52)

Tal como a ludicidade é definida por Lopes (2014) a partir de suas diversas manifestações, em relação aos jogos, é mais produtivo observar, em cada caso, a parecença entre os inúmeros tipos. Por esse motivo, para se falar sobre jogos, melhor do que propor ou assumir um conceito restrito, parece mais produtivo e interessante destacar características que permitem agrupar atividades tão diversas sob um mesmo termo.

Huizinga (2000, p. 13), por exemplo, aponta características formais, compartilhadas por atividades distintas e que, segundo ele, poderiam definir o jogo:

> uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

Nesse sentido, o jogo seria uma atividade da qual o indivíduo é livre para participar ou não, ou seja, sua participação é voluntária. Sobre a voluntariedade, Retondar (2013, p.19) afirma: "Voluntariedade no jogo significa decisão de iniciar e continuar no jogo, considerando o bem que tal atividade proporciona enquanto prática significativa que atende às necessidades mais imediatas e profundas". Nessa visão ampla e tradicional, a liberdade é um dos pressupostos relacionados à ideia do jogo. E já questionamos aqui em que medida uma atividade lúdica realizada em ambiente escolar admite, por parte dos alunos, a adesão voluntária ao convite feito. De fato, via de regra, a liberdade de participar de um jogo ou de uma tarefa lúdica realizados em sala de aula é menor do que em ambiente extraescolar. No entanto, ao se propor uma atividade dessa natureza, há uma probabilidade de que o sujeito se sinta impelido a aderir, uma vez que esta possa se constituir como uma experiência de aprendizagem mais significativa para o aprendiz (em comparação outras de viés mais tradicional). Além disso, ao pensarmos a ludicidade e, em determinadas situações específicas, o jogo no ambiente de sala de aula, temos que ter a clareza de que algumas características permanecerão intactas, outras, porém, terão de se adequar à natureza pedagógica da proposta; a voluntariedade absoluta é uma delas.

Uma outra característica que emerge na proposta de Huizinga (2000, p. 13) é o fato de o jogo ser “não-sério e exterior à vida habitual”, ou seja, o jogo consiste em uma atividade realizada sem o caráter rotineiro de outras tantas feitas pelos indivíduos. Pensemos em algumas situações corriqueiras, como a de nos alimentarmos, por exemplo. A alimentação é uma exigência de nosso organismo, sua ausência implica o comprometimento de inúmeras funções vitais. Com a intenção de conseguir que o filho possa se alimentar adequadamente, algumas mães recorrem ao universo lúdico durante as refeições. Por meio de brincadeiras, elas envolvem as crianças em uma tarefa atrativa, fazendo com que, brincando, os seus filhos se alimentem. A brincadeira ou o jogo criado é visto, dessa forma, como uma ação ocorrida em paralelo, exterior àquela cuja obrigatoriedade é aspecto primordial. No mundo adulto, a situação ocorre de forma análoga, muitas pessoas recorrem a prática de esportes não só para garantir sua qualidade física, mas também para participar de eventos que funcionam como uma “válvula de escape” para as tensões impostas pela rotina. Ao participar de tais eventos, o indivíduo permite-se “adentrar o universo imaginário do jogo e momentaneamente viver o ‘faz de conta’, de maneira intensa e total, a ponto de ‘esquecer’, durante o tempo do jogo, todos os seus compromissos sociais” (RETONDAR, 2013, p. 33). Além de ser uma atividade externa aos compromissos rotineiros, as consequências impostas pelo jogo, de modo geral, restringem-se ao momento e ao contexto de sua realização, não trazendo, por isso, implicações para o cotidiano do indivíduo. É nesse sentido que podem ser tomadas como não-sérias.

Huizinga (2000) aponta também como característica do jogo ser uma atividade desprovida de interesses materiais, através da qual não se obtém lucro. Essa característica é contestada por vários autores. Caillois (2017), por exemplo, discorda de Huizinga nesse ponto, pois acha que este negligencia as apostas e os jogos de azar (como os cassinos, os hipódromos, as loterias). Ao discutir sobre a negligência observada na obra de Huizinga, Caillois percebe que o jogo em si não produz nenhum bem material ou conhecimento; na verdade, certas formas de jogos de azar podem ser consideradas improdutivas. O que se verifica é a transferência de posses de um participante para o outro, mediante acordo prévio: “há deslocamento de propriedade, mas não produção de bens” (CAILLOIS, 2017, n. p.). O jogo, portanto, não produz riqueza, como o trabalho o faz.

Outra característica relevante consiste na relação espaço-tempo de um jogo. Se o jogo proporciona ao jogador uma experiência situada fora do âmbito da vida cotidiana,

essa atividade ocorre dentro de um espaço limitado e por um período restrito. O espaço de vivência de um jogo pode ser uma área delimitada em uma quadra por linhas, um campo de terra batida, um tabuleiro, uma pista, uma mesa, ou seja, um espaço próprio que proporciona sentido às ações ali realizadas.

Além de estar demarcado espacialmente, o jogo está circunscrito a um período de tempo: o tempo de duração do jogo. Nesse aspecto, o jogo possui, segundo Retondar (2013), o tempo externo que ordena e orienta a realização de uma atividade, e também o tempo interno, subjetivo. Em relação ao tempo físico, é evidente que ele limita a ação dos participantes em um dado momento. No entanto, o mais interessante é a percepção da existência do tempo interno. A participação de um indivíduo em um jogo não é determinada somente pela sua circunscrição em um tempo e lugar específicos. Um jogador, em uma partida de baralho, por exemplo, pode jogar de maneira inconsequente, despretensiosa, dispondo suas cartas a esmo. Nesse caso, embora o jogador esteja participando da partida, ele não está verdadeiramente jogando. Em uma situação desse tipo, é provável que esse jogador seja tomado pela sensação de que aquela partida está durando uma eternidade. Por outro lado, um outro participante do mesmo jogo pode estar inteiramente compenetrado na partida, de modo que nem verá o tempo passar. Esse tipo de reação relaciona-se ao tempo interno, "que é o tempo do prazer, o tempo da alegria, o tempo da satisfação, o tempo da celebração" (RETONDAR, 2013, p. 31). O tempo subjetivo está relacionado, portanto, ao envolvimento do indivíduo com a tarefa: quando esta proporciona prazer e adquire significado, há uma imersão plena do participante na tarefa. É importante, dessa forma, que, ao propor atividades pedagógicas lúdicas, estas sejam pensadas de modo a permitir que o tempo subjetivo, vivenciado pelos participantes, seja marcado pela alegria, pelo prazer.

A caracterização proposta por Huizinga (2000) contempla também o reconhecimento de que um jogo pressupõe a existência de regras. São elas que ordenam e organizam as ações de cada participante. As regras funcionam como aquele contrato acordado entre os participantes antes do início de uma partida. Assim,

> [...] as regras do jogo possuem o papel de mediar as relações intersubjetivas nos jogos de sociedade[16] e, por outro lado, garantir uma identidade mínima

[16] Segundo Retondar (2013, p. 20), "a expressão jogos de sociedade foi cunhada por Jean-Marie Lhôthe para designar o jogo que necessita de, no mínimo, duas pessoas para se jogar".

> através da repetição da forma de se jogar para que estas possam ser passíveis de serem superadas ou mesmo ressignificadas, seja do ponto de vista dos jogos individuais ou solitários. (RETONDAR, 2013, p. 22)

Dessa forma, se as regras precisam ser fixas para delimitar a ordem e garantir as características de um determinado tipo de jogo, em contrapartida, elas podem ser alteradas de modo a satisfazer as necessidades circunstanciais. Tome-se o caso da partida de vôlei: atualmente, a pontuação é atribuída a uma equipe quando seu adversário deixa a bola cair em seu próprio lado da quadra e os *sets* terminam quando uma das equipes atinge 25 pontos. Há um tempo, esse critério de pontuação era diferente: cada *set* terminava com 15 pontos e uma equipe pontuava quando o adversário errava duas vezes seguidas; o primeiro erro consistia apenas na troca da posse de bola (regra da vantagem). Há um entendimento geral de que, pela regra antiga, as partidas eram mais monótonas e que a mudança proporcionou maior dinamicidade ao jogo. Portanto, a existência de regras é uma exigência do jogo, mas diversas circunstâncias podem alterar as normas estabelecidas.

Assim, como caracterizado por Huizinga (2000), o jogo é uma atividade livre, que proporciona uma evasão do cotidiano, realizada dentro de um limite espaço-temporal, submetida a regras próprias, que não produz nenhum tipo de bem material e que possibilita ao jogador sentir-se absorvido e, assim, propenso a canalizar todas suas forças e esforços para viver o processo do jogo. Nesse processo, o prazer de estar jogando torna-se o mais relevante. Com isso, a vitória ou o sucesso momentâneo não seriam condições fundamentais para que essa sensação seja experimentada. Retondar (2013, p. 32) compara o prazer proporcionado pelo jogo com a experiência estética de fruição: “O fruir significa viver com intensidade uma experiência impossível de ser descrita racionalmente, pois profundamente significativa e envolvente”. Assim, o indivíduo envolvido em um jogo pode experimentar a fruição desse momento que o coloca em um espaço diferente do mundo real no qual a execução de suas ações está comprometida com o objetivo proposto por essa partida, por esse desafio.

Embora reconheça o valor da obra de Huizinga, Caillois (2017) discorda de alguns pontos em sua caracterização de jogo. Um deles, já citado, refere-se ao fato de Huizinga apresentar o jogo como ação desprovida de interesse material. Outro aspecto que provoca discordância por parte de Caillois é aquele que diz respeito à afinidade do jogo com o segredo ou o mistério. Huizinga (2000) afirma que o jogo possibilita a criação de grupos

sociais que tendem a se envolverem em segredos e destacarem sua diferença em relação aos demais através de disfarces ou outras formas semelhantes. Já para Callois, o segredo, o mistério e o disfarce podem prestar-se a uma atividade de jogo, porém "quando o segredo, a máscara, o costume desempenham uma função sacramental, podemos estar certos de que não existe jogo, mas instituição" (CAILLOIS, 2017, n. p.).

As objeções feitas por Caillois a respeito de alguns aspectos da definição proposta por Huizinga, não o impedem, porém, de propor uma definição para *jogo* próxima àquela oferecida pelo historiador. Assim, em suas palavras, o jogo é uma atividade:

> 1º) *livre*: à qual o jogador não pode ser obrigado, pois o jogo perderia imediatamente sua natureza de divertimento atraente e alegre;
> 2º) *separada*: circunscrito em limites de espaço e tempo previamente definidos;
> 3º) *incerta*: cujo desenrolamento não pode ser determinado nem o resultado obtido de antemão, pois uma certa liberdade na necessidade de inventar é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador;
> 4º) *improdutiva*: pois não cria bens, nem riqueza, nem qualquer tipo de elemento novo; salvo deslocamento de propriedade no interior do círculo de jogadores, resulta em uma situação idêntica àquela do início da partida;
> 5º) *regrada*: submetida às convenções que suspendem as leis ordinárias e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
> 6º) *fictícia*: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade diferente ou de franca irrealidade em relação à vida cotidiana. (CAILLOIS, 2017,?.)

Independente da caracterização adotada, parece claro que os jogos apresentam contornos imprecisos, pois nem todas as atividades que consideramos 'jogos' apresentam todas essas características. A variedade de atividades rotuladas como "jogos" sinaliza para o que Wittgenstein denomina de "semelhanças de família". A comparação entre essas diferentes formas de atividades permite a percepção da existência de alguns traços comuns e outros dessemelhantes entre elas.

De todo modo, a partir da leitura de diversos autores, alguns já referidos neste texto, é possível identificar a referência a um conjunto de características bastante semelhantes. É o que vemos, por exemplo, com essa síntese de Kishimoto:

> excetuando os jogos de animais que apresentam peculiaridades que não foram analisadas, os autores assinalam pontos comuns como elementos que

> interligam a grande família dos jogos: liberdade de ação do jogador ou caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o "não sério" ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço. São tais características que permitem identificar os fenômenos que pertencem à grande família de jogos. (KISHIMOTO, 2003, p. 7 apud VANZELLA, 2016, p. 80-81)

Assim, a proposição de atividades pedagógicas lúdicas para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, considera, por um lado, que uma mesma tarefa pode não abrigar todas as características de uma experiência lúdica, por outro, sendo uma atividade pedagógica, é imprescindível que esta tenha compromisso com o alcance de objetivos claros definidos para o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse caso, o recurso à ludicidade, ou melhor, a uma de suas manifestações, em um momento específico da aula de Língua Portuguesa, requer a clareza de que, em primeiro lugar, estamos desenvolvendo uma tarefa pedagógica comprometida com os objetivos de trabalho com a língua/linguagem na escola. Em segundo lugar, temos ciência de que a proposição de atividades lúdicas no ambiente escolar não ocorre da mesma forma que em outro lugar. De fato, esse ambiente proporciona um enquadre particular. Por exemplo, o aluno, de certa forma, é conduzido a participar das atividades, mesmo que seu grau de voluntariedade não seja tão acentuado. Contudo, como já discutido, esse reconhecimento não invalida a utilização da ludicidade como estratégia nas aulas de língua, pelo contrário, pelo já exposto e o que ainda será discutido, defendemos que o uso de atividades pedagógicas lúdicas no ensino de Português constitui-se como ferramenta profícua para a ampliação do engajamento e da participação dos estudantes na construção de seus saberes. Na próxima seção, dialogando com conhecimentos já estabelecidos, discutimos mais pontualmente a relação entre ludicidade e educação.

2.2 Jogo, ludicidade e educação

Conforme estudos existentes na área educacional, a ludicidade e o jogo têm importância fundamental no desenvolvimento das crianças. Dantas (2015, p. 116), por exemplo, defende que, na educação, toda atividade deveria ser precedida por uma etapa lúdica:

> A sabedoria que é respeitar, em educação, a psicogênese, deveria levar a introduzir cada nova atividade através de uma etapa lúdica. Brincar com

> palavras, com letras, com o computador: manuseá-los livremente, ludicamente, antes de dar a este manuseio um caráter instrumental. Talvez seja por isto que as crianças aprendem informática mais depressa do que os adultos: brincam com o computador, antes de tentar "usá-lo para".

Nesse sentido, o lúdico é visto como uma etapa exploratória que pode auxiliar no desenvolvimento infantil e na aquisição de novos conhecimentos, assumindo, assim, posição de destaque na aprendizagem. Santo Agostinho, filósofo e teólogo, já defendia a tese da importância do lúdico na educação: "o lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação" (BEMVENUTI, 2013, p. 25).

Embora, de modo geral, se dê ênfase a essa fase exploratória na infância, é inegável que mesmo os adultos podem exercitar a capacidade lúdica ao entrar em contato com o desconhecido. O impedimento para o adulto de exercitar essa exploração livre e gratuita deve-se ao fato, de muitas vezes, estar deveras preocupado com a intencionalidade de seus atos e com a imagem que os outros construirão a seu respeito.

A compreensão do valor existente na relação entre jogo, ludicidade e educação leva-nos a investigar de que forma esse entrecruzamento ocorre. De fato, essa relação fez-se marcante em diferentes épocas, com diversos povos. Como era de se esperar, todavia, essa presença não produziu uma forma única de tratamento. A subseção seguinte, em uma perspectiva histórica, aborda as formas como o jogo e a ludicidade se incorporaram à educação.

2.2.1 As relações entre ludicidade e educação em uma perspectiva histórica

O elemento lúdico faz parte do cotidiano das atividades humanas desde as civilizações antigas, inclusive, com funções relacionadas à educação. Por exemplo, na sociedade romana, por muito tempo, perpetuou-se o modelo doméstico de educação até o surgimento das escolas. Os espaços educacionais eram dirigidos por escravos e neles os alunos tinham acesso ao ensino de leitura, de escrita e de contas. "Essas escolas empregavam *ludi*, *ludus*, jogo ou brinquedo – nome que relaciona a educação ao jogo – para enfatizar atividades de função não séria, de diversão e recreativas, conforme aponta a origem da palavra" (BEMVENUTI, 2013, p. 18). Dessa forma, as atividades lúdicas

tinham por finalidade promover diversão, entretenimento ao grupo que frequentava a escola.

Os jogos se fizeram presentes também na sociedade romana em competições, nas quais havia duas formas de participação: a do atleta, que participava ativamente das competições, exibindo sua força física, e a do espectador, que era um mero observador. Não obstante, o papel de espectador não conferia ao indivíduo uma posição inferior à do atleta; pelo contrário, essa posição lhe garantia *status*, pois "o jogo é visto a partir do espectador e não do participante" (BROUGÈRE, 1998, p. 37 apud BEMVENUTI, 2013, p.18). O cidadão romano não participava, portanto, das competições como atleta. Os jogos romanos se manifestavam, segundo Bemvenuti (2013), sob a forma de espetáculo nos denominados jogos de circo (corridas de biga e de combate, encenações envolvendo animais e caças) e os jogos de cena (teatro, mímica, dança e concursos de poesia). Nessas atividades, existia um espaço lúdico, ou seja, havia uma distinção entre combate real e a encenação. Assim, "o jogo é a encenação, a *mimesis* do real, o exercício imaginário" (BEMVENUTI, 2013), isto é, uma atividade paralela a outras do cotidiano realizada em um ambiente determinado, por um período limitado.

Os jogos fizeram-se presentes também na Grécia, apresentando aspectos divergentes e comuns ao jogo em Roma. Para os gregos, a educação acontecia em diversos ambientes: na escola, na cidade, nas reuniões políticas, administrativas e jurídicas, nos jogos, nas artes, na arquitetura e nas representações dramáticas. Foi na Grécia que surgiram os Jogos Olímpicos. Segundo Bemvenuti (2013, p. 22), esses jogos consistiam em um "festival religioso e atlético, que acontecia de quatro em quatro anos no santuário de Olímpia, em honra a Zeus.". Para os gregos, essas competições tratavam-se de um concurso inserido em um ritual religioso, "centrado na comemoração da morte do herói", com a finalidade de renovar a proteção da cidade. O jogo era compreendido a partir do aspecto da simulação, os jogos eram, por exemplo, um exercício guerreiro, e não uma guerra real (BEMVENUTI, 2013).

Na Idade Média, a educação ergueu-se a partir da fusão dos preceitos da fé cristã com o pensamento greco-romano. Nesse período, organizou-se, pela primeira vez, a concepção de escola como aparelho ideológico do Estado. O elemento lúdico era defendido a partir de uma ótica educativa, pois, conforme ideias de Santo Agostinho, era uma força que impulsionava a curiosidade humana. Nesse período da história, os jogos

estavam limitados à educação dos cavaleiros e aos ritos carnavalescos. Brougère (1998, p. 44 apud BENVENUTI, 2013, p. 27) explica que

> o jogo tem seu espaço no seio da ritualidade carnavalesca amplamente fundada no fingimento. [...] O jogo está no centro da constituição de uma identidade, e nesse sentido ele é um espaço de aprendizagem, apesar de sua aparência de desordem e mesmo de violência. Por não conservar um papel no seio da religião oficial, assume um outro, essencial em festividades que podem ser consideradas ou como o lugar de formação de uma identidade local, ou como a sobrevivência vivaz do velho paganismo, disfarçado para o lado da religião católica[...]. Se a festa não é jogo enquanto tal, como também a religião, ela integra um elemento lúdico.

Se, por um lado, o jogo se ligava ao fingimento dos que estavam disfarçados de outrem (ficção presente no ritual carnavalesco), por outro, relacionava-se ao divertimento dos que controlavam e dos que eram controlados pela Igreja. Nesse período, o jogo é relacionado ao prazer necessário para relaxar, como uma atividade que rompe com o tempo de trabalho e instaura um momento de descanso.

Assim, apesar de o jogo aparecer continuamente junto às atividades realizadas pelos romanos, gregos e os medievais, ele não é compreendido como uma atividade que levava à educação (BEMVENUTI, 2013), uma vez que, mesmo inserido em ambientes escolares, o jogo adquiria caráter exclusivo de divertimento, entretenimento.

Contudo, no Renascimento, a prática lúdica já se destaca como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Rabelais vê o jogo como instrumento de ensino de Matemática e outros conteúdos. Da mesma forma, Montaigne defende o caráter educativo do jogo, para ele o “jogo é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário” (KISHIMOTO, 2015, p. 62-63). Vives completa o sentido do jogo presente ainda nos tempos atuais “como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como re-criação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações” (KISHIMOTO, 2015, p.63).

Durante o período do Romantismo, essa visão renascentista sobre o jogo e a sua relação com a criança se cristaliza. Nesse período, conforme Kishimoto (2015, p.63), o jogo é compreendido “como conduta espontânea, livre e instrumento de educação da primeira infância”. Tal concepção é aceita por vários representantes, filósofos e educadores da época, interferindo, assim, nas ações destinadas à educação.

Em uma perspectiva histórica voltada para a relação da ludicidade com a educação nacional, devemos observar que o Brasil teve seu primeiro movimento de educação formal, tal como é ocidentalmente compreendida, ligado aos portugueses colonizadores com a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola. Embora a criação de colégios, universidades e o trabalho com a educação não fosse o objetivo primordial de Loyola, o jesuíta percebeu que esse tipo de atividade seria necessário para a renovação da fé cristã e extensão do Reino de Deus nas terras onde atuava (NOGUEIRA, 2016). Assim, "os jesuítas fizeram dos colégios centros do saber e formação de pessoas, atingindo o objetivo maior a que se propuseram, a difusão e o fortalecimento da fé católica, conciliando o cristianismo com o humanismo renascentista" (NOGUEIRA, 2016, p. 100). Com a finalidade de organizar o ensino nas instituições jesuíticas, foi elaborada a *Ratio Studiorum*[24], uma espécie de coletânea cujo objetivo era instruir o jesuíta docente a respeito da natureza, extensão e obrigações de sua função.

De acordo com Nogueira (2016, p. 104),

> a Companhia de Jesus propôs a *Ratio Studiorum* para estruturar e orientar o sistema de ensino, valorizando a aula ativa, a cooperação, o papel do professor e as especificidades infantis, com o uso de diferentes metodologias, como a construção de materiais concretos e específicos para o ensino das letras, da leitura, da escrita e da contagem, recursos pedagógicos conhecidos como jogos educativos.

Dessa maneira, os jesuítas conseguiam aproximar-se dos nativos das regiões nas quais eram missionários a fim de realizar a evangelização do povo. Essa aproximação ocorria por meio do trabalho com as crianças, consideradas pelos jesuítas como papel em branco, sobre o qual poderiam incutir os valores, as crenças e as tradições da cultura católica da Europa. A respeito desse aspecto, Rosário e Melo (2015, p. 386) esclarecem que

> Os padres jesuítas foram os maiores responsáveis pela catequese do índio [...]. Além de converter os nativos ao catolicismo, batizando-os, mudando seus hábitos e ensinar-lhes a língua portuguesa, os jesuítas se tornaram agentes de aculturação indígena pela civilização cristã ocidental.

[24] Segundo Toysshima, Montagnoli e Costa (2012, p. 2), o "código representado pelo Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu caracteriza-se como um manual prático que preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula".

Dessa forma, os curumins eram educados a partir de um processo que os afastava de modo de organização social e cultural característico de sua comunidade, assumindo, através da catequização, valores, dogmas, língua, cultura da sociedade cristã europeia ocidental; passando, assim, por um processo de aculturação. Nesse processo educacional desenvolvido pelos jesuítas no Brasil, não raro, observavam-se os padres brincando com as crianças. José de Anchieta, por exemplo, conta que, depois de cumprirem com as tarefas formais, iam à caça e à pesca, como momento de lazer e também para abastecer a casa com alimentos (Cartas Jesuíticas III, 1932 apud NOGUEIRA, 2016, p.107). Assim, o lúdico era vivenciado em situações mais informais de educação, mas também em situações mais sistematizadas. Os padres jesuítas organizavam eventos coloridos, com barulho a fim de atrair as crianças. Eles utilizavam o teatro com personagens da sociedade para discutir a fé cristã. O padre José de Anchieta escreveu muitos poemas, cantos, declamações e representações para serem utilizados como recursos pedagógicos.

Nesse sentido, houve a incorporação de jogos educativos como parte do programa de estudos oferecidos pela Ordem dos Jesuítas (RABECQ-MAILLARD, 1969 apud NOGUEIRA, 2016).

> Os jogos de exercício mais utilizados são os de barra, argolas, balão (hoje futebol), palmas, palinete (hoje golfe), bola ao muro, combate e golpes de armas, os jogos da cavalaria da época com o objetivo de exercitar discussões e a oratória com seu vocabulário específico. A sala de aula é decorada com ornamentos, divisas e símbolos, na qual se defrontam duas equipes rivais. O jogo de duelo era usado para a correção dos exercícios. Há vencedores e premiação. [...] (NOGUEIRA, 2016, p. 109-110)

Deste modo, nota-se a presença do lúdico nesse modelo inicial de educação fundado pelos jesuítas. Ao contrário dos romanos, gregos e medievais, os jesuítas, ao organizarem a educação de suas escolas, inseriram o jogo tanto em momentos destinados ao lazer quanto em situações de aprendizagem.

Assim, conforme visto, a ludicidade se faz presente na história das atividades educativas, seja de maneira mais informal, relacionada ao divertimento, ao entretenimento, à recreação; seja de maneira mais formal, ligada diretamente às ações educativas. De uma forma ou de outra, percebe-se uma relação de longa data entre

ludicidade e educação. Considerando os objetivos deste trabalho, no entanto, torna-se necessário procurar entender de forma mais detalhada o papel que as diversas manifestações da ludicidade, apropriadas como estratégias pedagógicas, podem desempenhar no desenvolvimento humano, de modo geral, e na aprendizagem escolar, mais especificamente.

2.2.2 As relações entre ludicidade e educação na perspectiva do desenvolvimento humano

A ludicidade e o jogo são compreendidos por filósofos, psicólogos e educadores de maneiras distintas. Contudo, parece haver uma unanimidade no reconhecimento da importância do lúdico para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos indivíduos. Para traçar um panorama dessas visões diversas, recorre-se a alguns expoentes que contribuíram para formar a visão atual de aprendizagem, de desenvolvimento e da presença do elemento lúdico na educação.

Froebel, filósofo do período romântico, criou um sistema filosófico de educação que está fundamentado na unidade e conexão entre Deus e todas as coisas da natureza: "A Unidade é Deus. Todas as coisas provêm da Divina Unidade, de Deus, e têm sua origem na Unidade Divina, em Deus só" (FROEBEL, 1912 apud KISHIMOTO, 2016, p. 59). Esse sistema sugere que a educação pode garantir a unidade entre o homem, seu criador e a natureza, desde a infância, através da natureza (KISHIMOTO, 2016). Froebel acreditava na existência de um estado de continuidade das coisas e da natureza. Sendo assim, seria impossível separar os estágios de desenvolvimento do ser humano (infância, juventude e maturidade). O filósofo parte do pressuposto de que a educação, na tenra infância, deva proteger e guardar a criança, mas não restringir sua liberdade, uma vez que esta é imprescindível para o desenvolvimento do ser que procura aprender e se integrar ao ambiente. O simbolismo da natureza, como reveladora da vida e da unidade do desenvolvimento, é uma característica do pensamento pedagógico de Froebel de maneira tão acentuada que sua instituição infantil recebe o nome de *kindergarten*, com o significado metafórico de jardim das crianças (KISHIMOTO, 2016). O projeto do *kindergarten* se fundamenta como um trabalho da educação designado a preparar a criança para o desenvolvimento nas fases posteriores do crescimento. Em sua concepção educacional materializada no *kindergarten*, Froebel "sustenta que a repressão e a ausência

de liberdade à criança impedem a ação estimuladora da atividade espontânea, considerada elemento essencial no desenvolvimento físico, intelectual e moral" (KISHIMOTO, 2016, p. 60).

A concepção froebeliana de educação insere os jogos como parte fundamental do trabalho pedagógico, pois, para o filósofo, brincar é a atividade mais importante do período da infância:

> A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo - da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo… A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros… Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1912 apud KISHIMOTO, 2016).

O filósofo compreende a brincadeira como uma ação espontânea, livre e prazerosa da criança, através da qual esta se relaciona com o ambiente, explorando-o e aprendendo. O brincar representa para Froebel uma atividade importante para o desenvolvimento infantil e, deste modo, o uso dos jogos infantis constituiu-se, na proposta froebeliana, o eixo pedagógico. Nesse sentido, Froebel organiza a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos. Em sua proposta, a realização de atividades chamadas de ocupações ocorre com a utilização de dons (materiais como bola, cubo, varetas, anéis, etc.) sob a supervisão da jardineira. Já as atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais são denominadas brinquedos e jogos e destinam-se à liberação da criança a fim de que ela possa expressar as relações que estabelece sobre os objetos e situações do cotidiano. Nessa concepção, as atividades de imitação são consideradas brinquedos, enquanto as atividades livres com o uso de dons são os jogos (KISHIMOTO, 2016).

A proposta de Froebel, contudo, recebe algumas críticas no que diz respeito à aplicação de sua teoria. Segundo Blow (1911 apud KISHIMOTO, 2016), os dons eram utilizados apenas para ensinar elementos relacionados à forma, ao número, às sequências e ao adestramento manual; a ocupação exclusiva com atividades relacionadas aos dons e

ocupações não abriu caminho nos brinquedos e jogos para a possibilidade de a criança ascender ao seu eu geral e social, limitando-a ao eu particular.

De todo modo, ainda que existam críticas a respeito de práticas pedagógicas originadas nas ideias de Froebel, a afirmação de que o jogo e a ludicidade são elementos nucleares para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças na ótica froebeliana é inconteste. Como veremos, tal nuclearidade será reafirmada em outros campos de investigação acerca do desenvolvimento e da aprendizagem.

No campo da psicologia, Jean Piaget é um destacado estudioso da infância e das etapas do desenvolvimento infantil. Ainda muito jovem, iniciou suas leituras nas áreas de filosofia, lógica e religião, e mais tarde licenciou-se e doutorou-se em Ciências Naturais. No entanto, o desenvolvimento de sua proposta teórica – a epistemologia do conhecimento humano – ocorreu na psicologia, pois o campo da filosofia oferecia um procedimento metodológico baseado na intuição e na especulação, já a biologia esbarrava na impossibilidade de experimentação (PALANGANA, 2015), motivos que inviabilizaram a condução da pesquisa nessas áreas. Através de procedimentos experimentais, o projeto piagetiano busca "explicar a gênese do conhecimento segundo uma visão original, ou seja, pelo estudo do desenvolvimento cognitivo da criança." (PALANGANA, 2015, p. 20).

Para Piaget, a inteligência é uma característica biológica do ser humano. Chiarottino (apud PALANGANA, 2015) explica que as observações do psicólogo demonstram a existência de estruturas específicas para o conhecimento, que não aparecem prontas no organismo humano e, por isso, possuem uma gênese que explica a diferença entre a lógica infantil e a lógica adulta. Tais estruturas cognitivas são construídas, pelas crianças, de maneira gradual, em uma organização sequencial, denominada por Piaget de estágios de desenvolvimento cognitivo. Ainda que a teoria piagetiana considere os aspectos endógenos para explicar o desenvolvimento cognitivo na infância e na adolescência, ela não descarta os aspectos interacionais, ao reconhecer que "a organização funcional das estruturas mentais não se transmite hereditariamente: é um mecanismo que se desenvolve graças à ação do indivíduo sobre o meio e às trocas decorrentes dessa interação" (PALANGANA, 2015, p. 26). Sendo assim, se por um lado, a teoria de Piaget apoia-se em um modelo psicogenético que identifica os estágios pelos

quais os seres humanos passam em sua trajetória de desenvolvimento, por outro, não rechaça por completo a influência da interação na passagem de um estágio para outro.

Nesse modelo teórico, a inteligência humana apresenta dois atributos universais que funcionam de maneira complementar: a organização e a adaptação. O pensamento, nas palavras de Palangana (2015, p. 26), "se organiza somente por meio de uma adaptação ao real e, ao organizar-se, estrutura o real". Convém ressaltar que a adaptação compreende dois processos distintos e complementares: a assimilação e a acomodação. Segundo Piaget (2014, p. 300), "todo ser vivo incorpora as substâncias ou as energias do meio à sua própria forma; é o que se chama de *assimilação*; e, de outro lado, o ser vivo é modificado pelas transformações e imposições do meio, em outras palavras, *acomoda*-se". Esses dois últimos processos são fundamentais na aquisição de conhecimento:

> quando assimilação e acomodação estão em harmonia (ocorrem simultaneamente), o sujeito está adaptado, ou seja, em equilíbrio. Na medida em que as estruturas intelectuais disponíveis se tornam insuficientes para operar uma nova situação, ocorrem contradições ou discrepâncias em seu conhecimento atual, acarretando desequilíbrio. Procedendo num movimento espiral, naturalmente, essas estruturas começam a se adaptar às novas circunstâncias, indo em direção a um estado superior e mais complexo de equilíbrio. Piaget denomina esse movimento de "equilibração majorante", uma vez que, ao longo dele, as perturbações cognitivas são superadas. É por meio desse processo interminável que, no entender de Piaget, ocorrem a construção e a progressão do conhecimento.

O indivíduo, dessa forma, adquire conhecimento desde que seja exposto a situações diferentes que possam lhe trazer dificuldades, fazendo com que ele reelabore seu pensamento até alcançar domínio dessa nova situação, tornando-se adaptado, equilibrado. Nas palavras de Piaget (2014, p. 41), "toda conduta é uma adaptação, e toda adaptação, o restabelecimento do equilíbrio entre o organismo e o meio. Nós só agimos quando estamos momentaneamente desequilibrados." Esse movimento é infinito, já que o sujeito depara-se constantemente com novas e diversas situações que lhe causarão desequilíbrio, e o processo tende a recomeçar para que ele construa novos conhecimentos.

Ao estudar a aquisição de conhecimentos pelas crianças, Piaget identificou quatro estágios ou períodos de desenvolvimento cognitivo: i) *sensório-motor* (inicia-se no nascimento até os dois anos); ii) *pré-operatório* (estende-se dos dois aos sete anos); iii)

operatório-concreto (situa-se entre os sete e os doze anos); iv) *operatório-formal* (começa aos doze anos).

Os estágios de desenvolvimento apontados por Piaget mostram como as estruturas cognitivas tendem a se prolongar de um período a outro em um movimento de reconstrução contínua rumo à aquisição de novos conhecimentos. Cabe ressaltar que esse processo não finda no período operatório-formal (último estágio proposto), o indivíduo continua, durante toda sua vida, a construir e reconstruir novos conhecimentos sempre que necessário: "Ao longo das descrições feitas por Piaget sobre a gênese do conhecimento, fica claro que o sujeito tende à descentração maior, ou seja, à lógica na inteligência e à cooperação na conduta e, nesse sentido, avança tanto quanto lhe permite e lhe exija o meio" (PALANGANA, 2015, p. 34).

Através de sua teoria, Piaget fornece subsídios aos mais diferentes estudos que tratam do desenvolvimento humano e, consequentemente, da aprendizagem e os jogos ocupam, segundo a visão de Piaget, função primordial no desenvolvimento cognitivo. Um primeiro movimento do psicólogo é distinguir o jogo da criança e o jogo do adulto. De acordo com sua visão, o jogo para o adulto se relaciona ao lazer, a um tipo de conduta de pouca relevância, de baixa tensão psicológica (PIAGET, 2014). Por outro lado, no que diz respeito ao desenvolvimento mental e físico da criança, o jogo apresentaria um significado funcional.

> O jogo do adulto é relativamente fácil de distinguir daquilo que não é jogo, do que é trabalho, do que é obrigação de qualquer gênero. Mas, na criança, a distinção do que é ou não é jogo é infinitamente mais delicada. Ocorre aí um problema real. E quando se pergunta quais são os limites do jogo ou como caracterizar o que é jogo, aponta-se já um problema central no ponto de vista dos mecanismos em ação e percebe-se facilmente que existem exatamente todas as tramitações entre o jogo e o pensamento adotado, o que mostra que o jogo participa de todos os mecanismos do pensamento da criança e constitui alguma coisa de muito complexo que não é afetividade pura, mas afetividade e pensamento de uma só vez. (PIAGET, 2014, p. 294-295)

Assim, se, para o adulto, o jogo tem um papel acessório às ações cotidianas, ou seja, ele ocorre em paralelo às situações relacionadas ao trabalho e à obrigatoriedade, para a criança, o jogo é um aspecto intrínseco a sua rotina, destacando-se como uma forma de relação direta com o mundo. Nesse quadro teórico, os jogos caracterizam-se de forma diversa conforme o estágio de desenvolvimento no qual a criança se encontra. O jogo

aparece de maneira precoce no desenvolvimento infantil e se relaciona a um dos processos adaptativos, a assimilação:

> se a acomodação extravasa incessantemente os limites da adaptação propriamente dita (ou equilíbrio entre a acomodação e a assimilação), o mesmo se pode dizer da assimilação. O motivo é simples: os esquemas momentaneamente inutilizados não poderiam desaparecer sem mais nem menos, ameaçados de atrofia por falta de uso, mas vão, outrossim, exercitar-se por si mesmos, sem outra finalidade que o prazer funcional ligado a esse exercício. Tal é o jogo nos seus primórdios, recíproca e complemento da imitação. Esta exerce os esquemas quando eles se acham acomodáveis a um modelo conforme as atividades habituais, ou quando podem ser diferenciados na presença de modelos novos, mas comparáveis a essas atividades. Portanto, a imitação é ou, pelo menos, torna-se uma espécie de hiperadaptação por acomodação a modelos utilizáveis de maneira não imediata, mas virtual. O jogo evolui, pelo contrário, por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder. (PIAGET, 2017, p. 101-102)

A ideia de jogo defendida por Piaget pode ser melhor entendida por meio de um entre os vários exemplos colocados à disposição do leitor em sua obra "A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação". Tome-se o caso de uma criança de 3 meses que mexe em seu móbile suspenso no berço. No início dessa tarefa, ela pratica essa ação sem sorrir, atenta aos movimentos que executa como se estivesse estudando-os. Com o passar do tempo, por volta dos 4 meses aproximadamente, ela executa os mesmos movimentos, mas já demonstra uma mímica de alegria exuberante e de poder. Compreende-se, assim, que os primeiros movimentos da criança possibilitaram-lhe a vivência de uma nova experiência à qual suas estruturas cognitivas foram se adaptando ao ponto de dominá-las; dito de outro modo, o bebê passou por um processo de assimilação e acomodação. Quando a criança já incorporou essa experiência, adquirindo assim novos conhecimentos, ela tende a repetir os movimentos executados, agora não com a intenção de compreendê-los, mas de repeti-los para alcançar prazer. É nesse último aspecto que o jogo consiste, "a assimilação já não é acompanhada de acomodação atual nem consiste mais, portanto, num esforço de compreensão: há, simplesmente, assimilação à atividade própria, isto é, utilização do fenômeno para o prazer de agir" (PIAGET, 2017, p. 105)

O jogo, dessa forma, é uma maneira de a criança se relacionar com o meio desenvolvendo suas estruturas cognitivas, mesmo que durante esse processo ela não esteja

incorporando novos conhecimentos (acomodação), a criança, ao repetir suas ações, reforça o caráter já adquirido nessas estruturas e extrai dessas atividades um sentimento de poder. Essa compreensão de jogo refere-se à sua forma inicial no desenvolvimento infantil. Para Piaget, o jogo evolui e pode ser classificado em três grandes tipos conforme as estruturas que caracterizam: o exercício, o símbolo e a regra; o pesquisador aponta também os jogos de "construção" como uma forma de transição entre os três tipos identificados.

Os jogos de exercício são os primeiros a surgir, durante a fase de desenvolvimento pré-verbal. Eles são essencialmente sensório-motores, não supondo pensamento nem nenhuma estrutura representativa especificamente lúdica, no entanto, podem se manifestar quando uma criança pergunta pelo prazer de perguntar, não se interessando pela resposta. Esses jogos consistem em simples exercícios, colocando em ação um agrupamento de condutas variadas que não modificam as estruturas cognitivas, embora exercitem tais estruturas, essas atividades objetivam o próprio prazer de funcionamento. A segunda categoria é composta por jogos simbólicos, iniciada em torno dos dois anos. O aparecimento do "símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante" (PIAGET, 2017, p. 127). Nessa fase, as crianças utilizam um objeto para referir-se a outro, por exemplo, quando uma criança brinca com uma caixa de papelão simulando ser um automóvel. A sucessão dos diferentes tipos de jogos não implica o abandono de outro, isto é, o aparecimento do símbolo nas brincadeiras infantis não suprime a presença de exercícios sensório-motores. Os jogos simbólicos podem ser realizados de forma solitária ou por um grupo de indivíduos. Nessa trajetória de desenvolvimento infantil, os jogos de regras sobrepõem-se aos jogos simbólicos. Os jogos de regras caracterizam-se pelo caráter coletivo das atividades marcadas pelas relações sociais ou interindividuais. Nesses jogos, "regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta" (PIAGET, 2017, p.128). Como no caso anterior, o surgimento dos jogos de regras não inibe a presença do exercício sensório-motor ou imaginação simbólica, mas apresenta um elemento novo: a regra.

Finalmente, os jogos de construção, segundo Piaget, figuram como uma forma de transição, assinalando uma transformação interna na noção de símbolo e de representação. Uma criança que brinca de navegar, por exemplo, na perspectiva do

simbolismo, poderia assumir que um pedaço de madeira é um barco. No entanto, quando essa criança constrói um brinquedo assemelhando-se a um barco, o jogo simbólico começa a se confundir com a imitação ou um trabalho espontâneo. Assim,

> se concebermos as três classes de jogos de exercício, de símbolo e de regras como correspondendo a três fases, estando entendido que essas fases são também caracterizadas pelas diversas formas sucessivas (sensório-motora, representativa e refletida) da inteligência, então é evidente que os jogos de construção não definem uma fase entre outras, mas ocupam, no segundo e, sobretudo, no terceiro nível, uma posição situada a meio caminho entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação. (PIAGET, 2017, p. 129)

Por essa breve apresentação da concepção piagetiana acerca do desenvolvimento infantil, percebe-se que o jogo, conforme as ideias do psicólogo, é compreendido como condição essencial para a viabilização do contato da criança com os objetos e com os outros indivíduos, bem como expressão do estágio no qual se encontra. Dessa forma, o jogo é colocado no centro das atividades que propiciarão às crianças o desenvolvimento de suas estruturas cognitivas.

Outro expoente no campo da psicologia é Vygotsky. Contemporâneo de Piaget, destacou-se também por fomentar o pensamento sobre o desenvolvimento infantil. Embora tenham partilhado de interesses comuns em seu objeto de pesquisa, o modelo teórico vigotskiano diferencia-se das concepções de Piaget por seguir uma abordagem voltada para as influências do meio social no desenvolvimento do indivíduo. A teoria vigotskiana pretendeu descrever os “mecanismos pelos quais a cultura incorpora-se na natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento” (PALANGANA, 2015, p. 96).

Vygotsky destaca, como um dos aspectos centrais em sua investigação, as relações interfuncionais entre pensamento e linguagem. Em seus estudos, o psicólogo valida o princípio básico da tese de Stern, a saber: “ontogeneticamente, o pensamento e a fala se desenvolvem ao longo de duas linhas distintas e que, de um certo ponto, essas linhas se encontram” (VYGOTSKY, 2008, p. 62).

Através das ponderações do psicólogo, percebemos que linguagem e pensamento têm raízes distintas. No curso do desenvolvimento humano, há, porém, um momento em que essas duas funções se encontram e iniciam uma nova forma de comportamento. Stern

(1914 apud VYGOTSKY, 2008, p.53) aponta que esse momento é marcado pela descoberta, por parte da criança, que “cada coisa tem seu nome”. Nesse instante, há o encontro entre as linhas de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, pois “a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados” (VYGOTSKY, 2008, p. 53). A partir desse ponto, a linguagem pode potencializar o desenvolvimento do pensamento humano.

Segundo Palangana (2015), ao estudar as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vygotsky identifica a existência de quatro estágios do desenvolvimento das operações mentais que envolvem o uso de signos: i) *estágio natural* ou *primitivo*, caracterizado pela presença da fala pré-intelectual; ii) *experiências psicológicas ingênuas*, a criança “domina a sintaxe da fala antes de dominar a sintaxe do pensamento” (VYGOTSKY, 2008, p. 57); iii) *estágio dos signos exteriores*, a linguagem aparece, nesse estágio, sob a forma da fala egocêntrica; iv) *crescimento interior*, a linguagem se define pela fala interior ou silenciosa.

Ao considerar a existência dos estágios de desenvolvimento cognitivo infantil, Vygotsky não pretende afirmar que tais períodos se sucedam da mesma forma para todos os indivíduos. O teórico ressalta a preponderância do fator social na formação do pensamento, visto que tais estágios coexistem, mas a maneira como podem desenvolver-se dependem das condições sociais a que os indivíduos são expostos.

Em vista disso, Vygotsky demonstra que o pensamento e a linguagem são sistemas distintos que se entrecruzam em alguns momentos do desenvolvimento humano. Nesse processo evolutivo, a fala tem papel fundamental pois “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança.” (VYGOSTSKY, 2008, p. 62)

As conclusões dos estudos conduzidos por Vygotsky acerca da formação de conceitos evidenciam que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento intelectual humano. A utilização da palavra configura-se como parte integrante dos processos de desenvolvimento, sendo responsável, por direcionar a formação de conceitos, juntamente com as demais funções mentais. O psicólogo divergia de outras correntes da época que valorizavam os processos intraindividuais e enfatizava o papel da interação com o meio social no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

> Partindo da concepção de organismo vivo, Vygotsky defendeu o princípio de contínua interação entre as condições sociais mutáveis e a base biológica do comportamento humano. Ele observou que, a partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais às quais as crianças são expostas. Os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida. Aos poucos, o desenvolvimento do pensamento e o comportamento da criança passam a ser orientados pelas interações que ela estabelece com pessoas mais experientes. Logo, a maturação por si só não seria suficiente para explicar a aquisição de comportamentos especificamente humanos. (PALANGANA, 2015, p. 102)

Nessa concepção, guiada pelo papel da interação no desenvolvimento dos indivíduos, a linguagem adquire lugar de destaque. Ao considerar que as funções complexas do pensamento são formadas na interação entre os sujeitos, o elemento de maior peso é a linguagem. A linguagem estrutura o pensamento e permite que o indivíduo possa controlar o ambiente e seu próprio comportamento. Por meio dela, os sujeitos têm acesso ao conhecimento produzido socialmente, ou seja, ela é o "meio pelo qual se generalizam e se transmitem o conhecimento e a experiência acumulados na e pela prática social e histórica da humanidade" (PALANGANA, 2015, p. 110).

A base teórica estabelecida pelos estudos de Vygotsky e seus colaboradores, no campo da psicologia, embasa as concepções defendidas em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Seus estudos entendem o conceito como "um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio nível mental da criança já tiver atingido o nível necessário" (VYGOTSKY, 2008, p. 104). Sendo assim, torna-se inviável pensar que a transmissão direta de conceitos será eficaz no processo de aprendizagem.

O psicólogo discorda de outras correntes de investigação psicológica que se limitavam a considerar o nível de desenvolvimento mental de uma criança a partir das tarefas que esta consegue fazer sozinha. Vygotsky defende que a avaliação do estado de desenvolvimento da criança deve considerar "não só o nível atual de desenvolvimento, mas também a zona imediatamente próxima de desenvolvimento" (VYGOTSKY, 2007, p. 266). A partir dessas ideias, funda-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que, em breves palavras, pode ser compreendida pelo nível de desempenho de uma criança no desenvolvimento de uma atividade, mediante a colaboração de um adulto. Segundo Vygotsky (2007, p. 267), "a zona imediatamente próxima de desenvolvimento é mais importante para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e para o sucesso da

aprendizagem do que o nível atual de desenvolvimento". As ideias do psicólogo em relação à Zona de Desenvolvimento Proximal nos permitem entender que a colaboração e a interação têm um papel crucial no desenvolvimento infantil. Além disso, depreendemos que a colaboração pode ocorrer com um adulto (personificado na figura do professor, em algumas situações de aprendizagem) ou um colega que, em determinada tarefa, mostre-se mais experiente. Assim, a colaboração e a interação entre indivíduos produzem aprendizagem e capacitam a criança a realizar sozinha, em momento posterior, atividades que antes eram feitas junto com outrem.

Todas essas ideias apontadas por Vygotsky nos levam à reflexão das formas pelas quais conduzimos os processos de ensino e de aprendizagem, ainda hoje, nas escolas. Não só Vygostsky, mas outros estudiosos de diversas áreas, apontam para a ineficiência de práticas transmissivas de conhecimento. Abrimos, então, parênteses na demonstração da teoria desse psicólogo, para mostrar nosso convencimento de que é imprescindível o repensar das estratégias utilizadas nas aulas, mais especificamente nas aulas de língua portuguesa. O discurso parece ser repetitivo, pois não é novo. No entanto, a experiência nos aponta, de fato, a presença do caráter transmissivo da educação brasileira, não de forma generalizada, porém de maneira contundente nas esferas pública ou privada, nos diferentes níveis de ensino. A apropriação e o desenvolvimento de conceitos demandam a organização e implementação de estratégias pedagógicas que privilegiem a construção, a descoberta, a pesquisa, a colaboração em atividades apresentadas aos alunos por meio de desafios os quais eles se sintam motivados a solucionar. As formas para o desenvolvimento de tais estratégias são diversas. Como professora inquieta e pesquisadora da minha prática aponto o uso das atividades lúdicas pedagógicas como um caminho que se coloca nessa direção. Na compreensão da teoria desenvolvida por Vygotsky, faz-se necessário elucidar as formas como o lúdico está, ou não, presente nos pressupostos.

Nesse modelo teórico, o jogo e o brinquedo também têm papel de destaque. Para Vygotsky (1998, p. 126 apud ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p.178), "é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos". Dessa forma, o brinquedo é um instrumento de desenvolvimento cognitivo, pois uma criança bem pequena, geralmente, limita seu comportamento às opções impostas pelo objeto externo; já uma criança maior tende a

criar situações imaginárias que permitem outros usos para o mesmo objeto. São as condições criadas pela imaginação infantil que vão dirigir o comportamento da criança, portanto, “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKY, 1998, p. 127 apud ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p.178).

A criança passa, através da brincadeira, a se relacionar com o significado que um dado brinquedo assume em determinada situação. De maneira imperceptível à criança, as ações de caráter mais abstrato são potencializadas por essas atividades lúdicas: “o brinquedo fornece, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados.” (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p.178).

Além da possibilidade de começar a se relacionar com o significado e não com o objeto em si, Vygotsky ressalta que a atividade lúdica é uma ação prazerosa pela qual é possível conhecer e assumir o princípio existente em atividades coletivas, as regras:

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 130 apud ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p.179)

As considerações feitas por Vygotsky permitem compreender a função do brinquedo para o desenvolvimento da criança. No entanto, pode-se entrever, ainda mais, a dimensão da importância da atividade lúdica ao se considerar o ponto fulcral da teoria vigotskiana: a interação.

Como já citado, a interação com outros indivíduos é requisito indispensável para a estruturação das funções mentais mais complexas dos seres humanos. As atividades de caráter lúdico agem como potencializadores dessa interação, uma vez que, na maioria das

vezes, constituem-se como propostas desafiadoras que exigem dos indivíduos a utilização de conhecimentos já adquiridos para a construção de novas habilidades.

Além de Froebel, Piaget e Vygotsky, Dewey é outro filósofo e educador cujas ideias ainda influenciam o campo educacional.

As ideias de Dewey para a educação são fundamentadas em um profundo ideal democrático. Para o filósofo-educador a democracia não seria apenas um sistema de governo, mas seria, "principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada" (DEWEY, 1959a, p. 93 apud FÁVERO; TONIETO, 2011). A democracia constitui-se como a única possibilidade de organização da vida humana em sociedade. A função social da educação relaciona-se, na perspectiva de Dewey, com a qualidade da vida que predominar no grupo. A esse respeito, influenciados pelo filósofo-educador, Fávero e Tonieto (2011, p. 118) oferecem uma interessante reflexão:

> na separação entre a classe privilegiada e a classe submetida, os membros da primeira são educados para serem senhores e os membros da segunda, para serem escravos. Todos perdem com essa forma de separação e educação, pois, as atividades das classes de condição menos favorecidas tendem a se converter em rotina, ao passo que as das classes abastadas tendem a se tornar caprichosas, impulsivas e sem objetivos. Os males que afetam a classe superior, por serem menos materiais, são menos perceptíveis, mas são igualmente reais e geram uma cultura estéril e inútil.

A educação que perpetua a desigualdade não agrega valor social, não produz mudanças e está a serviço de uma transmissão questionável de valores. A concepção de educação, dessa forma, está relacionada ao tipo de sociedade que se deseja construir. Em outras palavras, "uma sociedade que almeja 'mudança' e faz da 'transformação' um ideal de vida necessita ter normas e métodos educativos diferentes das sociedades que não aspiram a semelhantes ideais" (FÁVERO; TONIETO, 2011, p. 116).

Contrário ao modelo de educação tradicional que se fundamenta apenas na transmissão de conhecimentos de uma geração a outra, Dewey propõe um modelo antagônico a este. Apesar da natureza distinta de suas propostas para educação, Dewey e Freire (1987) aproximam-se, uma vez que os dois educadores desenvolvem propostas alternativas à educação bancária. A filosofia educacional de Dewey se apoia em uma

“relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência e a educação” (DEWEY, 1971, p.8 apud PAGNI, 2011, p. 44). A experiência é compreendida como a relação do indivíduo com o ambiente, e é através dela que os seres podem agir no mundo e ser modificados por ele em um processo de ação e reação.

Ao postular a experiência com uma das categorias centrais de sua filosofia, Dewey não considera que todo e qualquer tipo de experiência possa ser aceita como educativa:

> A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores. (DEWEY, 1971, p. 14 apud PAGNI, 2011, p. 48-49)

Nesse sentido, Dewey afirma que a educação tradicional também produz experiências. Todavia, as experiências produzidas por esse modelo, quase sempre, não são agradáveis aos alunos, são vazias de significado e não influenciam suas experiências futuras. De fato, os jovens, ao serem expostos a um tipo de aprendizagem pautada em métodos automáticos de exercícios, ficam limitados e encontram dificuldade, por exemplo, em argumentar com propriedade a respeito de um ponto de vista, em agir e aplicar seus conhecimentos em situações novas. Dewey insiste que a educação transformadora deve adotar a experiência educativa assentada em dois aspectos: “a sua qualidade estética e seus efeitos em relação à possibilidade ou não de crescimento” (PAGNI, 2011, p. 49).

A qualidade estética de uma experiência relaciona-se à qualidade emocional satisfatória despertada no indivíduo para a realização dessa relação com o ambiente. Ou melhor, a qualidade estética de uma experiência oferece ao pensamento a comoção que motiva o sujeito a empregar seus esforços a fim de resolver algum problema a ele apresentado, permitindo ao sujeito o envolvimento integral com a experiência vivenciada. A esse respeito, o filósofo pondera:

> O que é ainda mais importante é que não apenas é essa qualidade um motivo significativo para empreender uma investigação intelectual e para que seja conduzida honestamente, como também nenhuma atividade intelectual será um acontecimento integral (uma experiência), a menos que seja integralizada pela

> mencionada atividade. Sem ela, o pensar é inconclusivo. Em suma, o estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de que seja completa. (DEWEY, 1980a, p. 91 apud PAGNI, 2011, p. 40)

Outro aspecto relacionado à experiência é a "seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes" (DEWEY, 1971, p. 16-17 apud PAGNI, 2011, p. 51). Uma experiência verdadeiramente educativa deve possibilitar aos sujeitos envolvidos a criação de conhecimentos que possam ser utilizados em outras situações. Para que esse modelo educacional fundamentado nessa perspectiva possa ocorrer, é necessária a realização de mudanças na escola tal como se apresenta, no sentido de repensar a organização curricular e selecionar novos métodos para abordagem dos assuntos, de modo a conferir um caráter mais significativo às situações propostas.

A experiência educativa leva ao pensamento reflexivo que, segundo Dewey (1979, p. 13 apud PAGNI, 2011, p. 45), "consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva". O indivíduo envolvido em uma tarefa que lhe despertou a afecção usará de sua reflexão para analisar metodicamente o assunto em questão. Ele irá agir no sentido de resolver o problema que lhe foi apresentado, construindo respostas válidas para o contexto. A reflexão ocorre na investigação iniciada "quando experimentamos verificar sua validade e saber qual a garantia de que os dados existentes realmente indiquem a ideia sugerida de modo que justifique aceitá-la." (DEWEY, 1959, p. 21 apud PAGNI, 2011, p. 46). Em resumo, o trabalho educativo, organizado conforme as ideias de Dewey, permite que as atividades sejam feitas a partir da pesquisa e da investigação dos dados apresentados, sendo assim, por meio de uma experiência, o aluno terá de pensar reflexivamente para encontrar a melhor resolução para o desafio proposto. O ensino assim organizado permite aos educandos vivenciarem a relação com o ambiente e com os outros indivíduos para que possam construir seus conhecimentos.

O modelo educacional proposto por Dewey coloca em evidência a necessidade de oferta de atividades significativas que desafiem o aluno, despertando seu interesse pelo processo de descoberta de conhecimentos válidos para a vivência de outras experiências. As atividades lúdicas, nesse sentido, são consideradas como um fator decisivo para promoção do desenvolvimento natural da criança.

As crianças passam boa parte de seu tempo brincando sozinhas ou em grupo. Essas atividades constituem-se como fonte de prazer para elas e, segundo Dewey, essa sensação está relacionada à necessidade que a criança tem de imitar a vida dos adultos. Para o filósofo-educador, as atividades lúdicas têm um considerável valor educacional, pois as crianças observam atentamente e fixam na memória e em hábitos as situações vivenciadas nessas circunstâncias. Essa constatação implica aceitar que uma criança pode aprender maus hábitos e maneiras erradas de pensar e julgar, caso vivencie experiências que a conduzam ao desenvolvimento desse tipo de comportamento. Conforme a concepção deweyana, os ideais mais sadios estão relacionados à vida democrática. Por isso, "cumpre trazer para a escola os jogos desenvolvidos fora do horário escolar, como garantia de que no ambiente escolar seja possível reviver com segurança a atmosfera própria da vida social democrática" (AMARAL, 2015, p. 100). Dewey acredita que a vida social fundamenta o desenvolvimento infantil e cabe à escola promover atividades que incorporem o cotidiano do aluno; o êxito escolar, portanto, está relacionado à correlação entre as disciplinas do currículo em torno de atividades sociais (AMARAL, 2015). Nesse contexto, as atividades lúdicas podem oferecer às crianças a oportunidade de vivenciar, em ambiente escolar, experiências relacionadas a seu cotidiano, inclusive com o uso da dramatização que incluam a relação com o outro:

> Estudar sozinho em livro é uma atuação isolada e antissocial; o aluno pode estar aprendendo as palavras, mas não está aprendendo a agir com outras pessoas, a controlar e organizar suas ações e pensamento para que outras pessoas tenham igual oportunidade de expressar-se por meio de uma experiência compartilhada. Quando as classes representam por meio da ação o que elas aprenderam em livros, todos os membros tomam parte e aprendem então a apreciar socialmente, assim como a desenvolver poderes de expressão e de representação dramática e emocional. Quando atuam perante toda a escola, elas aprendem o valor do trabalho por si mesmas individualmente, concorrendo para a formação de um espírito de unidade e cooperação na escola inteira. (DEWEY; DEWEY, 1924, p. 125-126 apud AMARAL, 2015, p. 101)

O jogo ou a representação permitem a realização de situações nas quais o aluno possa aprender a partir da vivência de uma experiência, de forma ativa e envolvente. A ênfase, nesse caso, é no processo de aprendizagem e não somente no produto desta. Além disso, o agir em uma atividade de construção de conhecimento desperta o interesse que, segundo Dewey, é sinal e sintoma de poder em crescimento. Não se trata, porém, de fazer com que as atividades se tornem interessantes para serem eficientes, a ideia defendida por

Dewey (1924, p. 301 apud AMARAL, p. 102) apoia-se em seu pensamento democrático de que “as crianças se interessam por coisas que elas necessitam aprender”. Para o filósofo-educador, a manifestação do interesse significa a diminuição da distância entre o aluno e o objeto a ser estudado (AMARAL, 2015), assim, o interesse impulsiona o desenvolvimento.

Na perspectiva deweyana, o modelo educacional tradicional é falho quando se limita a treinar os indivíduos a seguir ordens, sem prepará-los para agir e pensar por si mesmos. O filósofo-educador defende a tese de que a vida democrática reclama mudança educacional e que esse novo modelo admite como pressuposto que: “as atividades instintivas das crianças estão originalmente ligadas a interesses e experiências sociais” (AMARAL, 2015, p. 104). Dessa forma, “os jogos constituem elo soberano de ligação entre poderes e necessidades infantis, de um lado e exigências de renovação dos valores inerentes às experiências sociais, por outro” (AMARAL, 2014, ´p. 104).

Pelo exposto nesta seção, percebe-se que teóricos de diferentes áreas – Froebel, Piaget, Vygotsky e Dewey – são unânimes em destacar a importância do jogo e das atividades lúdicas, quer seja do ponto de vista educativo, quer seja da visão do desenvolvimento cognitivo humano, o que vai ao encontro das ideias de Pilati (2017). As atividades pedagógicas lúdicas, em sua organização, consideram o conhecimento prévio dos alunos, a sua participação ativa na construção de conhecimentos em tarefas que lhes possibilitem desenvolver a reflexão sobre os fenômenos linguísticos. Essa constatação permite apontar que o uso de jogos e atividades lúdicas deve ser repensado nas escolas brasileiras. Embora essas atividades sejam relacionadas, até mesmo pelos teóricos citados, mais diretamente ao universo infantil, elas podem inserir-se no período da adolescência, uma vez que o desenvolvimento humano não cessa. Ademais, o desafio, elemento presente em grande parte das atividades lúdicas, alimenta o interesse de adolescentes e adultos motivando-os a vencer os obstáculos.

Tendo traçado esse quadro mais amplo das ideias que, historicamente, alicerçaram os conhecimentos estabelecidos sobre o desenvolvimento humano e os fatores que influenciam a aprendizagem, de modo geral, consideramos, na próxima seção, discussões baseadas em pesquisas mais recentes, do campo das neurociências e da Linguística Sociocognitiva, acerca dessas questões.

2.3 Contribuições para a compreensão do processo de aprendizagem advindas da Neurociência e da Linguística Sociocognitiva

A investigação que origina este texto reflete sobre os processos de ensino e de aprendizagem que fundamentam as ações do professor de língua portuguesa no Brasil. Na seção anterior, pudemos verificar teorizações de diferentes áreas relacionadas à educação, ao desenvolvimento humano e à aprendizagem. De diversas maneiras, mas com destaque semelhante, os autores sinalizam que atividades lúdicas fazem parte e são produtivas no processo de desenvolvimento dos seres humanos. Nesta seção, buscamos investigar junto a outros campos de conhecimento concepções teóricas que nos auxiliam na compreensão mais aprofundada do processo de aprendizagem. Em primeiro lugar, trazemos fundamentações das Neurociências que buscam uma melhor compreensão das bases biológicas, psicológicas e pedagógicas do aprendizado escolar. Em segundo lugar, nos apoiamos em algumas descobertas da Linguística Sociocognitiva que relacionaremos a processos de aprendizagem.

2.3.1 Contribuições da Neurociência

Cosenza e Guerra (2011, p.142) explicam que o objetivo das neurociências é estudar "os neurônios e suas moléculas constituintes, os órgãos do sistema nervoso e suas funções específicas, também as funções cognitivas e o comportamento que são resultantes da atividade dessas estruturas". As descobertas dessa área mantêm interface com vários outros campos do conhecimento, inclusive com a educação. O cerne do trabalho do educador é a relação com outros indivíduos; assim, o aprofundamento sobre as dimensões biológicas e sociais que o estruturam é relevante para a realização de uma ação pedagógica profícua. Nesse sentido, o conhecimento advindo das neurociências pode auxiliar a compreensão do cérebro como órgão da aprendizagem.

Evidentemente, a neurociência não traz a solução definitiva para todas as situações que abrangem a aprendizagem e afligem os educadores. Todavia, as descobertas desse campo podem auxiliar, como afirmam Cosenza e Guerra (2011, p. 143), a "fundamentar práticas pedagógicas que já se realizam com sucesso e sugerir ideias para intervenções, demonstrando que as estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser as mais eficientes.".

Sabe-se que os cérebros humanos, embora sejam compostos por vias motoras e sensoriais padronizadas, não são idênticos entre si. A singularidade desse órgão é determinada pela história de vida de cada indivíduo. Essa constatação permite compreender a relevância da interação do sujeito com o ambiente e com outros sujeitos no desenvolvimento de suas capacidades biológicas:

> A interação com o ambiente é importante porque é ela que confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e, portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem. Em sua imensa maioria, nossos comportamentos são aprendidos, e não programados pela natureza. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 34)

De fato, a espécie humana possui um padrão cronológico para o surgimento e desenvolvimento de comportamentos. Por exemplo, uma criança anda sem auxílio de um adulto entre os 12 e 15 meses, começa a falar por volta dos 18 meses. No entanto, esse fato não descarta a importância da interação com o ambiente para o desenvolvimento de outras capacidades e o aprimoramento dessas aptidões adquiridas como resultado do processo de maturação do organismo. No caso da aquisição da linguagem, uma criança pode estar pronta para começar a falar aos 18 meses, mas isso só acontecerá mediante a interação com outros indivíduos. Na perspectiva neurobiológica, a aprendizagem é a "formação e consolidação das ligações entre as células nervosas" (COSENZA E GUERRA, 2011, p. 38). Assim, a aprendizagem é um fenômeno individual e se orienta a partir das circunstâncias históricas de cada sujeito. Os educadores, no entanto, podem facilitar a condução desse processo.

Vários aspectos interferem no processo de aprendizagem, um deles é a atenção. A atenção é a capacidade de focalização, em cada momento, sobre um elemento do ambiente em detrimento dos demais. Ao sistema nervoso central chegam inúmeras informações e estímulos vindos do ambiente. O cérebro humano não consegue examinar tantos dados simultaneamente. A atenção, nesse caso, constituiu-se como um mecanismo de seleção das informações mais importantes. Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 47-48),

> o cérebro é um dispositivo aperfeiçoado pela natureza ao longo de milhões de anos de evolução com a finalidade de detectar no ambiente estímulos que sejam importantes para a sobrevivência do indivíduo e da espécie. Ou seja, o cérebro

> está permanentemente preparado para apreender os estímulos significantes e aprender as lições que daí possam decorrer.

Por essa afirmação, percebe-se que existe uma predisposição do indivíduo para aprender, mas a aprendizagem acontece somente quando a informação é considerada relevante. Assim, só adquire significado para o indivíduo aquilo que se relacione ao seu conhecimento prévio, que atenda às suas expectativas ou que seja estimulante e agradável (COSENZA; GUERRA, 2011).

O modelo de educação tradicional, de caráter individualista, insere o aluno em uma rotina de aprendizagem que desconsidera sua experiência, sua expectativa ou sua capacidade, desmerecendo, assim, seu conhecimento prévio, suas preferências e suas intenções (GROSSI; LEROY; ALMEIDA, 2015). As evidências mostram, através da neurociência, que a aprendizagem se consolida quando o educador possibilita ao aluno um modelo pedagógico alternativo, no qual haja um ambiente estimulante e agradável capaz de captar a atenção do discente. Tal ambiente pode permitir, ainda, que o indivíduo seja protagonista e possa interagir tanto com seu objeto de conhecimento quanto com seus companheiros. Neste ponto, estabelecemos um vínculo com nossa proposta de usar a ludicidade como estratégia para organização das tarefas relacionadas à aprendizagem da língua materna. Acreditamos que o que chamamos aqui de *atividades pedagógicas lúdicas* possa se apresentar para o docente como práticas que se constituam como modelos alternativos para a educação linguística, sem perder de vista os objetivos para o trabalho com a língua/linguagem na escola. Acreditamos que a participação em atividades pedagógicas lúdicas permita aos discentes vivenciarem experiências agradáveis que, de certa forma, estabelecerão conexão com seus conhecimentos prévios, constituindo-se, assim, momentos significativos de aprendizagem.

Outro aspecto que interfere na aprendizagem é a memória. Cosenza e Guerra (2011) reconhecem que a memória apresenta várias subdivisões as quais são processadas por sistemas neurais próprios. Uma das subdivisões é a memória de trabalho, também chamada de memória operacional, que se configura como uma forma de armazenamento de pouca duração que processa informações imprescindíveis à realização de uma atividade a qual exige consciência. Ela é importante tanto para o desempenho das tarefas do cotidiano quanto para os processos de aprendizagem. Devido ao elevado número de informações a que as pessoas são submetidas, a memória de trabalho tem dificuldade em

processar tudo que lhe é exigido. Nesse caso, o filtro da atenção volta à cena e o indivíduo vai processar as informações que são mais significativas. Cabe relembrar, em relação à aprendizagem, que a melhor forma de envolver o cérebro na aquisição de um novo conhecimento é ter como ponto de partida as expectativas do indivíduo e cuidar para que este conhecimento se relacione ao repertório de vivências do aprendiz.

O processo de aprendizagem exige que o sujeito, além de utilizar de uma memória de curta duração, acione também a de longa duração. A esse respeito Cosenza e Guerra esclarecem que

> dependendo da relevância da experiência ou da informação, poderão ocorrer alterações estruturais em circuitos nervosos específicos cujas sinapses se tornarão mais eficientes, permitindo o aparecimento de um **registro**. Para uma informação se fixar de forma definitiva no cérebro, ou seja, para que se forme o registro ou traço permanente, é necessário um trabalho adicional. Os estudos de psicologia cognitiva indicam que, nesta fase, são importantes os processos de **repetição**, **elaboração** e **consolidação**. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 62, grifos do autor)

Em uma situação de aprendizagem específica, o sujeito deve formar uma rede de informações em torno de um objeto específico. Ao entrar em contato com um novo conhecimento que desperte sua atenção, tornando-se significante, o indivíduo poderá adquirir simultaneamente outras informações pertinentes ao mesmo objeto, lendo, pesquisando, conversando com outras pessoas sobre ele. Observa-se, nesse processo, que o novo conhecimento está sendo acessado de forma repetida por meio de diferentes maneiras. Além disso, é importante que esse novo conhecimento ligue-se àquilo que já faz parte do repertório do aprendiz: “Nesse processo, observamos a repetição do uso da informação, juntamente com sua elaboração, ou seja, a associação com registros já existentes, o que fortalece o traço de memória e o torna mais durável” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 62). Para fazerem parte por mais tempo da memória, as informações devem chegar ao cérebro por canais sensoriais diferentes. No caso da aprendizagem de conteúdos linguísticos, por exemplo, o professor pode fazer uso de textos multissemióticos que permitam o contato com tipos diferentes de linguagem (imagem, som, movimento, etc.). Outro processo relacionado ao estabelecimento da memória duradoura é a consolidação: “Na consolidação ocorrem alterações biológicas nas ligações entre os neurônios, por meio das quais o registro vai se vincular a outros já existentes,

tornando-se mais permanente" (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 63). Em suma, o acesso por mais tempo de uma informação na memória pelo indivíduo relaciona-se com o tipo de interação que é mantida entre este sujeito e o objeto de conhecimento.

As atividades pedagógicas lúdicas podem ser utilizadas em diferentes momentos no processo de construção dos saberes linguísticos, tanto para a introdução, como para o aprofundamento, a revisão ou a avaliação de um assunto. Dito de outra maneira, esse tipo de atividade permite abordar um conteúdo de modo diverso do que já foi feito ou que ainda será realizado. Dessa forma, quando utilizadas, as atividades de natureza lúdica podem permitir a ativação dos processos de repetição, elaboração e consolidação, os quais favorecem a memória de longa duração.

Informações não utilizadas por muito tempo podem ser esquecidas. No entanto, é possível recuperá-las desde que tenham sido armazenadas em um processo de elaboração mais complexo, o qual permitiu a criação de múltiplos vínculos com o conhecimento prévio, formando, assim, uma rede de interconexões mais extensas.

As constatações a respeito da atenção e memória mostram que o processo de aprendizagem relaciona-se às formas pelas quais os conteúdos são abordados em sala de aula. Cosenza e Guerra (2011, p.73) evidenciam que

> as estratégias eficientes serão aquelas que atentem para os princípios do funcionamento do cérebro, que devem ser respeitados para uma aprendizagem mais eficiente. Como já vimos, a repetição e a elaboração são importantes, e ainda mais se combinadas com a consolidação.
> Para o professor, é importante criar oportunidades em que o mesmo assunto possa ser examinado mais de uma vez e em diferentes contextos, para que aqueles processos possam ocorrer. A consolidação, resultante de novas conexões entre as células nervosas e do reforço de suas ligações, demanda tempo e nutrientes e, portanto, não ocorre de imediato. Não aprendemos tudo o que estudamos de um dia para o outro e muito menos o que presenciamos na sala de aula.

A aprendizagem requer, assim, a utilização de diversos meios no tratamento de um determinado conteúdo a fim de garantir experiências distintas que possam ajudar o aluno na elaboração do conhecimento. Essas experiências ganham maior relevância ao serem feitas em grupo, a troca entre os pares reforça os processos de repetição e de elaboração, principalmente em atividades que promovam o envolvimento e o prazer.

Kandel (2009, p. 32 apud GROSSI; LEROY; ALMEIDA, 2015, p.38) afirma que a aprendizagem “na verdade é, nada mais nada menos, que uma série de alterações que ocorrem nas células nervosas que compõem nosso cérebro. Quando uma dada célula está envolvida em aprender, ela literalmente cresce.” Esse crescimento está relacionado aos estímulos recebidos pelo cérebro durante a aprendizagem, a motivação é um deles. Ao lado da atenção e da memória, a emoção e a motivação surgem como aspectos também relacionados à aprendizagem. As emoções consistem em fenômenos que marcam a existência de algo importante ou significante em um momento de vida específico de um sujeito. Descobertas das neurociências demonstram que

> os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro e têm tornado evidente que as emoções são importantes para que o comportamento mais adequado à sobrevivência seja selecionado em momentos importantes da vida dos indivíduos. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 76)

O cérebro humano é dotado de um circuito no qual as estimulações dessa via provocam sensação de prazer e bem-estar. Tal mecanismo é imprescindível para a sobrevivência dos organismos e das espécies, uma vez que está relacionado ao desencadeamento e à regulação de comportamentos os quais permitem a satisfação de necessidades. Esse circuito está ligado à motivação. Cosenza e Guerra (2011) explicam que a motivação é responsável por fazer um indivíduo repetir uma ação que lhe proporcionou alguma forma de recompensa ou buscar vivenciar situações semelhantes que possam trazer uma satisfação desejada no futuro. Ao obter a recompensa, há uma liberação de dopamina em algumas áreas do cérebro, levando o indivíduo à aprendizagem. A participação dos alunos em atividades que permitam uma sensação de sentir-se recompensados, como um jogo, ou mesmo que essa sensação de recompensa venha da alegria de envolver-se em atividades que lhes permitam maior protagonismo pode trazer um diferencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

Em consonância com a motivação, as emoções exercem grande influência no aprendizado e na memória, visto que os períodos nos quais o indivíduo experimenta uma carga emocional sua atenção é dirigida para os detalhes mais importantes, pois as emoções coordenam os processos motivacionais. Vale considerar que as emoções podem também ser negativas ao aprendizado, pois a ansiedade e o estresse, por exemplo, não

contribuem para o desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, “o ambiente escolar deve ser estimulante, de forma que as pessoas se sintam reconhecidas, ao mesmo tempo em que as ameaças precisam ser identificadas e reduzidas ao mínimo” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 84).

Outro fator que se aplica principalmente ao adolescente é a realização de tarefas em equipe, os indivíduos, nesse período da vida, gostam de fazer parte de grupos. Sendo assim, a oferta de atividades desse tipo pode estimular o compartilhamento de conhecimentos e a colaboração. É no grupo que os sujeitos podem desenvolver a autorregulação de seu comportamento de forma a respeitar o outro, sem deixar de colocar-se como participante ativo em uma atividade. A atividade pedagógica lúdica, bem conduzida, pode unir o trabalho em equipe e a possibilidade da vivência de emoções positivas, visto que nela diminui-se o estresse provocado pela participação forçada em tarefas impostas. No caso de participação em um jogo, no qual a vitória e a derrota estejam envolvidas, pode haver uma pressão pela vitória. Vale considerar que esse tipo de pressão pode não gerar uma emoção negativa, possibilitando um maior engajamento para que se alcance a meta do jogo.

Nossa breve revisão dos estudos da área, evidencia que as discussões realizadas pela neurociência contribuem para elucidar alguns pontos relacionados às situações de ensino e de aprendizagem que, muitas vezes, faziam parte apenas da intuição dos educadores. A compreensão de como o cérebro processa as informações constitui-se como elemento relevante para que o professor organize atividades cuja finalidade são a verdadeira aprendizagem. Não são raras as vezes nas quais os alunos, questionados sobre um determinado assunto, afirmam que nunca o aprenderam. A vista disso, os docentes, por sua vez, queixam-se da falta de memória dos aprendizes, pois o conteúdo fora ensinado em um período anterior. Na verdade, os jovens parecem não mentir, pois o assunto supostamente ensinado não foi realmente aprendido. É preciso, pois, interferir nos processos de aprendizagem permitindo que os jovens vivenciem experiências de real aprendizagem. Para isso, podemos considerar Bartoszeck (2013 apud GROSSI; LEROY; ALMEIDA, 2015, p. 37-38), quando este elenca sete princípios da Neurociência para a aprendizagem:

> 1. Aprendizagem, memória e emoções ficam interligadas quando ativadas pelo processo de aprendizagem.

> 2. O cérebro se modifica aos poucos fisiológica e estruturalmente como resultado da experiência.
> 3. O cérebro mostra períodos ótimos (períodos sensíveis) para certos tipos de aprendizagem, que não se esgotam mesmo na idade adulta.
> 4. O cérebro mostra plasticidade neuronal (sinaptogênese), mas, maior densidade sináptica não prevê maior capacidade generalizada de aprender.
> 5. Inúmeras áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas no transcurso de nova experiência de aprendizagem.
> 6. O cérebro foi evolutivamente concebido para perceber e gerar padrões quando testa hipóteses.
> 7. O cérebro responde, devido à herança primitiva, às gravuras, às imagens e aos símbolos.

A observação desses princípios confirma que a eficiência da aprendizagem pode estar ligada à possibilidade de contato com experiências que desafiem o intelecto do indivíduo, fazendo-o mobilizar aquilo que já sabe sobre o assunto para construir uma resposta aceitável. Essa experiência, além de relacionar-se ao conhecimento prévio, deve constituir-se como significativa ao indivíduo, já que somente o que adquire significado fica mais tempo na memória e pode ser usado em uma nova situação, em uma nova experiência. Esse tipo de construção de conhecimentos requer tempo e deve permitir ao indivíduo obter um tipo de recompensa que o levará a procurar novas situações semelhantes que o levarão a outros tipos de aprendizagem. Sendo assim, propostas pedagógicas lúdicas desafiadoras e motivadoras podem contribuir para uma aprendizagem mais eficaz.

2.3.2 Contribuições da Linguística Sociocognitiva

Uma investigação acerca do recurso à ludicidade no ensino demanda a reflexão sobre o papel da experiência na cena pedagógica. Considerando o lugar particular a partir do qual propomos essa investigação acerca da relação entre a ludicidade e o ensino de língua portuguesa, esse interesse pelo papel da experiência no desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos é mais um ponto que reforça nossa vinculação com a perspectiva de estudo da linguagem da Linguística Sociocognitiva. Antes, porém, de nos debruçarmos nos pressupostos específicos da Linguística Sociocognitiva, faz-se necessário visualizar brevemente o contexto no qual ela se insere.

Os estudos acerca da linguagem, no século XX, foram marcados por grandes avanços e pela diversidade teórica. Inicialmente, conforme nos explica Salomão (1999), Saussure propõe o tratamento da língua como sistema. As investigações produzidas pelo

linguista centram-se no desvelamento das estruturas formais da língua, enfatizando o significante como foco dos estudos. Nessa perspectiva, o sujeito é colocado à margem da compreensão dos fenômenos linguísticos.

Em meados do referido século, Chomsky inaugura uma agenda de estudos pautada no cognitivismo. Conforme a compreensão de Chomsky, a mente humana é formada por diferentes sistemas cognitivos ou faculdades, sendo a linguagem uma delas (CASTRO, 2018). Assim, a faculdade da linguagem é entendida como um módulo independente dos demais sistemas. O gerativista postula a existência de uma "gramática formal internamente representada, fundamentada em uma faculdade biológica de linguagem, responsável pela produção simbólica" (CHOMSKY, 1957 apud FREITAS, 2015, n. p.). Essa gramática constituída por princípios gerais inatos os quais capacitam um falante a adquirir qualquer tipo de língua, desde que seja exposto a ela, é denominada Gramática Universal. A teoria gerativa destaca como foco de seu estudo a competência linguística do falante e não o seu desempenho, ou seja, a ênfase dada é no conhecimento linguístico internalizado que todo falante possui, deixando, à margem, o uso concreto da língua em situações reais de interação (CASTRO, 2018). Nessa teoria, o sujeito, embora considerado como portador de uma faculdade da linguagem, é separado da sociedade ou do contexto em que atua (SALOMÃO, 1999).

Essas correntes teóricas, de viés formal e/ou estruturalista, e seus desdobramentos contribuíram para o "sucesso acadêmico-político da Linguística como campo disciplinar" (MARCUSCHI, SALOMÃO, 2004, p. 24), através da construção de uma robusta discussão teórica sobre a linguagem.

Todavia, ao lembrarmos de Saussure e considerarmos suas palavras: "é o ponto de vista que cria o objeto" (SAUSSURRE, 1970, p. 15), percebemos que uma única concepção ou mesmo um conjunto teórico que apresente abordagens mais próximas para o estudo da língua podem não ser (e não são) suficientes para elucidar a complexidade da linguagem e seus fenômenos. Dessa forma, o reconhecimento de um novo objeto de estudos pode transformar as maneiras pelas quais a compreensão da linguagem é realizada:

> quando os estudos da linguagem afastam-se da tradição formalista das análises do significante e do significado, e encaram o desafio de tratar o fenômeno da significação, tornam-se insustentáveis tanto a tese de exclusão do sujeito,

> cultivada pelos estruturalismos de todos os matizes, como a tese gerativa da exclusividade do sujeito cognitivo, enobrecida pela reflexão platônico-cartesiana. (SALOMÃO, 1999, p. 64)

A partir de ponto de vista diverso das teorias estruturalistas e gerativistas, constitui-se a Linguística Cognitiva. Essa vertente dos estudos linguísticos tem origem na Califórnia, no final da década de 70, no século passado, como herdeira da "semântica gerativa" (LAKOFF apud SALOMÃO, 2009, p. 20). Apesar de ter raízes no movimento gerativista, a Linguística Cognitiva encontra em dois aspectos presentes nessa corrente teórica os motivos para a separação: i) a relutância em abordar a questão do sentido com o mesmo vigor devotado à questão da sintaxe; ii) a intratabilidade da idiomaticidade (SALOMÃO, 2009). Os fundamentos defendidos por Chomsky e seus colaboradores, como a existência de um sujeito cognitivo idealizado, que manifesta sua linguagem apartada das situações reais de uso, opõe-se à visão pragmática presente nas reflexões semânticas produzidas à época. Ao lado disso, há os questionamentos referentes ao falante/ouvinte inocente que estaria impossibilitado de compreender e/ou produzir as expressões linguísticas características de um determinado idioma. Dessa forma, instauram-se as motivações que impossibilitam a continuidade, na vertente gerativista, de um grupo de estudiosos que se propõe a investigar os fenômenos linguísticos relacionados à significação sob ótica divergente. Nesse novo campo de estudos nomes como Lakoff, Johnson, Rosch, Langacker, Talmy, Fillmore, Fauconnier, entre outros despontam na condução das pesquisas que vão caracterizar o que reconhecemos atualmente como Linguística Cognitiva. Essa cisão instaura novo campo de estudos linguísticos que, embora apresente-se heterogêneo, encontra em três proposições a unidade fundamental para conduzir suas investigações:

> 1. A cognição linguística é contínua aos demais sistemas cognitivos; portanto, a linguagem não é um sistema cognitivo autônomo.
>
> 2. A gramática é uma grande rede de construções; portanto, postula-se uma continuidade básica entre sintaxe e léxico, calcada no uso linguístico.
>
> 3. Todo processo de significação procede pela projeção entre domínios cognitivos; portanto, a semântica cognitivista tem um viés inferencialista, que a diferencia do referencialismo da ortodoxia. (SALOMÃO, 2009, p. 22)

Tendo por base tais proposições, a Linguística Cognitiva emerge como uma ciência cujo desenvolvimento teórico ocorre por meio do diálogo com outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a antropologia, a filosofia e as ciências cognitivas (SALOMÃO, 2007). Um de seus principais fundamentos é a compreensão da linguagem como parte integrante de outros sistemas cognitivos e que está, continuamente, em interação com eles. Como afirma Gibbs (apud SILVA, 1997, p. 64), a Linguística Cognitiva é especialmente cognitiva porque "(a) busca ativamente correspondências entre pensamento conceitual, experiência corporal e estrutura linguística, e (b) porque busca descobrir os conteúdos reais da cognição humana." (tradução nossa).

Essa área de estudos reivindica uma continuidade entre as categorias cognitivas humanas – sejam estas linguísticas, perceptuais ou culturais (SALOMÃO, 2009). Os fenômenos linguísticos são analisados como "manifestações de capacidades cognitivas gerais que envolvem, entre outras coisas, princípios de categorização, organização conceptual e experiências socioculturais do indivíduo" (SAMPAIO, 2007, p. 18-19). Dessa forma, os processos de construção do sentido tornam-se o objeto central dos estudos linguísticos. A hipótese condutora dessa nova agenda de estudos reside na ideia defendida por Fauconnier e ratificada por Salomão de que "a linguagem não porta o sentido, mas o guia" (FAUCONNIER, 1994 apud Salomão, 2016, p. 25). Além disso, essa hipótese aduz uma "ênfase equilibrada em todas as fontes de conhecimento disponíveis (gramática, esquemas conceptuais, molduras comunicativas)" (SALOMÃO, 1999) e, à vista disso, essa hipótese é denominada Sociocognitiva.

2.3.2.1 O papel da experiência no desenvolvimento humano e na aprendizagem

A Linguística Sociocognitiva é uma área das ciências linguísticas na qual a compreensão da mente humana evidencia que "nossos cérebros evoluíram para permitir que nossos corpos funcionassem no mundo, e é esse engajamento incorporado com o mundo físico, social e intelectual, que torna nossos conceitos e linguagem significativos[25]" (LAKOFF apud BERGEN, 2012, n. p., tradução nossa). Diante disso, emerge o entendimento de que a percepção da realidade, produzida pela interação de

[25] No original: "Our brains evolved to allow our bodies to function in the world, and it is that embodied engagement with the world, the physical, social, and intellectual world, that makes our concepts and language meaningful."

nossos corpos com o mundo, interfere na forma como pensamos e como estabelecemos significado. “The mind is embodied” (LAKOFF apud BERGEN, 2012, n. p.). Nessa perspectiva, a nossa capacidade linguística, portanto, é desenvolvida a partir das nossas experiências individuais e coletivas na interação com o mundo e com os outros seres humanos. Ela não é uma capacidade autônoma, abstrata e não representa a realidade. A linguagem “torna-se significativa por meio dos sistemas sensório-motor e emocional, que definem objetivos e imaginam, reconhecem e realizam ações[26]” (LAKOFF apud BERGEN, 2012, n. p., tradução nossa). Especificamente, dentro da hipótese sociocognitiva do estudo dos fenômenos linguísticos, a linguagem é considerada como

> operadora da conceptualização socialmente localizada através da atuação de um sujeito cognitivo, em situação comunicativa real, que produz significados como construções mentais, a serem sancionadas no fluxo interativo. Em outras palavras, a hipótese-guia é que o sinal linguístico (em concomitância com outros sinais) guie o processo de significação diretamente no contexto de uso. (SALOMÃO, 1999, p. 64-65)

O conhecimento produzido a partir dos estudos desse campo heterogêneo denominado Linguística Sociocognitiva evidencia a centralidade da experiência humana como estruturante do pensamento e da significação, fazendo-nos refletir sobre as relações que se podem estabelecer entre esses princípios e aqueles que organizam a aprendizagem humana. Se, de fato, não existe uma dicotomia mente-corpo e nossas percepções sensório-motoras, emocionais estruturam nosso processo de significação, possivelmente lograríamos êxito no processo de aprendizagem caso respeitássemos e aproveitássemos esses princípios para (re)pensarmos as situações de ensino e de aprendizagem escolares. Tal hipótese carece de maior fundamentação, vamos a ela.

Segundo Bergen (2012), uma das tarefas mais importantes que fazemos enquanto seres humanos é criar significado. E nesse aspecto, a linguagem é fundamental. As especulações e estudos sobre o significado foram desenvolvidos por muitos anos e assumiram diferentes perspectivas. Nos deteremos naquela iniciada a partir da década de 1970, a qual presumia que o significado não poderia deter-se em símbolos abstratos, mas

[26] No original: “Language is made meaningful via the sensory-motor and emotional systems, which define goals and imagine, recognize, and carry out actions.”

que estaria relacionado às nossas experiências reais no mundo, vivenciadas por meio dos nossos corpos. Essa ideia, porém, necessitava de maior detalhamento e fundamentação e, em meados da década de 1990, surge a hipótese da simulação incorporada: "talvez entendamos a linguagem simulando em nossas mentes como seria experimentar as coisas que a linguagem descreve" (BERGEN, 2012, p.13, tradução nossa).

A simulação está presente em diversos momentos quando imaginamos o rosto de uma pessoa, imaginamos como pode ser o gosto de um determinado alimento ou quando planejamos ações futuras, através de sequências de atos. Se essas ações são conscientes e intencionais, Bergen nos explica que as chamamos de "imagens mentais". No entanto, a simulação não se detém às imagens mentais. De uma forma mais ampla, como deve ser tratada,

> simulação é a criação de experiências mentais de percepção e ação na ausência de sua manifestação externa. Ou seja, é ter a experiência de ver sem que as visões estejam lá ou ter a experiência de realizar uma ação sem realmente se mover. [...] A teoria propõe que a simulação incorporada faz uso das mesmas partes do cérebro que se dedicam a interagir diretamente com o mundo. Quando simulamos a visão, usamos as partes do cérebro que nos permitem ver o mundo; quando simulamos execução de ações, as partes do cérebro que direcionam a ação física se acendem. A ideia é que a simulação crie ecos em nossos cérebros de experiências anteriores, ressonâncias atenuadas de padrões cerebrais que estavam ativos durante experiências perceptivas e motoras anteriores. Usamos nossos cérebros para simular percepções e ações sem realmente perceber ou agir[27]. (BERGEN, 2012, p. 14, tradução nossa)

Considerando que simulamos nos mais diversos momentos, simularíamos também quando usamos a linguagem. No momento em que lemos ou ouvimos uma narrativa, somos transportados a outros espaços, vemos cenas, vivenciamos emoções, temos a sensação de entrarmos em outro universo que se desfaz no momento final ou de interrupção da história, ou seja, simulamos tudo isso. Conforme aponta Bergen (2012, p.15, tradução nossa), fazemos essas simulações "usando nossos sistemas motores e

[27] No original: "Simulation is the creation of mental experiences of perception and action in the absence of their external manifestation. That is, it's having the experience of seeing without the sights actually being there or having the experience of performing an action without actually moving. [...] The theory proposes that embodied simulation makes use of the same parts of the brain that are dedicated to directly interacting with the world. When we simulate seeing, we use the parts of the brain that allow us to see the world; when we simulate performing actions, the parts of the brain that direct physical action light up. The idea is that simulation creates echoes in our brains of previous experiences, attenuated resonances of brain patterns that were active during previous perceptual and motor experiences. We use our brains to simulate percepts and actions without actually perceiving or acting.

perceptivos, e possivelmente outros sistemas cerebrais, como aqueles dedicados à emoção[28].” Arriscamo-nos a dizer que a simulação incorporada seria, a grosso modo, como um processo semelhante àquele vivenciado em uma realidade virtual, no qual o jogador experimenta uma realidade diversa da real através da estimulação de seus sentidos e percepções. Nessa perspectiva, o significado é um “processo criativo, no qual as pessoas constroem experiências virtuais – simulações incorporadas – em sua mente[29].” (BERGEN, 2012, p.16, tradução nossa)

A consideração da hipótese da simulação incorporada, nos faz perceber que os processos de significação são dinâmicos e construídos em nossas mentes com base em nossas experiências.

Vários experimentos comprovam que a simulação incorporada está envolvida funcionalmente na compreensão da linguagem e apontam para as seguintes conclusões:

> as pessoas realizam simulação perceptiva e motora enquanto processam a linguagem. Elas fazem isso usando as mesmas partes do cérebro que usam para perceber o mundo e executar ações. Além disso, quando aspectos específicos da simulação incorporada são prejudicados, as pessoas têm mais problemas para processar a linguagem sobre esses aspectos específicos de percepção ou ação. E, finalmente, quando regiões cerebrais dedicadas à ação ou percepção são danificadas ou temporariamente desligadas, as pessoas têm mais problemas para processar a linguagem sobre os eventos perceptivos ou motores específicos que ela codifica. Somadas, todas essas evidências trazem provas bastante convincentes que a simulação incorporada desempenha um papel funcional na compreensão da linguagem[30]. (BERGEN, 2012, p. 237, tradução nossa)

Embora a simulação incorporada tenha uma funcionalidade relevante nos processos de construção da significação, há situações nas quais ela não seja tão necessária.

---

[28] No original: “[...] using our motor and perceptual systems, and possibly other brain systems, like those dedicated to emotion.”

[29] No original: “[...] it’s a creative process, in which people construct virtual experiences—embodied simulations—in their mind’s eye.”

[30] No original: “People perform perceptual and motor simulation while they’re processing language. They do so using the same parts of the brain they use to perceive the world and execute actions. Moreover, when specific aspects of embodied simulation are hindered, people have more trouble processing language about those specific aspects of perception or action. And finally, when brain regions dedicated to action or perception are damaged or temporarily taken offline, people have more trouble processing language about the specific perceptual or motor events it encodes. Taken together, all this evidence makes a pretty compelling case that embodied simulation plays a functional role in language understanding.”

Por exemplo, em um contexto escolar, quando o orientador diz ao professor que organizou o cronograma de avaliações, este não precisará simular como teria sido para o orientador elaborar essa tarefa. Situações cotidianas, com as quais o indivíduo esteja habituado, podem dispensar o uso da simulação. Em outros contextos de uso, a simulação incorporada pode não ser suficiente. Podemos pensar em situações nas quais ao encontrarmos um desconhecido e querermos iniciar um diálogo com ele, por vezes, fazemos alusões ao clima, dizendo, por exemplo, “Hoje está quente, não é?”. Esse contexto comunicativo pode envolver a simulação, porém a percepção da real significação da utilização desse enunciado em uma conversa entre estranhos exige um processamento linguístico maior do que aquele oferecido pela simulação incorporada.

Considerando essas restrições em relação à simulação incorporada no processamento da significação, cabe-nos ressaltar os aspectos da linguagem que recebem uma contribuição muito evidente desse tipo de experiência mental. Bergen (2012), aponta que a simulação incorporada contribui para a identificação de uma palavra. Costumeiramente, nos envolvemos em situações comunicativas nas quais não podemos ouvir todo enunciado proferido por outrem. Podemos imaginar um contexto em que uma pessoa de máscara facial nos diz “Para preparar o pudim, coloquei todos os ingredientes no liquidificador e bati por três minutos. Como essa receita não precisa ir ao forno, levei imediatamente para...”. Nesse momento, não conseguimos ouvir todo enunciado pois o som da palavra final foi abafado pelo uso da máscara. Provavelmente, podemos estabelecer a significação completa da mensagem, pois simulamos a cena de preparação do pudim e, naturalmente, preenchemos a lacuna na comunicação a partir do nosso conhecimento prévio. Como esse alimento é servido gelado, identificamos que a palavra não ouvida é “geladeira”.

Outro aspecto em que a simulação incorporada contribui no processo de compreensão dos significados é a identificação do sentido da palavra (BERGEN, 2012). Nesse caso, ao ouvirmos ou lermos um enunciado em que apareça uma palavra polissêmica, o contexto, no qual é utilizada, auxilia na produção de significação. Podemos pensar em um enunciado como “Peguei a manga na fruteira e cortei-a em vários pedaços.”. A palavra “manga” pode significar a fruta ou a parte da roupa, ao simularmos a situação, identificamos qual dos significados é mais apropriado ao contexto.

Bergen (2012) explica que, por termos experiências subjetivas no momento em que estamos percebendo ou movimentando nossos corpos, a simulação incorporada nos ajudaria a experimentar a sensação interna de saber o que algo significa. "Reutilizar nossos sistemas cerebrais para percepção e controle motor durante a compreensão da linguagem pode talvez nos fornecer experiências subjetivas semelhantes[31]" (BERGEN, 2012, p. 244, tradução nossa).

Além disso, as simulações podem auxiliar no processo de inferência (BERGEN, 2012). Suponha que, no retorno às aulas presenciais, o filho volte para casa com as mãos sujas e diga à mãe: "Hoje, na escola, a professora ensinou como lavar as mãos, mas só deu para aprender a parte teórica.". Provavelmente, a mãe inferirá que não havia água ou local para que as crianças pudessem lavar suas mãos na escola. Repare que isso não foi dito explicitamente pelo filho, mas pode resultar de uma simulação feita pela mãe a respeito da cena da aula.

A simulação pode auxiliar no processo de preparação para ação. Imagine um ajudante de pedreiro em seu primeiro dia de trabalho. O pedreiro, de cima do andaime, grita para ele "Tijolo!". O auxiliar olha em seu entorno e vê uma pilha desse material e simula as formas como entregará o tijolo para seu colega. Certamente, ele imaginará qual a forma mais rápida e segura para agir, pensará se fará a ação sozinho ou contará com a ajuda do pedreiro ou ainda se poderá utilizar algum tipo de instrumento (como uma roldana) que levará uma quantidade maior de tijolos de forma mais rápida e eficiente para seu colega. A simulação ajuda na tomada de decisões frente a atos comunicativos que não sejam muito claros.

Pelo exposto, percebemos que a hipótese acerca da simulação incorporada, defendida por linguistas cognitivistas, pode estar relacionada no desenvolvimento da capacidade linguística dos sujeitos. A simulação, entendida como a "criação de experiências mentais de percepção e ação na ausência de sua manifestação externa[32]" (BERGEN, 2012, p. 14) evidencia a centralidade da experiência dos sujeitos com o mundo, através de seus corpos, no processo de construção dos significados. Tal

[31] No original: "Reusing our brain systems for perception and motor control during language understanding may perhaps provide us with similar subjective experiences."

[32] No original: ""Simulation is the creation of mental experiences of perception and action in the absence of their external manifestation."

comprovação nos permite imaginar (ou simular) situações que pudessem envolver, de certa forma, a simulação dentro do processo de ensino e de aprendizagem.

De maneira específica, ao trabalharmos com a língua/linguagem em sala de aula percebemos que sua abordagem é mais profícua desde que possamos criar situações para o uso e a análise da língua. Nossa experiência demonstra que a criação desses contextos para utilização real da língua é possível, mas não faz parte da nossa prática cotidiana. Nesse ponto, emerge nossa hipótese de que as atividades pedagógicas lúdicas podem se constituir como caminho para a criação de simulações de uso e de análise da língua.

Somos conscientes que essas tarefas podem não se relacionar imediatamente ao contexto que todos os alunos poderiam usar a língua/linguagem em seu cotidiano, porém podem resgatar seu conhecimento prévio. Por exemplo, vamos organizar uma atividade pedagógica lúdica na qual o aluno tenha que criar um podcast, pois todos os alunos utilizam esse gênero em suas tarefas diárias. Essa forma de pensar é minimamente ingênua, e a ingenuidade já nos foi tirada pela experiência. Nosso trabalho se dirige a um grupo de indivíduos que têm suas peculiaridades e suas histórias individuais, e, por isso, tem um conjunto de experiências e conhecimentos diversos. A atividade pedagógica lúdica seria uma forma de criarmos uma experiência de aprendizagem, na qual os discentes pudessem criar envolvimento suficiente para simularem o contato com o texto em uma situação mais próxima ao uso que fazemos dos gêneros na sociedade, tendo em vista que precisamos, sempre que possível, recuperar os saberes adquiridos pelos estudantes, por meio de suas vivências, sobre os gêneros abordados. Assim, eles estariam simulando como, por que, com qual objetivo compreendemos, analisamos ou produzimos os textos.

Se simular faz parte do processo de construção de significados, por que não podemos utilizar uma estratégia que leve os alunos a simular situações nas quais pode fazer mais sentido ler, escrever, interpretar e analisar enunciados linguísticos? Se utilizamos a simulação perceptual e motora enquanto processamos a linguagem, por que não podemos potencializar essa experiência de criação de experiências mentais por meio de atividades que levem os alunos a vivenciar e, possivelmente, simular contextos de uso da língua? Queremos dar um passo na direção da construção de estratégias mais significativas para a aprendizagem. Acreditamos que estas devem estar em consonância

com a realização de experiências mais relevantes nesse processo e a ludicidade pode nos possibilitar o alcance desse objetivo.

Toda a discussão desenvolvida neste capítulo corrobora, de nossa perspectiva, a ideia de que a ludicidade apresenta-se como um caminho a ser explorado nas aulas de língua portuguesa. A presença do lúdico pode permitir o desenvolvimento de experiências de aprendizagem que permitam ao aprendiz usar o que já sabe, elaborar novos conhecimentos linguísticos junto com seus pares, vivenciar uma forma mais significativa de construção de saberes. A abrangente pesquisa bibliográfica empreendida demonstrou que a ludicidade não se limita ao prazer que ela pode trazer ao indivíduo que a experiencia. Por outro lado, é também um dado a se considerar o pressuposto de que sentir-se feliz ao participar de uma atividade de caráter lúdico pode auxiliar, e muito, o processo de aprendizagem.

Tendo explicitado as orientações teóricas que fundamentaram nossa pesquisa, a análise dos dados e as propostas que serão apresentadas, o capítulo seguinte destina-se à exposição acerca das escolhas metodológicas que nortearam o desenvolvimento desta investigação.

3. **METODOLOGIA**

"A palavra mágica é a ***resposta****. Sempre pensei que toda a gente tinha as respostas, respostas melhores do que as minhas, decerto. As repostas tinham sido dadas pelos autores de livros, produtores de filmes e programas, pessoal administrativo; toda a gente tinha uma resposta correcta para tudo, uma resposta melhor do que a minha, porque sabiam mais. [...]"*[42]

SCHÖN (apud NÓVOA, 1997).

A trajetória de um professor, pelo menos no meu caso, é marcada pela palavra mágica "resposta" como diz, na epígrafe, o participante de um projeto norte-americano, cujo objetivo era o de auxiliar professores a familiarizar-se com as suas estratégias de aprendizagem. Nós, professores, tendemos, por vezes, a achar que iremos encontrá-la pronta, já formulada por outrem. De modo diverso, meu percurso na escola e na academia apontou que as respostas (prefiro colocar o substantivo no plural) as quais procuramos precisam também ser *formuladas*; e, especialmente no caso da docência, o são a partir da assunção de uma postura profissional reflexiva (SCHÖN, 1988 apud NÓVOA, 1997).

O pesquisador, neste caso específico o professor-pesquisador, busca, através do desenvolvimento de uma pesquisa, respostas para indagações presentes no início do processo de compreensão do objeto estudado. É a dúvida que impulsiona a descoberta científica. Fernandes (1994, p. 366) afirma que "a ciência é uma construção, e não há construção, se antes não existe questionamento". A indagação e a reflexão sobre a escola na contemporaneidade, sobre o papel do professor e sobre as diferentes situações de ensino e de aprendizagem demandam o desenvolvimento de um olhar observador, atento e crítico para o contexto educacional. Melhor dizendo, demandam a adoção, por parte do professor, de uma atitude científica perante seu ambiente de trabalho e sobre suas atitudes enquanto profissional da área da educação. Será a pesquisa, então, o caminho adotado por quem deseja desvelar e intervir em seu cotidiano de trabalho na busca por respostas aos seus anseios.

A pesquisa, na contemporaneidade, alcançou novos contornos, alterando antigos paradigmas relacionados ao fazer científico. O conhecimento científico, produto da investigação, não é construído a partir de uma visão isolada e/ou limitada dos fatos. O ato

---

[42] O trecho da epígrafe foi produzido por um participante do Teacher Project, projeto desenvolvido por Eleanor Duckworth e Jeanne Bamberger com um pequeno grupo de professores do ensino básico em Cambridge, e reproduzido por Donald Schön, em seu texto "Formar professores como profissionais reflexivos".

de pesquisar requer a observação e a análise destes em uma perspectiva contextualizada de relação entre os saberes que podem trazer luz à sua compreensão. Na área educacional, essa premissa destaca-se ainda mais, uma vez que o objeto de estudo, direta ou indiretamente, é o sujeito humano, suas relações com outros indivíduos e com o conhecimento. Dessa forma, ao colocar o indivíduo no centro das investigações, a prática educativa de pesquisa deve considerar as "dimensões da complexidade, da historicidade, da biodiversidade, da diversidade cultural, da tecnologia, da inter e transdisciplinaridade, sem perder de vista as relações com a sociedade, a natureza e a educação" (KNECHTEL, 2014, p.53). Esta tese, por exemplo, tem sua origem relacionada a uma reflexão sobre a prática docente, de modo específico do professor de língua portuguesa e, para isso, propõe discussões em diferentes perspectivas para melhor compreender o objeto estudado.

Além das mudanças em relação à produção do saber científico, outro aspecto a ser considerado é a abordagem do objeto em estudo. Tradicionalmente, inclusive na área da educação, observa-se a organização de um estudo sobre o trabalho pedagógico por um pesquisador interessado no assunto, porém distanciado desse *lócus* investigado. Em outras palavras, muitas vezes são desenvolvidas pesquisas sobre educação por cientistas que se encontram limitados ao ambiente acadêmico e utilizam uma abordagem de "fora para dentro" (NUNAN apud ENGEL, 2000, p.183). Os conhecimentos produzidos nesses estudos chegam, muitas vezes, como novidades ao professor que atua em sala de aula através de palestras, seminários ou encontros formativos, por exemplo. Tal observação não pretende desmerecer essa abordagem; no entanto, deseja problematizar o papel do professor na produção de seu conhecimento profissional. Ao receber resultados "prontos", o educador pode limitar-se a uma tentativa de aplicação das descobertas feitas, não considerando, por vezes, a sua função como pesquisador de sua prática. É nesse sentido que vários autores, como Knechtel (2014) por exemplo, defendem a formação de professores-pesquisadores, os quais possam intervir na prática pedagógica, assumindo, assim, uma atitude científica em sua área de atuação.

É, portanto, a partir dessa perspectiva, como professora-pesquisadora, que desenvolvo uma pesquisa acadêmica em meu ambiente do trabalho: uma escola pertencente à rede municipal de Comendador Levy Gasparian, estado do Rio de Janeiro. No recorte dessa realidade, dediquei-me a uma pesquisa com foco na vivência de experiências pedagógicas lúdicas como um dos caminhos de formulação de respostas para o que a minha própria experiência aponta, assim como o trabalho de pesquisa de alguns

pares (ALVES, 2015; ISHIKAWA, 2015; FERREIRA, 2016; LIMA, 2018), em relação a um cenário de desmotivação e pouco interesse observado nas atitudes dos alunos durante as aulas de língua materna, tendo em vista, especialmente, os efeitos danosos desse quadro para o processo de aprendizagem desses discentes. De modo a construir uma reflexão e uma proposta coerentes com a realidade circundante, a pesquisa procurou identificar a compreensão prevalente acerca da ludicidade em ambiente escolar no contexto da pesquisa, ouvindo discentes e docentes da rede em questão.

Neste capítulo, vamos discorrer sobre as escolhas metodológicas que orientaram a organização deste trabalho. Na seção 3.1, tratamos das orientações teórico-metodológicas da Linguística Aplicada e o uso da pesquisa qualitativa. Em seguida, na seção 3.2, apresentamos o ambiente no qual desenvolveu-se a investigação e, na subseção, o perfil dos indivíduos participantes da pesquisa. A seção 3.3 aborda o relato como gênero através do qual os discursos foram produzidos pelos participantes e apresenta, em subseção, os instrumentos investigativos utilizados. Já em 3.4, tratamos dos procedimentos analíticos que subsidiaram a nossa análise, por meio de duas subseções, as quais abordam a Semântica de *Frames* e o uso da *Frame*Net como ferramenta para análise dos discursos.

3.1 Fundamentações da Linguística Aplicada e da pesquisa qualitativa

A presente investigação origina-se de um processo de observação e reflexão acerca de meu cotidiano pedagógico sobre as atitudes e comportamentos manifestados pelos alunos nas aulas de língua portuguesa. Como já dito, tais observações são compartilhadas por outros docentes (ISHIKAWA, 2015; FERREIRA, 2016; LIMA, 2018), atuantes na mesma área, que percebem a existência de generalizada desmotivação e desinteresse em seus ambientes laborais. O anseio pela procura por caminhos que pudessem nos conduzir ao despertar de atitudes discentes diversas das observadas me fez chegar ao Mestrado Profissional e à elaboração de um conjunto de atividades que, na ocasião, abordavam a Análise Linguística, em específico a concordância verbal, através do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas de língua materna (ALVES, 2015). Em uma das etapas de organização desse trabalho, foi organizado o jogo Refletindo sobre a Língua Portuguesa, jogo de tabuleiro feito para o trabalho com aspectos da concordância verbal presentes em nossa língua em uso. Embora o jogo não tivesse, inicialmente, centralidade na proposição do trabalho, ele despertou, junto aos alunos, a motivação e o

engajamento que eram comportamentos raros nas aulas de forma geral. Além disso, o jogo permitiu a construção da aprendizagem por meio de atitudes colaborativas e protagonistas.

Essas evidências nos motivaram a pensar em um desdobramento para o trabalho feito no Mestrado que se aprofundasse no estudo da ludicidade em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Eis a origem desta tese que, em seu desenvolvimento, se aprofunda nos aspectos teóricos relacionados ao trabalho do professor de português, à ludicidade e à aprendizagem, buscando construir um quadro interdisciplinar que justifique e fundamente a pesquisa realizada, bem como seus produtos. Indo além de nossa própria perspectiva, com o intuito de compreendermos como a ludicidade é percebida e experienciada por outros professores e alguns de nossos alunos, organizamos um instrumento investigativo, a partir do qual buscamos identificar as concepções acerca da ludicidade nos discursos desses participantes, propondo, então, uma análise desses relatos a partir do quadro teórico construído no âmbito da pesquisa.

Isto posto, encontramos nas teorizações realizada pela Linguística Aplicada arcabouço para a orientação teórico-metodológica desta pesquisa.

A Linguística Aplicada enfatiza, como nos explica Moita-Lopes (1996, p. 20) a compreensão de situações de "uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele." Os estudiosos dessa área procuram criar inteligibilidade sobre as questões de uso real da linguagem, por vezes (mas não somente) de fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, apoiando-se em conhecimentos interdisciplinares.

Contemporaneamente, há uma forte tendência entre vários pesquisadores da área de desenvolverem uma agenda ética de investigação que se comprometa com a "renarração ou redescrição da vida social como se apresenta" (MOITA-LOPES, 2006 b, p. 90). Sendo assim, a preocupação com os usos linguísticos e os sujeitos responsáveis pela sua produção adquirem papel relevante. Além disso, torna-se também importante a construção de teorizações que respondam, de alguma forma, às demandas sociais relacionadas às questões linguísticas:

> [...] é preciso nos conscientizar de que, para ser de alguma utilidade prática, a teoria deveria ter sido concebida levando-se em conta possíveis fins práticos. Uma teoria concebida à revelia das preocupações práticas, elaborada apenas para satisfazer a criatividade de um gênio solitário, não tem valia alguma no campo da prática. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 159)

Tais perspectivas vão ao encontro das pretensões desta investigação. Levando em consideração o objetivo geral que pretendemos alcançar (propor atividades pedagógicas lúdicas para os anos finais do Ensino Fundamental, a partir da consideração das concepções de docentes e de discentes, de uma rede pública de ensino, acerca da ludicidade), almejamos apontar abordagens alternativas para o trabalho com a linguagem. Dessa forma, estamos atendendo a uma demanda social no que diz respeito à proposição de novas maneiras de ensinar e de aprender a língua materna. Além disso, trazemos para o centro desse processo os indivíduos que estão inseridos na sala de aula – alunos e professores. Estamos cientes de quão importante e necessário é dar audiência às pessoas que, apesar de fazerem parte da cena pedagógica, encontram-se, na maioria das vezes, na periferia dos processos de tomada de decisão sobre o processo educativo, a fim de, efetivamente, propormos um redirecionamento eficaz para as práticas pedagógicas.

Dessa forma, alinhando-nos aos pressupostos da pesquisa no campo da Linguística Aplicada, em relação à caracterização metodológica, este trabalho é uma pesquisa qualitativa. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) delineiam essa modalidade de investigação como

> uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A pesquisa qualitativa, neste trabalho, visa interpretar, por meio da análise dos instrumentos investigativos que serão detalhados adiante, como um grupo de professores e discentes de uma rede de ensino pública percebem as manifestações da ludicidade no contexto escolar de que participam: quais experiências/atividades são caracterizadas como lúdicas? Como tais experiências/atividades são avaliadas? Quais características das experiências lúdicas são destacadas? Na análise desses relatos, à luz da fundamentação

teórica apresentada, pretendemos construir uma possibilidade de resposta para a questão: *por que* investir (ou não) na promoção de experiências pedagógicas lúdicas em turmas dos anos finais do ensino fundamental, no âmbito da disciplina Língua Portuguesa? Assim, a pesquisa adquire caráter também interpretativista, uma vez que, segundo essa posição, "não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem" (MOITA-LOPES, 1994, p. 331)

As análises realizadas nesse tipo de pesquisa voltam-se para o entendimento dos fenômenos humanos, tendo por meta a obtenção de uma visão detalhada e complexa dos fenômenos, analisando a maneira como os participantes os configuram e os apreendem. A ênfase, portanto, recai sobre a linguagem e a percepção dos informantes (KNECHTEL, 2014).

Nesta investigação, os relatos coletados, por meio dos instrumentos investigativos, são analisados conforme o aporte teórico trazido pela Semântica de *Frames* e pelo projeto lexicográfico *FrameNet*, através de uma abordagem de caráter qualitativo. Em seção posterior, apresentaremos de forma mais detalhada tais teorizações. Devido à dimensão da rede municipal na qual os dados foram coletados e o momento em que os instrumentos foram aplicados, nossa base de dados é relativamente pequena, sendo composta por 6 relatos docentes e 8 relatos discentes.

Ademais, esta investigação dialoga com a perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada com relação à interdisciplinaridade.

> Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. A chamada "virada discursiva" tem possibilitado a pesquisadores de vários outros campos estudar a linguagem com intravisões muito reveladoras para nós. Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea. (MOITA-LOPES, 2006 b, p. 96)

Nos permitimos acrescentar às palavras de Moita-Lopes: se quisermos saber sobre os processos de ensino e de aprendizagem, os quais envolvem tanto linguagem quanto vida social, temos que ter esse olhar interdisciplinar. Embora esta pesquisa esteja sendo

desenvolvida em um programa de pós-graduação em Linguística, ao falarmos sobre educação, não podemos, de forma alguma, refutar as contribuições de vários campos do conhecimento (Educação, História da Educação, Psicologia, Neurociência, Sociologia, Geografia, Linguística Sociocognitiva) que nos ajudam a entender e, neste caso específico, organizar propostas para a complexa área educacional, tal como fizemos.

Na próxima seção, discorremos sobre o ambiente no qual a pesquisa se desenvolveu.

3.2 O *lócus* da investigação

O cenário desta pesquisa foi a rede municipal de educação de Comendador Levy Gasparian, município localizado no interior do estado do Rio de Janeiro, e, de forma mais específica, a Escola Municipal São João Batista, na qual leciono.

O município de Comendador Levy Gasparian possui, segundo dados do IBGE[43], uma população estimada de 8.590 pessoas, em 2021, com uma taxa de escolarização de 99,4% na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, em 2010. A cidade fica a 142 quilômetros da capital do estado, a cidade do Rio de Janeiro. Conforme dados do site da administração municipal[44], Comendador Levy Gasparian situa-se na região Centro-Sul Fluminense, tem uma área de 109 quilômetros quadrados, tendo como limites os municípios de Três Rios e Paraíba do Sul, situados no estado do Rio de Janeiro, e os municípios de Santana do Deserto e Simão Pereira, pertencentes ao estado de Minas Gerais. A atividade econômica municipal é marcada pela presença de pequenas e médias indústrias: de produtos alimentícios, de metalurgia, de confecção, de embalagens e de materiais de construção. Em 2020, os trabalhadores formais, de acordo com o IBGE, apresentam uma renda de 1,7 salários mínimos.

O sistema municipal de ensino conta com 28 profissionais concursados que atuam nas diversas áreas do segundo segmento do Ensino Fundamental. A rede municipal conta com seis escolas que atendem alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, conforme a seguinte distribuição:

---

[43] Dados pesquisados em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/comendador-levy-gasparian/panorama. Acesso 04 de ago de 2022.
[44] Dados pesquisados em https://www.levygasparian.rj.gov.br/dados-gerais/. Acesso em 12 de jan de 2023

- 3 escolas atendem da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental;
- 3 escolas atendem da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental;
- 1 creche.

A Escola Municipal São João Batista é uma das que atende o público da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Situa-se no centro da cidade e foi fundada em 24 de junho de 1965, à época com o nome de Colégio Cenecista São João Batista. Em setembro de 2001, a instituição adquiriu a atual denominação, passando a ser administrada pelo poder público municipal.

No ano em que o levantamento dessas informações foi feito (2020), a escola contava com 543 alunos matriculados: em três turmas da Educação Infantil (72 estudantes); seis turmas do Ensino Fundamental I (157 estudantes); oito turmas do Ensino Fundamental II (259 estudantes), duas turmas de EJA (55 estudantes) e um total de 41 professores. Para participação na pesquisa, foram convidados 8 professores atuantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Redação, na rede municipal, e 39 alunos matriculados em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal São João Batista.

Por envolver investigação com seres humanos, o projeto desta pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, com o parecer número 4.373.420.

A seção seguinte apresenta a relevância das narrativas como recursos para coleta de dados e também os instrumentos investigativos enviados aos convidados a participarem desta pesquisa.

3.2.1 O perfil dos sujeitos participantes

O município de Comendador Levy Gasparian, como apontado, tem uma pequena população. Consequentemente, a rede municipal de ensino conta com um número pequeno de professores. Em 2020, ano em que fizemos o levantamento das informações, a rede contava com 28 docentes atuantes nas escolas que ofereciam o segundo segmento do Ensino Fundamental. O convite para participação voluntária na pesquisa foi feito a todos os professores – 08 docentes de Língua Portuguesa que atuavam na rede municipal em 2020 – e a todos os alunos – 39 discentes - matriculados em duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal São João Batista, no referido ano.

Os dados foram coletados em 2020, ano em que a pandemia de Covid-19 assolou o mundo. Por conta disso, tivemos que readaptar as situações de ensino e de aprendizagem e atuar remotamente. Consequentemente, a participação voluntária dos convidados foi atingida, portanto tivemos o aceite de 6 professores e 8 alunos nesta investigação.

3.3 A voz de docentes e de discentes através de relatos

Uma pesquisa que se propõe discutir o fazer pedagógico, a situação da sala de aula necessita ouvir a voz dos atores dessa cena – estudantes e professores. De acordo com essa compreensão, elegemos o relato como instrumento para coleta de dados. O relato é um gênero que se insere na tipologia do narrar. Conforme Marcuschi (2008), o relato é um gênero que pode ocorrer na modalidade escrita da língua e pertence ao domínio discursivo interpessoal.

A utilização de um gênero dessa tipologia vai ao encontro da intencionalidade de buscar o entendimento acerca de um fenômeno, neste caso específico a ludicidade, a partir da visão do outro, tentando compreender, por meio do discurso, as maneiras pelas quais esse conceito relaciona-se à experiência dos sujeitos participantes. Jovchelovitch e Bauer (2017, p. 103), apontam que "não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa". O ato de narrar é uma forma de compartilhamento de vivências, sendo, por isso, uma forma de organização das experiências e memórias humanas acerca de acontecimentos (BRUNER, 1991).

As narrativas foram percebidas como eficazes por Willian Labov e Joshua Waletzky, sendo utilizadas como método de trabalho no campo sociolinguístico em investigações que objetivavam coletar dados da fala dos participantes em momentos nos quais eles não eram observados. A utilização de narrativas como instrumentos para coleta de dados levou-os a perceber que elas

> são formas privilegiadas do discurso que tem um papel central em quase todas as conversas. Nossos esforços para definir outros eventos de fala com comparável precisão mostram-nos que a narrativa é o protótipo, talvez o único exemplo de um evento de fala bem formado, com um começo, um meio e um fim. (LABOV, 1997, p. 2)

Labov e Waletzky, ao usarem a narrativa com uma técnica linguística específica para reportar eventos passados, apontaram aspectos constituintes de sua estrutura formal.

Segundo os autores, narrativas apresentam um resumo, uma sentença inicial que relata uma sequência de eventos de uma narrativa; uma orientação, a qual informa acerca do tempo, do lugar, da identidade dos participantes e seu comportamento inicial; uma ação complicadora, que demanda o despertar da curiosidade dos ouvintes/leitores para saber o que aconteceu; uma coda, uma sentença final que retorna a narrativa ao tempo do falante (LABOV, 1997).

Lima (2014) chama nossa atenção para o fato de que os modelos iniciais de análise narrativa oral de experiências pessoais, realizados de forma pioneira por Labov e Waletzky (1967), vêm recebendo, atualmente, críticas. Essas apreciações constituem-se mais como ampliações das discussões sobre os estudos acerca das narrativas do que propriamente repulsa às contribuições dadas pelos estudiosos da linguagem. Fabrício e Bastos (2009, p.43-44 apud LIMA, 2014, p. 94) ressaltam os principais apontamentos feitos à teoria de Labov e Waletzky, quais sejam:

- o entendimento da narrativa como "uma estrutura autônoma e descontextualizada, o que limita sua força analítica e seu potencial como *lócus* privilegiado para entender o mundo que nos cerca";
- a não consideração do fato de poder existir uma narrativa sem uma estrutura cronológica bem formada;
- a não problematização da relação entre evento passado, memória e narrativa;
- a limitação do modelo proposto para análise das narrativas, que não considera a importância do papel da audiência na construção e interpretação das narrativas bem como a importância dos elementos da interação na construção dos sentidos.

Tais críticas, como dito, são direcionamentos para a ampliação do uso das narrativas como instrumentos úteis na coleta de dados. Concordamos com Lima (2014) que considera as narrativas como instrumentos linguísticos, sociais, culturais e filosóficos potenciais na busca pela compreensão do que é humano e social. Nessa perspectiva, os relatos de docentes e discentes sobre suas experiências relacionadas à ludicidade na escola podem revelar, através dos discursos de resgate de memórias, a compreensão das maneiras pelas quais a ludicidade – "condição de ser do humano" (LOPES, 2014, p.27) – é por eles conceptualizada.

Na próxima seção, apresentamos o instrumento utilizado para coletar essas narrativas.

3.3.1 Constituição do corpus

A fim de proceder à coleta de dados, elaboramos dois instrumentos investigativos: um deles destinado ao professor ou professora e, outro, destinado aos alunos e às alunas. Os instrumentos foram respondidos pelos participantes por meio de relatos particulares escritos, enviados por aplicativo eletrônico. Dessa forma, o corpus utilizado nesta pesquisa caracteriza-se como autêntico, visto que foi produzido por sujeitos reais em uma determinada situação comunicativa. Contudo, o instrumento é caracterizado como não espontâneo, uma vez que foi elaborado especificamente para fins de pesquisa.

Para justificar algumas das escolhas metodológicas feitas e trazer mais elementos para a compreensão geral dos dados analisados e do modo como foram obtidos, precisamos destacar que, durante o desenvolvimento desta investigação, fomos surpreendidos pela pandemia de Covid -19. Como é de conhecimento geral, essa doença provocou profundas alterações nas rotinas de trabalho, de lazer, enfim, de quaisquer tipos de atividades da população mundial. Evidentemente, esta pesquisa não foi poupada dos impactos. Tivemos, então, que readequar as intenções iniciais da investigação à nova realidade.

Tendo em vista que esta é uma pesquisa qualitativa, desenvolvida no meu ambiente de trabalho – a escola, alterações para a coleta de dados precisaram ser efetuadas e apresentadas ao Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF[45]. No período de ouvirmos as vozes de alunos e professores, estávamos exclusivamente no ensino remoto. Por conta disso, tivemos que fazer uso de questionários e relatos escritos, ambientando esses instrumentos na ferramenta Google Forms, a fim de que os participantes pudessem respondê-los por meio eletrônico. Além disso, utilizamos o e-mail como forma de comunicação, envio dos termos de assentimento e dos instrumentos com os docentes; o aplicativo WhatsApp foi empregado também com os professores para contato inicial e convite para participação na pesquisa. Esse aplicativo foi usado com os alunos e seus respectivos responsáveis para convite, para envio de termos de consentimento e assentimento, e também para envio dos instrumentos de coleta de dados.

[45] O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo protocolado com o CAAE 36172020.4.0000.5147, tendo recebido aprovação registrada no parecer 4.373.420.

O instrumento de coleta de dados dos professores e das professoras é composto de duas partes: a primeira, traz um questionário com questões pontuais acerca da profissão e a segunda, o convite para que o participante relate uma experiência na qual o próprio docente tenha utilizado a ludicidade em sua prática ou tenha presenciado seu uso na escola. O questionário sobre a atuação docente visa traçar um panorama geral do profissional professor de Língua Portuguesa atuante na rede municipal de Comendador Levy Gasparian. Já o relato constitui-se como um espaço para que os docentes narrem suas experiências com a ludicidade, mesmo que em tais vivências não tenham tido participação direta.

O instrumento investigativo dos docentes configurou-se desta forma:

Instrumento investigativo

Prezado colega, este instrumento investigativo é parte da pesquisa "**A LUDICIDADE COMO RECURSO PARA CRIAÇÃO DE ATIVIDADES CONJUNTAS SIGNIFICATIVAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA",** que tem por objetivo refletir sobre as maneiras como a ludicidade pode ser utilizada nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, contamos com suas sinceras e muito valiosas contribuições. A pesquisa, orientada pela professora Thais Fernandes Sampaio, está inserida na linha de pesquisa Linguagem e Humanidades do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora.

1. E-mail _____

2. Pseudônimo _____

3. Qual sua faixa etária?
   - Entre 20 e 30 anos
   - Entre 31 e 40 anos
   - Entre 41 e 50 anos
   - Entre 51 e 60 anos

4. Qual seu gênero?
   - Masculino
   - Feminino
   - Outro: _____

5. Há quantos anos você leciona?
   _____

6. Em quantas escolas você leciona?
   - 1
   - 2
   - 3 ou mais.

7. De acordo com o seu contrato de trabalho, qual a sua carga horária semanal?
   _____

8. Quanto tempo, semanalmente, você dedica fora da escola para atividades referentes à docência (planejamento de aulas, correção de provas e trabalhos, elaboração de material, entre outros)?
   - Menos de 1 hora.
   - De 1 a 2 horas.
   - De 2 a 3 horas.
   - De 3 a 4 horas.
   - De 4 a 5 horas.
   - Mais de 5 horas.

9. Para quais níveis de ensino você leciona? (Você pode assinalar mais de uma opção)
   - Educação Infantil.
   - Primeiro segmento do Ensino Fundamental.
   - Segundo segmento do Ensino Fundamental.
   - Ensino Médio.

10. Para quantas turmas você leciona?
    _____

11. E para quantos alunos no total?
    _____

12. Qual é a natureza das escolas em que leciona?
    - Pública
    - Privada
    - Ambas

Caro colega, sabemos que sua trajetória como docente em Língua Portuguesa foi/é permeada por inúmeras vivências significativas. Por isso, **gostaríamos que nos contasse uma experiência na qual você tenha utilizado a ludicidade em sua prática pedagógica.** Ou, se preferir, **você pode nos contar uma experiência em que a ludicidade tenha sido usada em um projeto na escola em que trabalha ou mesmo em uma proposta desenvolvida por um colega de outra disciplina**.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Para os alunos, elaboramos um instrumento investigativo composto também de duas partes. Na primeira, apresentamos um questionário bem simplificado que busca identificar informações sobre a idade, gênero e ano de escolaridade. Na segunda, solicitamos que os alunos nos contassem alguma experiência lúdica que eles tenham vivenciado na escola.

No decorrer da pesquisa sobre os termos ludicidade e lúdico, percebemos imprecisões e definições que variavam conforme a proposta apresentada por este ou aquele estudioso. Essa percepção conduziu-nos ao entendimento sobre a necessidade de esclarecimento dos termos para os adolescentes participantes. Apesar de todas as dificuldades oriundas do ensino remoto, eu conseguia realizar encontros semanais de uma hora de duração através do Google Meet com as turmas em que lecionava. Nunca tive a participação das turmas de forma completa, mas era possível contar com a participação de parte do grupo dos discentes. Em um desses encontros, conversamos sobre a compreensão dos alunos sobre ludicidade e lúdico como forma de facilitar-lhes o entendimento da proposta de relato feita no instrumento para coleta de dados. Nesse encontro, aproveitei para fazer o primeiro convite para participação na pesquisa, podendo fornecer esclarecimentos que eventualmente surgiram.

Assim ficou organizado o instrumento investigativo dos discentes:

Instrumento investigativo

Caro(a) aluno(a), este instrumento investigativo é parte da pesquisa "**A LUDICIDADE COMO RECURSO PARA CRIAÇÃO DE ATIVIDADES CONJUNTAS SIGNIFICATIVAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA",** que tem por objetivo refletir sobre as maneiras como a ludicidade pode ser utilizada nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, contamos com suas sinceras e muito valiosas contribuições, respondendo a este questionário.

1. Nome _____
2. Idade _____
3. Gênero
   ( ) Masculino
   ( ) Feminino
4. Ano de escolaridade _____

Estimado(a) aluno(a), sabemos que, em sua trajetória na escola, você já vivenciou diferentes experiências. Neste momento, gostaríamos que nos contasse como foi uma delas especificamente, **gostaríamos que narrasse uma experiência lúdica que você tenha vivido na escola**.

Uma vez respondidos os instrumentos, fizemos a etiquetação dos dados. O padrão utilizado foi o seguinte: letras P para identificar o participante docente e letras A para identificar os alunos, cada uma dessas letras são seguidas de números que identificam o sujeito participante. Assim, a etiqueta P1 indica que se trata de um docente, por exemplo.

Passemos para a explicitação dos procedimentos analíticos dos dados coletados.

3.4 Procedimentos analíticos: a Semântica de Frames

A análise dos relatos apresentados pelos docentes da rede municipal e dos discentes de uma das escolas na qual a pesquisa foi realizada está fundamentada a partir da base teórica fornecida pela Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982; PETRUCK, 1996; SALOMÃO, 2007), fazendo uso de descrições e procedimentos utilizados pelo projeto lexicográfico *Frame*Net (FILLMORE, LEE-GOLDMAN, RHODES, 2012; SALOMÃO, 2009; SALOMÃO, TORRENT, SAMPAIO, 2013).

A Semântica de *Frames* originou-se no final da década de 1970 e é um dos modelos teóricos de destaque dentro da Linguística Cognitiva. Nas palavras de Petruck (1996, s/p), a Semântica de *Frames* é um “programa de pesquisa em semântica empírica que enfatiza

as continuidades entre linguagem e experiência [...][46]". Em consonância com o programa da Linguística Cognitiva, traz como cerne de sua proposição o estudo das relações entre experiência, pensamento conceitual e estrutura linguística.

Essa vertente dos estudos da semântica oferece um caminho para que possamos observar os significados das palavras, como também para caracterizar princípios de criação de novos termos e frases, de adição de novos significados às palavras e de reunir os significados dos elementos de um texto ao seu sentido total (FILLMORE, 2006). Nessa perspectiva, compreende-se que os significados relacionados às palavras estão imbricados na experiência e na cultura de uma comunidade linguística. Na Semântica de *Frames*, "uma palavra representa uma categoria da experiência[47]" (PETRUCK, 1996, s/p.), assim, as palavras nascem, adquirem e modificam seus sentidos a partir do uso feito dentro de uma comunidade de fala que compartilha seus conhecimentos e suas experiências na formação de seus discursos. Portanto, indivíduos diferentes imersos em culturas diversas conceptualizam suas experiências de formas também diversas.

Essa linha de pesquisa entende que o significado da palavra seja organizado e descrito em *frames* que, conforme Charles Fillmore (2006, p. 373), são definidos como

> qualquer sistema de conceitos relacionados de tal forma que para entender qualquer um deles é preciso entender toda a estrutura na qual ele se encaixa; quando uma das coisas em tal estrutura é introduzida em um texto, ou em uma conversa, todas as outras são automaticamente disponibilizadas.[48]

Esse conceito nos leva à compreensão de que a utilização de um determinado elemento evoca cenas por meio das quais ele adquire sentido. Fillmore (2006), nos ajuda a compreender melhor essas considerações a partir de um exemplo: a cena cognitiva do evento comercial. O linguista afirma que um conjunto de verbos do inglês podem ser vistos como semanticamente relacionados entre si, pois esse conjunto de palavras evoca a mesma cena geral. A cena do evento comercial inclui uma pessoa que pretende trocar

---

[46] No original: "[...] research program in empirical semantics which emphasizes the continuities between language and experience[...]."

[47] No original: "[...] a word represents a category of experience [...]"

[48] No original: "[...] any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits; when one of the things in such a structure is introduced into a text, or into a conversation, all of the others are automatically made available."

dinheiro por uma mercadoria (o comprador), uma pessoa interessada em vender a mercadoria com a finalidade de adquirir dinheiro (o vendedor), as mercadorias que o comprador poderia adquirir (as mercadorias) e o dinheiro adquirido (ou procurado) pelo vendedor (o dinheiro). Nos termos dessa estrutura, o verbo *comprar*, por exemplo, incide sobre as ações do comprador em relação à aquisição de mercadorias, os demais elementos – o vendedor e o dinheiro – ficam como plano de fundo da cena evocada por esse verbo. Já a utilização do verbo *vender* destaca as ações do vendedor em relação às mercadorias, nesta cena o comprador e o dinheiro ficam como plano de fundo. O verbo *pagar*, diferentemente dos outros, concentra-se nas ações do comprador com relação ao dinheiro e ao vendedor, deixando em segundo plano a mercadoria. Outros verbos relacionam-se à cena de evento comercial, tais como *gastar*, *custar*, *cobrar*, entre outros mais periféricos. Embora esses verbos sejam diferentes, todos se relacionam, de alguma forma, à mesma cena – o evento comercial. Desta cena, participam, principalmente, os Elementos de *Frame*: vendedor, mercadoria, dinheiro e comprador. No entanto, a escolha de um determinado verbo perspectiva a cena de forma diferente, destacando alguns desses elementos e deixando os demais como plano de fundo.

Fillmore (2006) aponta a existência de dois tipos de *frames: frames* cognitivos e *frames* interacionais. Os primeiros estão associados aos conhecimentos das cenas, aos eventos por elas evocados e aos participantes que fazem parte delas. Os últimos têm a ver com a forma como conceptualizamos o que está acontecendo entre os participantes do evento comunicativo (falante/ouvinte, autor/leitor), ou seja, os sujeitos participam de uma conversa, de uma aula, de uma discussão, de uma reunião, entre outros.

A perspectiva teórica oferecida pela Semântica de *Frames*, a qual considera a continuidade entre a experiência e a linguagem, além de postular que os significados das palavras e os *frames* evocados são construídos a partir do contexto cultural do qual emergem, fornece fundamentos para o desvelamento de discursos, como tem sido demonstrado por pesquisas recentes (LOURES, 2013; ISHIKAWA, 2015; FONSECA, 2020)

Fillmore (2006, p. 397) defende uma visão acerca “da descrição de elementos portadores de significado em uma linguagem segundo a qual as palavras surgem apenas por uma razão, sendo essa razão ancorada em experiências e instituições humanas”. Essa consideração do autor valida nossa intenção de análise dos relatos dos discentes e dos

docentes, uma vez que, por meio das palavras e dos *frames* por elas evocados, poderemos compreender as formas pelas quais a ludicidade é focalizada nos discursos.

Passamos a discorrer, na próxima seção, sobre a *Frame*Net, projeto lexicográfico que surgiu a partir da teorização da Semântica de *Frames*, tendo em vista seu papel em nossa proposta de análise.

3.4.1 A *Frame*Net como ferramenta para análise dos discursos

O projeto computacional lexicográfico *Frame*Net surgiu em 1977, no *International Computer Sciences Institute*, em Berkeley, na Califórnia (EUA), tendo por objetivo principal criar um recurso lexical on-line para o Inglês, fundamentado na Semântica de *Frames* e apoiado por evidências de *corpus* (RUPPENHOFER et al, 2010). A base de dados construída por esse projeto encontra-se disponível no website oficial *Frame*Net (https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/). Essa página contém "mais de 10.000 unidades lexicais[...], das quais mais de 6.000 são totalmente anotadas, em cerca de 800 *frames* semânticos hierarquicamente relacionados, exemplificados em mais de 135.000 sentenças" (RUPPENHOFER et al, 2010, p. 5). Evidencia-se, assim, uma sólida base de dados que pode ser acessada por diversos pesquisadores, inspirando, inclusive, a disseminação de projetos semelhantes em outras línguas, como o espanhol, o alemão, o chinês, o japonês e o português (SALOMÃO, 2009).

A *Frame*Net tem como objetivos principais:

> (i) descrever Unidades Lexicais (ULs) a partir dos *frames* que evocam, *frames* que são identificados em termos dos Elementos de *Frame* (EFs) que crucialmente os constituem;
> (ii)validar tais descrições através de pesquisa em corpora;
> (iii)determinar as possibilidades combinatórias das ULs pesquisadas, anotando, nas sentenças extraídas dos corpora, em camadas, quais são os EFs expressos por cada sintagma, bem como seu Tipo Sintagmático (TP) e Função Gramatical (FG);
> (iv)disponibilizar os resultados da anotação na forma de entradas lexicais, as quais sumarizam os possíveis padrões de valência de cada UL;
> (v) e definir as relações entre *frames*, mostrando, por exemplo, em que medida um *frame* é uma elaboração de outro ou se depende de outro, relações representadas via ferramenta *FrameGrapher*, como se pode verificar no site do projeto *Frame*Net. (SALOMÃO, TORRENT, SAMPAIO, 2013, p. 12)

Nesse projeto lexicográfico existem duas categorias teóricas principais: a unidade lexical e a anotação (SALOMÃO, 2009). A Unidade Lexical (UL) é um pareamento entre

uma palavra e a evocação de um significado. Assim, palavras polissêmicas evocarão *frames* semânticos diferentes. Por exemplo, o verbo *pegar*, em “pegar uma xícara de café”, evoca o *frame* de MANIPULAÇÃO; já a mesma forma verbal, em “peguei a matéria da aula passada”, evoca um *frame* distinto: de COMPREENSÃO (SALOMÃO, 2009).

Segundo Ruppenhofer et al (2010), cada um desses sentidos apresenta uma estrutura conceitual que descreve um tipo de situação, objeto ou evento junto com seus participantes e acessórios. O *frame* Aplicar_calor descreve uma situação comum envolvendo um COZINHEIRO, alguns ALIMENTOS e um INSTRUMENTO_DE_ AQUECIMENTO, sendo evocado por verbos como *assar*, *ferver*, *dourar*, dentre outros. Os papéis desempenhados pelos itens que estruturam a cena são denominados Elementos de *Frame* (EF); as palavras que evocam o *frame*, Unidades Lexicais (ULs).

A outra categoria teórica utilizada no projeto, a anotação, apresenta-se em dois tipos: a anotação lexicográfica e a anotação de texto corrido. Conforme explica Alves (2020), na anotação lexicográfica escolhe-se um *frame*, ou uma família de frames relacionados, identificam-se as Unidades Lexicais associadas a eles e pesquisam-se em corpora as condições combinatórias dessas ULs. Na anotação de texto corrido, por sua vez, realiza-se a anotação de todas as sentenças constituintes do texto selecionado, ou seja, não se busca um *frame* específico, porém analisa-se aqueles que os falantes evocaram. Nesse último tipo de anotação, “as sentenças a serem anotadas são escolhidas, por assim dizer, pelo próprio autor do texto[49]” (RUPPENHOFER et al, 2010, p. 6).

Ainda sobre os Elementos de *Frames*, eles podem ser considerados centrais – quando forem fundamentais na descrição do frame -, e não centrais – quando não essenciais. Salomão (2009) chama nossa atenção para o fato de que um EF pode ser omitido quando faz referência a situações já mencionadas no discurso, no projeto, tal fenômeno é designado como Instanciação Nula Definida (IND). Além disso, um EF pode ser omitido quando o uso considerado da UL alvo possibilita uma interpretação genérica, ou, por vezes catafórica, do EF em questão, nesse caso temos uma Instanciação Nula Indefinida (INI). Tomemos como exemplos dois casos que ilustram respectivamente as situações mencionadas. Na primeira sentença, “A mulher saiu e comprou um par de sandálias”, para a UL alvo *comprou*, o EF comprador ocorre como IND. Na segunda

[49] No original: "[...] the sentences are chosen for us, so to speak, by the author of the text.”

sentença, “Ele passou a tarde bebendo.”, a UL bebendo tem um de seus EFs omitido, configurando uma INI, uma vez que temos a provável compreensão de que se faz referência a bebidas alcóolicas por conta de convenções interpretativas.

Nesta pesquisa, procedendo à anotação de texto corrido, utilizaremos como aporte para a análise dos frames evocados nos discursos docentes e discentes anotações disponíveis para consulta *Frame*Net Brasil. A compreensão acerca da maneira como os participantes conceptualizam suas experiências com a ludicidade pode contribuir para pensarmos novas formas de promover experiências pedagógicas lúdicas na aula de português.

4. ANÁLISE DO INSTRUMENTO INVESTIGATIVO

Neste capítulo, analisamos as experiências que os sujeitos participantes tiveram com a ludicidade na escola. Para tanto, iniciaremos a análise dos dados coletados através de questionários aplicados aos professores e aos alunos que se voluntariaram a participar da investigação (seção 4.1) e, em seguida, realizamos a hermenêutica dos relatos colhidos de modo a verificar como os sujeitos conceptualizam a ludicidade (seção 4.2).

A conceptualização acerca da ludicidade é verificada nos discursos produzidos pelos sujeitos participantes, por meio de relatos. Embora o relato seja marcado pela espontaneidade, não podemos perder de vista o seu contexto de produção.

Os docentes e discentes, ao construírem suas narrativas, estão inseridos em um *frame* interacional de Pesquisa. Esse *frame*, segundo Lima (2014), define-se pela assimetria de papéis entre EF Pesquisador e EF Pesquisado. Por conseguinte, a nossa base de dados, de certa forma, não é espontânea, porque é motivada por um instrumento, organizado pelo EF Pesquisador, o qual apresenta um tópico a ser desenvolvido pelo EF Pesquisado, no caso desta investigação: a experiência com ludicidade em ambiente escolar.

De todo modo, a teoria analítica utilizada minimiza essa dificuldade, uma vez que conduz a observação dos *frames* emergentes nos discursos produzidos, considerando as cenas mais frequentes nas narrativas docentes e discentes. Tal procedimento respalda-se nos fundamentos dos Modelos Baseados no Uso, os quais afirmam que a "frequência de determinados padrões linguísticos (e, em consequência, de determinadas experiências expressas por tais categorias linguísticas) demonstra o seu grau de convencionalização em uma comunidade de fala" (FONSECA, 2020, p. 100).

4.1 Dados emergentes dos questionários

A aplicação dos instrumentos para coleta de dados ocorreu no ano em que as escolas tiveram que se adaptar ao ensino remoto, devido à pandemia de Covid-19. A rede municipal de ensino gaspariense conta, em condições normais, com um quantitativo ínfimo de profissionais e alunos, se comparada a redes de ensino de cidades maiores. Apesar de termos feito insistentemente o convite para todos os professores de Língua Portuguesa e Redação e para os trinta e nove alunos matriculados em duas turmas de nono

ano da escola municipal São João Batista, tivemos uma baixa adesão na participação da pesquisa. Passamos a apresentar as respostas de 6 professores e 8 alunos que aceitaram participar da investigação.

4.1.1 Os docentes

A análise dos dados obtidos através do preenchimento do questionário que compõe a primeira parte do instrumento investigativo nos permite ter um panorama do perfil profissional dos docentes que participaram desta pesquisa.

Os professores de português da rede municipal em que a pesquisa foi realizada estão na faixa etária entre 31 e 50 anos (2 docentes - 41 a 40 anos e 4 docentes - 41 a 50 anos). Esse dado vai ao encontro de dados divulgados por Hirata et al (2019) sobre a média de idade dos professores brasileiros. Os pesquisadores apontam, a partir de dados obtidos no MEC, que a "média de idade dos professores é superior a 35 anos em todas as etapas de ensino". A faixa etária dos docentes de língua portuguesa da rede municipal permite-nos especular que, possivelmente, eles sejam experientes na docência, o que é confirmado com as respostas ao segundo campo do questionário.

Em relação ao tempo de docência, as respostas ao questionário mostraram que 3 professores de língua portuguesa têm entre 16 e 20 anos de atuação na profissão. Dois outros grupos – cada um com 1 professor - apresentam um tempo maior, variando entre 21 a 25 anos ou entre 26 a 30 anos. Há, ainda, 1 professor dessa área que declara ter de 5 a 10 anos como regente de turma. Dessa forma, todos os grupos podem ser considerados experientes na profissão.

Outra tendência geral acerca do perfil do professorado brasileiro que nossos dados confirmam é que há mais professoras do que professores. Pesquisas mostram que as mulheres têm maior taxa de participação na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental. Embora a taxa diminua nas etapas seguintes, elas continuam sendo maioria (HIRATA et al, 2019). Apesar de estarmos olhando para uma pequena parcela de professores de uma rede pública bem específica, percebemos o reflexo dos dados comprovados em todo o Brasil. Há, no grupo pesquisado, 5 mulheres atuando como professoras de língua materna na rede municipal.

Além dos dados relacionados à idade, ao tempo de docência e ao gênero dos professores, consideramos importante observar algumas informações básicas sobre as condições de trabalho desses profissionais. Ressaltamos no capítulo 1 a complexidade do trabalho docente, tratando de forma mais detalhada as demandas do professor de língua portuguesa. Assim, dados relacionados à quantidade de escolas, à carga horária de trabalho, ao número de turmas e alunos atendidos são relevantes para entendermos o cotidiano pedagógico dos professores de língua portuguesa, tomando por base aqueles que atuam na rede pública municipal de Comendador Levy Gasparian.

A maioria dos participantes desta pesquisa exercem suas atividades laborais em mais de uma escola. Embora os dados mostrem certa diversidade, a maioria dos professores atua em duas escolas ou mais: 4 atuam em duas escolas e 1 em três escolas ou mais. Apenas 1 professor atua em uma escola somente. Essa amostra reflete a realidade brasileira. No Brasil, segundo estudo feito por Moriconi, Gimenes e Leme (2021), mais de 45% dos professores do Ensino Fundamental II ensinam em mais de uma escola. O estudo dos autores compara a realidade brasileira dos professores desse nível de ensino com a de outros países (Estados Unidos, França e Japão). Nesses outros países, a taxa de atuação dos professores de níveis de ensino correspondentes ao Fundamental II brasileiro em mais de uma escola é de respectivamente 1,7%, 4,7% e 2,7%. Essa comparação nos chama atenção uma vez que atuar em escolas distintas, mesmo que em uma mesma disciplina, equivale a trabalhar com realidades também diferentes. Essa situação demanda, por parte do professor, fazer uma adequação de seu trabalho a cada uma dessas realidades, aumentando, dessa forma, o volume de tarefas.

Outro aspecto relevante, é o tipo de contratação do professor. No Brasil, a legislação permite que o docente possa acumular mais de um cargo na mesma rede ou, ainda, em redes distintas. Moriconi, Gimenes e Leme (2021, p. 16) esclarecem que “cada empregador define a(s) jornada(s) de trabalho por meio da(s) qual(is) contrata seus professores, tendo como limite máximo 44 horas semanais (BRASIL, 1988)”. Os dados de nossa pesquisa mostram que 2 professores trabalham entre 26 e 30 horas semanalmente. Os demais se dividem em grupos: um deles com tempo de trabalho inferior a 26 horas – 1 docente atua de 11 a 15 horas, 1 de 16 a 20 horas -, o outro grupo – formado por 1 professor – trabalha de 31 a 35 horas semanais, e o último – também com 1 professor - tem jornada maior que 40 horas semanais. Esses dados refletem a heterogeneidade com relação ao regime de contratação dos professores no Brasil. Além

disso, como a maioria trabalha por mais de 26 horas semanais, possivelmente, acumulam cargos em uma mesma rede ou em redes distintas. Tais evidências dialogam com as anteriores que mostram a prevalente atuação de professores em mais de uma escola.

A carga horária de trabalho semanal dos docentes prevê, por lei, que um terço seja gasto com atividades complementares ao trabalho feito na sala de aula, tais como: planejamento de aulas, preparação e correção de atividade e de avaliações, realização de tarefas administrativas, reuniões, dentre outras. Moriconi, Gimenes e Leme (2021, p. 16) nos lembram que

> no Brasil é comum não esperar que o professor esteja na escola durante toda sua jornada. Há casos em que a jornada prevê horas de livre escolha do local de trabalho e casos em que, embora essa "livre escolha" não seja oficial, ela acaba ocorrendo porque só se cobra a presença dos professores durante aulas e atividades coletivas.

A rede municipal de Comendador Levy Gasparian contrata os professores de 6º ao 9ºano do Ensino Fundamental para o cargo de 16 horas semanais, sendo que exige o cumprimento de 4 horas mensais desse tempo destinado ao planejamento em atividades com a orientação escolar, em reuniões com a coordenadora pedagógica municipal ou em conselhos de classe. Como estivemos atuando de forma remota, esse tempo pôde ser feito através de atividades on-line com a equipe pedagógica e/ou gestora. Dessa forma, o tempo de planejamento de uma semana por mês destina-se ao cumprimento dessas tarefas acompanhadas pelos orientadores e gestores. Para além disso, cabe salientar que as atividades complementares à sala de aula não se resumem às tarefas listadas. O trabalho do professor demanda muitas outras ações as quais consomem um tempo considerável para serem executadas. No instrumento investigativo, perguntamos: "Quanto tempo, semanalmente, você dedica fora da escola para atividades referentes à docência (planejamento de aulas, correção de provas e trabalhos, elaboração de material, entre outros)?". A pergunta direcionou a resposta dos professores para que eles considerassem as atividades listadas, desconsiderando, de certa forma, àquelas feitas junto com o orientador ou diretor. Ao responderem que utilizam de 3 a 4 horas – 2 professores - e mais de 5 horas – 4 docentes -, os participantes apontam, possivelmente, o tempo gasto com as tarefas listadas no questionamento. Dessa forma, esses dados evidenciam que a maioria dos professores utiliza o tempo de planejamento em atividades com esse fim, podendo, inclusive, exceder, de alguma maneira, sua carga horária prevista.

Um outro fator a se considerar na caracterização das condições gerais de trabalho dos professores diz respeito ao fato de que os docentes brasileiros podem atuar em mais de um nível de ensino. Conforme informado no instrumento de pesquisa, 4 professores participantes atuam somente em turmas do Ensino Fundamental II e 2 educadores em dois níveis, Fundamental II e Ensino Médio. Ao pensarmos esses dados sob a ótica de volume de trabalho docente, podemos concluir que uma parcela menor de professores atuantes na rede tem um acúmulo maior de tarefas ao lecionar em dois níveis de escolaridade distintos. No entanto, como já ressaltamos, boa parte deles, mesmo trabalhando em um único nível com uma única disciplina, atua em mais de uma escola. Isso faz com que estes também tenham uma quantidade considerável de afazeres, devido às necessidades de adequação a diversas realidades.

Além dos dados já observados, vale verificar a quantidade de turmas nas quais os professores lecionam. Nesse ponto, os participantes do estudo podem ser divididos em quatro grupos. O primeiro deles, com 2 educadores, configura a quantidade de professores que atua em 4 turmas. O segundo, também com 2 professores, é formado pelos docentes que atuam em 7 turmas. O terceiro – 1 docente - contempla aquele que leciona em 8 turmas. Já o quarto – com 1 - representa aquele que atua em 13 turmas. Dados de Moriconi, Gimenes e Leme (2021) evidenciam que a maioria dos professores de Língua Portuguesa no Brasil – 58% - leciona para até 6 turmas, 27% para até 7 turmas e 15% para mais de 10 turmas. A comparação desses números demonstra que os professores de língua portuguesa no município observado seguem a tendência nacional.

Para complementar esse quadro, é interessante observar a quantidade de alunos atendida por cada docente. Nossos dados mostram que os participantes atendem variadas faixas de alunos: 1 professor tem menos de 100 alunos; 1 atende de 100 a 150; 2 lecionam para faixa de 151 a 200 alunos; 1 atende de 201 a 250 alunos e 1 docente tem de 451 a 500 alunos. Esses números são compatíveis com a realidade brasileira a qual demonstra que 68% dos docentes de língua portuguesa atendem até 200 alunos (MORICONI, GIMENES, LEME; 2021).

Por fim, com a última questão objetiva do instrumento, queríamos saber em que tipo de escola os participantes trabalham. Segundo as informações apresentadas, todos os professores participantes atuam somente em escolas da rede pública.

A partir das observações feitas, podemos verificar que os professores de Língua Portuguesa, da rede pública municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian, tendem a reproduzir, em menor escala, tendências sinalizadas em estudos que tratam do contexto de trabalho e perfil dos professores no Brasil. Além disso, o perfil traçado para esse grupo de professores evidencia uma realidade complexa de trabalho. Os docentes atuam, em sua maioria, em mais de uma escola, podendo, inclusive, atender níveis distintos na Educação Básica, acrescente-se a isso o quantitativo de alunos atendidos por esses profissionais. Tendo em vista a complexidade que envolve a docência, principalmente no Brasil, solicitamos, no instrumento investigativo, que os docentes nos contassem experiências relacionadas à ludicidade nas quais pudessem ter sido protagonistas ou mero observadores. O direcionamento, assim organizado, permitiria que os sujeitos participantes tivessem a oportunidade de nos contar qualquer tipo de experiência, mesmo que eles não utilizassem a ludicidade em suas práticas. Fazemos essa ressalva, porque o objetivo desta investigação não é distinguir profissionais que usam a ludicidade em suas práticas de outros que, eventualmente, possam não utilizar. Pelo contrário, nossa pretensão é dar voz e ter ouvidos atentos aos discursos docentes, considerando suas experiências com a ludicidade e toda a complexidade que cerca essa profissão.

Na próxima seção, tratamos de dados gerais dos alunos.

4.1.2 Os discentes

O questionário aplicado para os alunos apenas registrou a idade e o gênero dos participantes, uma vez que consideramos esses dados relevantes para a pesquisa. Todos os discentes convidados estavam matriculados nas minhas turmas de nono ano do Ensino Fundamental, em 2020. Embora as turmas contassem com trinta e nove alunos, oito se dispuseram a ser participantes voluntários na pesquisa, possivelmente, pelo fato de estarmos no ensino remoto.

Os discentes participantes da pesquisa estavam na faixa etária de 14 e 15 anos. Os dados mostram que os participantes matriculados no último ano do Ensino Fundamental estavam dentro da faixa etária esperada: 1 discente tinha 14 anos e 7, 15 anos. Esses dados evidenciam que a trajetória escolar desse grupo foi contínua, no sentido de que, possivelmente, os alunos não ficaram retidos em nenhum dos anos de escolaridade.

Quanto ao gênero, a maioria dos participantes discentes são do gênero feminino – 6 alunas - e apenas 2 alunos são do gênero masculino.

A seguir, apresentamos nossa leitura da segunda parte do instrumento investigativo: os relatos dos participantes acerca de suas experiências com a ludicidade na escola.

4.2 Análise dos discursos

A investigação acerca da sala de aula de língua portuguesa exige uma audiência atenta dos envolvidos na cena pedagógica – estudantes e professores. Por esse motivo, apresentamos, nesta seção, a hermenêutica dos discursos, analisados a partir dos fundamentos fornecidos pela Semântica de Frames e do aporte do projeto lexicográfico *Frame*Net Brasil (https://www2.ufjf.br/framenetbr/). Os discursos docentes e discentes advêm de um total de 14 narrativas as quais relatam experiências lúdicas vivenciadas na escola. Na subseção seguinte destacaremos as vozes docentes.

4.2.1 A voz dos docentes

Aos docentes, foi solicitado que relatassem uma experiência na qual eles tenham utilizado a ludicidade em sua prática pedagógica. Fornecemos a alternativa também de que os professores, caso preferissem, nos contassem uma experiência na qual a ludicidade pudesse ter sido usada em algum projeto escolar ou na prática de outro colega, mesmo que fosse de outra disciplina. Essa alternativa possibilitaria que os participantes relatassem experiências lúdicas independente de terem promovido tais vivências em suas salas de aula. Apesar dessa abertura, todos os relatos dos professores participantes referem-se a experiências que ocorreram em suas salas de aula ou nas quais eles estavam diretamente envolvidos como organizadores.

Considerando os relatos produzidos, partimos das anotações das Unidades Lexicais evocadas nos discursos docentes. Os textos indicam um total de 28 ULs, as quais evocam os *frames* mais frequentes e, por conseguinte, mais relevantes para este estudo. Os *frames* evocados – um total de quatro – que passamos a descrever e analisar são: Avaliar, Educação_Ensino, Colaboração e Competição.

Apesar de as narrativas constituírem-se um instrumento que propicia a captação dos discursos de forma mais espontânea, é importante ressaltar que o enquadre do relato em uma pesquisa faz com que o texto produzido seja, de certa forma, direcionado pelo tópico discursivo a ser expandido, neste caso específico, a vivência de experiências lúdicas na escola. Assim, os frames identificados apresentam avaliações, descrições ou ações relativas à cena lúdica em ambiente escolar.

Considerando a análise quantitativa de ocorrência das Unidades Lexicais, podemos visualizar o seguinte gráfico:

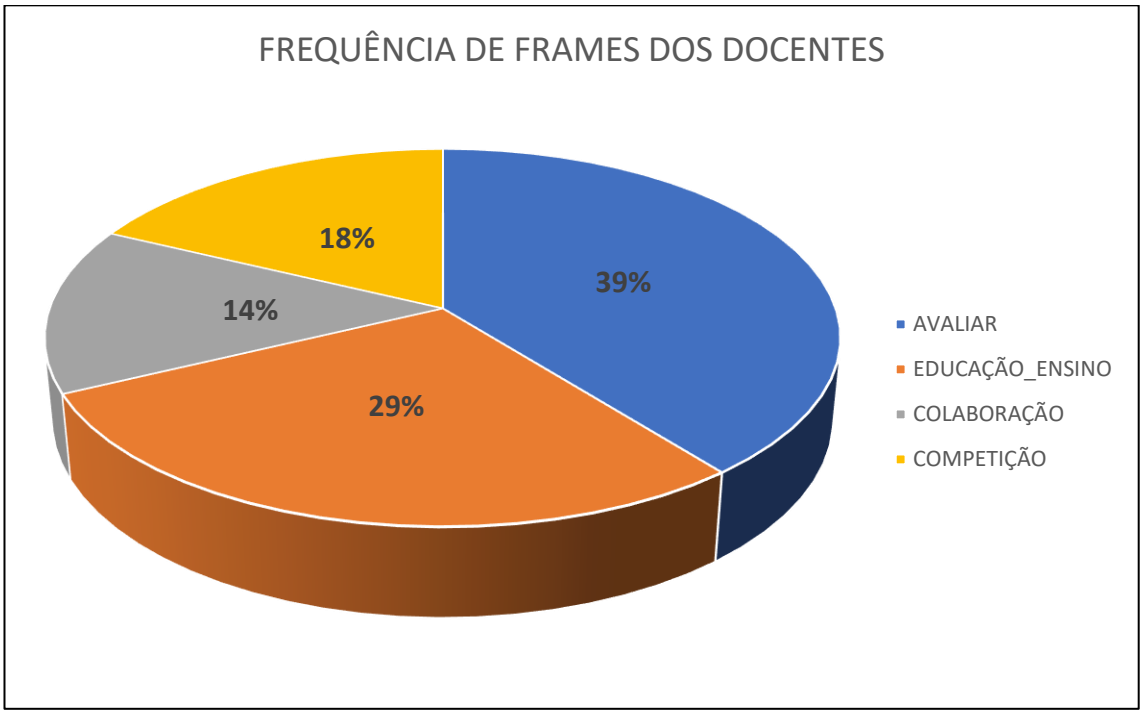


Gráfico 1 – “Frequência de *frames* dos docentes”

O gráfico 1 evidencia que os *frames* mais evocados são aqueles relacionados à avaliação da experiência (Avaliar: 11 ULs, 39%) e ao processo que, tradicionalmente, caracteriza o contexto escolar (Educação_ensino: 8 ULs, 29%). Esses dados mostram que os professores, apesar de isso não ter sido sugerido no instrumento, não só descreveram cenas consideradas como exemplos de uso da ludicidade na escola, mas também apresentaram seu julgamento sobre os episódios. Já os outros dois *frames* evocados – Colaboração (4 ULs, 14%) e Competição (5 ULs, 18%) remetem a aspectos constituintes de atividades de caráter lúdico. Passemos à análise desses *frames*.

O primeiro *frame* que chamou nossa atenção na análise dos relatos é o Avaliar, que descrevemos no quadro abaixo, já com exemplos do nosso corpus. Nesta descrição, apenas os EFs mais relevantes para nossa análise foram explicitados. A descrição completa do frame pode ser encontrada na plataforma *Frame*Net Brasil (https://www2.ufjf.br/framenetbr/).

Avaliar
Definição: Um Avaliador examina um Fenômeno para atribuir um valor de acordo com uma característica do Fenômeno. Este valor é um fator determinante para a aceitabilidade do Fenômeno. Em alguns casos, um Método (implicitamente envolvendo um Avaliador) é usado para determinar o valor do Fenômeno.
EFs Centrais
Avaliador: A entidade sensível que avalia o Fenômeno. P1 - Eles adoraram!!
Fenômeno: A entidade cujo valor é mensurado de acordo com uma característica. P1- Uma experiência, muito significante foi o " Dia do circuito".
EFs Não Centrais
Circunstâncias: O estado do mundo de um lugar e tempo particulares. P4 - Uma interessante foi a revisão oral antes de uma avaliação.
Evidência: Algum fato percebido pelo Avaliador que leva à sua avaliação do Fenômeno. P2 - É mais trabalhoso e cansativo para o professor, mas rende muito mais.
Grau: Seleciona alguns atributos graduáveis e modifica o valor esperado por ele. P6 - Em minhas experiências com atividades lúdicas no ensino da Língua Portuguesa, percebi que os alunos ficaram mais interessados em aprender e em participar.
Unidades Lexicais: adorar .v, significante .a, interessante .a, interessante .a, trabalhoso .a, cansativo .a, interessados a.

Quadro 1: *Frame* Avaliar

Na descrição do *frame* Avaliar temos, como elementos centrais na cena, um EF Avaliador que nos permite saber quem avalia e um EF Fenômeno, o qual é avaliado. Além disso, temos elementos não centrais os quais indicam: a circunstância temporal em que a cena ocorreu (EF Circunstância); um fato percebido pelo Avaliador que o faz

demonstrar certa percepção acerca do Fenômeno (EF Evidência) e o grau que modifica a avaliação realizada (EF Grau).

Os dados relacionados ao *frame* Avaliar demonstram que o EF Fenômeno aponta atividades pedagógicas que foram reorganizadas de forma lúdica, como a "revisão oral", e outras que trazem a ludicidade imbricada em sua organização, como "Dia do circuito" e "atividades lúdicas no ensino de Língua Portuguesa". Os relatos demonstram que, nas situações relatadas, segundo a perspectiva docente, a ludicidade fora utilizada com propósitos educacionais de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos.

Ademais, as Unidades Lexicais pelas quais o *frame* Avaliar é evocado, demonstram, em sua maioria, que a percepção dos docentes acerca da utilização de atividades lúdicas foi positiva – "adoraram", "significante", "interessante", "interessados". Nos dados observados em todos os relatos, 8 das 11 ULs que suscitam o *frame* Avaliar têm conotação positiva. Cabe pontuar, entretanto, que essas ULs configuram evocação do *frame* Avaliar na perspectiva do professor, mas a partir da observação das atitudes e comportamentos dos alunos. Porém, um dos participantes destoa, de certa forma, dos demais relatos, quando afirma:

05.P2 – É mais trabalhoso e cansativo para o professor, mas rende muito mais.

Esse excerto do relato de P2, organiza-se em um período pautado na oposição de ideias. Embora, segundo P2, se, por um lado, o uso da ludicidade possa ser mais "trabalhoso" e "cansativo" para o professor, por outro, "rende muito mais". Isso demonstra que apesar das ressalvas feitas, de acordo com sua visão, o trabalho com a ludicidade pode garantir bons resultados.

De toda forma, é importante pensarmos nessa questão: as atividades lúdicas trazem possibilidade de prazer e divertimento apenas para os alunos? O que esse recorte feito pelos professores participantes nos diz sobre sua concepção geral acerca da ludicidade em ambiente escolar? Voltaremos a essas questões em outro momento, sigamos em nossa análise.

Além de percebemos uma grande frequência de ULs relacionadas a uma visão positiva sobre o uso do lúdico em atividades pedagógicas, verificamos que um dos sujeitos ouvidos sinalizou em que momento de sua prática a atividade de natureza lúdica foi utilizada:

07. P4 - Uma interessante foi a revisão oral antes de uma avaliação.

Essa evidência sinaliza que, ao descrever a experiência pedagógica lúdica escolhida, o professor opta pela referência a uma prática convencional do seu cotidiano pedagógico, nesse caso específico, a uma "revisão oral". Isso é interessante porque, já que o solicitado foi o relato de uma experiência lúdica, o professor poderia ter dito algo como "*Uma interessante foi um jogo (ou uma dinâmica) antes de uma avaliação*.". Ou seja, a experiência poderia ser retomada pela perspectiva lúdica, mas o foi pela perspectiva pedagógica. Isso pode parecer irrelevante, mas pode também ser visto como um indicativo de que, de fato, há uma sutil diferença entre pensar e propor "experiências pedagógicas lúdicas" ou "experiências lúdicas pedagógicas", no sentido de que, considerando a essência do trabalho do professor, o pedagógico tem prevalência sobre o lúdico; embora defendamos exatamente a possibilidade de combinação dessas duas naturezas e objetivos. Nessa perspectiva, a ludicidade pode – e já é muitas vezes – associada a práticas pedagógicas recorrentes como, por exemplo, a introdução, a revisão ou a fixação de um assunto.

A percepção em relação ao uso do lúdico se faz presente também quando o participante aponta um fato que o conduz à avaliação do Fenômeno, através do EF Evidência. Vejamos os exemplos 05 e 09.

05. P2 - É mais trabalhoso e cansativo para o professor, mas rende muito mais.

09. P6 - Acredito que esse resultado seja devido ao interesse dos alunos de faixa etária adolescente em atividades mais dinâmicas.

Para melhor compreensão, cabe esclarecer que os exemplos são excertos dos textos, os quais trazem anteriormente a essas sequências, respectivamente, os seguintes trechos: P2 – "*Trabalhar com a ludicidade é maravilhoso. O aluno aprende brincando.[...]*"; P6

– "*Em minhas experiências com atividades lúdicas no ensino da Língua Portuguesa, percebi que os alunos ficaram mais interessados em aprender e em participar.[...]*". Dessa forma, vemos que as apreciações feitas nesses trechos pelos participantes baseiam-se em EF Evidências - "rende muito mais" e "devido ao interesse dos alunos da faixa etária adolescente" – as quais permitem que os sujeitos manifestem suas opiniões, por meio da observação de fatos. Certamente, essas "evidências" são subjetivas: o que significa "render muito"? Quais os dados objetivos que caracterizam esse interesse dos alunos adolescentes? De todo modo, é interessante observar esse movimento dos professores de justificarem sua avaliação com um "dado" da sua experiência, da sua observação.

Outro EF que aparece nos discursos docentes geralmente associado à avaliação realizada é o EF Grau. Apesar de apresentar baixa ocorrência no *frame* Avaliar, o EF Grau acentua o caráter positivo ou negativo relacionado ao uso da ludicidade, como observamos nos exemplos 01, 05 e 08.

01. P1 - Uma experiência, muito significante foi o " Dia do circuito ".

05. P2 - É mais trabalhoso e cansativo para o professor, mas rende muito mais.

08. P6 - Em minhas experiências com atividades lúdicas no ensino da Língua Portuguesa, percebi que os alunos ficaram mais interessados em aprender e em participar.

O segundo *frame* com maior número de ocorrências é o Educação_ensino com 8 Unidades Lexicais, correspondendo a 29%. Esse índice é coerente com a questão proposta no instrumento investigativo. No entanto, vale lembrar que a ludicidade, segundo Lopes, (2014, p. 27) é "uma condição de ser do humano que se manifesta diversamente, nomeadamente, nas experiências do brincar, jogar, recrear, lazer, construir jogos e brinquedos analógicos ou digitais e no humor.". Mesmo na escola, uma atividade lúdica poderia relacionar-se às brincadeiras do intervalo ou às atividades de lazer proporcionadas pela escola aos estudantes. Contudo, a ludicidade emerge nos discursos dos participantes como atividades que se inserem no processo de ensino e de aprendizagem e, na maioria dos relatos, atividades que ocorrem em uma disciplina específica, como observamos em um dado anterior que se refere à revisão oral. Passamos à descrição do *frame* Educação_ensino a partir do corpus analisado nesta pesquisa.

Educação_ensino
Definição: Esse frame contém palavras referentes ao ensino e aos participantes no ensino. Um Estudante vai aprender sobre um Tema, uma Habilidade, um Preceito ou um Fato como resultado da instrução de um Professor. Alguns dos nomes neste frame referem-se a posições administrativas e não adotam EFs relevantes; estes serão, portanto, deslocados.
EF Centrais:
Estudante: Quem é instruído por um Professor para adquirir ou aprimorar habilidades ou conhecimento. P2 - O aluno aprende brincando.
Fato: Informação que o Estudante recebe do Professor. P5 - Em todos os anos, em uma escola que trabalho, ensino o gênero injuntivo receita de forma lúdica
Habilidade: Ação que o Estudante pode executar como resultado da instrução. P3 - E sempre que o dado de um jogador saía a letra A reforçarmos o que havíamos estudado.
Instituição: Um estabelecimento educacional, como escola ou faculdade. P5 - Em todos os anos, em uma escola que trabalho, ensino o gênero injuntivo receita de forma lúdica
Material: O Material educacional, como livros, fitas ou vídeos, utilizado por um Professor ou Estudante para adquirir habilidades ou conhecimento. P1 - E quando todos os grupos tivessem tido acesso a todas as atividades, o circuito se finalizava e acontecia a correção compartilhada.
Professor: Aquele que instrui um Estudante em alguma área de conhecimento ou Habilidade. P1 - após uma vistoria dos cadernos, realizada pela professora, o grupo em que algum participante não tivesse cumprido alguma atividade, era dado um tempo extra e feito uma tutoria por algum colega. Enquanto isso, os demais alunos podiam tirar dúvidas entre eles, conversar..., mas de forma equilibrada para não atrapalhar e tumultuar.
EFs Não Centrais
Lugar: Local dentro do qual o ensino acontece. Importante considerar se uma possível frase sobre o Lugar é realmente sobre onde o treinamento ocorre ou então sobre parte da descrição da Instituição. P3 - E observei depois, nas atividades em sala que os alunos percebiam com facilidade o verbo quando representava uma ação.
Resultado: O Resultado de um evento.

P6 - Em minhas experiências com atividades lúdicas no ensino da Língua Portuguesa, percebi que os alunos ficaram mais interessados em aprender e em participar.
Tempo: O Tempo durante o qual o ensino ocorre P5 - Em todos os anos, em uma escola que trabalho, ensino o gênero injuntivo receita de forma lúdica
Unidades Lexicais: aprende .v, ensino .v, estudado v., correção .n, alunos .n, aprender .v.

Quadro 2: *Frame* Educação_ensino

O *frame* Educação_ensino, evocado nos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa relaciona diretamente, como já dito, a ludicidade às situações de ensino e de aprendizagem. A cena destaca como EFs centrais, observados em nossa análise: Estudante, Fato, Habilidade, Instituição, Material, Professor; e como EFs não centrais: Lugar, Resultado e o Tempo.

As ULs mapeadas nos discursos – "aprende", "ensino", "estudado", "correção", "alunos", "aprender" – evocam a cena de um processo de ensino que, a princípio, pode estar inserido em uma perspectiva de aula tradicional. A observação, porém, dos Elementos de Frames sinalizam que os relatos, por meio dessas ULs, evocam a cena do processo de ensino e de aprendizagem a partir de aspectos que não são tão característicos de uma visão mais tradicional de educação. Por exemplo, os exemplos 10 e 11 apresentam o EF Estudante participando da cena como um indivíduo inserido em grupos que realizam uma tarefa para construir aprendizagens.

10. P1 - E quando todos os grupos tivessem tido acesso a todas as atividades, o circuito se finalizava e acontecia a correção compartilhada.

11. P1 - após uma vistoria dos cadernos, realizada pela professora, o grupo em que algum participante não tivesse cumprido alguma atividade, era dado um tempo extra e feito uma tutoria por algum colega. Enquanto isso, os demais alunos podiam tirar dúvidas entre eles, conversar..., mas de forma equilibrada para não atrapalhar e tumultuar.

Esses excertos fazem parte do texto no qual a docente relata o "dia do circuito". Podemos perceber que os participantes foram divididos em grupos para cumprirem tarefas de forma colaborativa, porque era dada a possibilidade de um aluno assumir o papel de tutor de outro, caso este não tivesse conseguido terminar a atividade. O EF Professor revela que a função da professora, nessa cena, era de ser mediadora. Embora o

relato diga que ela fazia uma “vistoria nos cadernos”, o texto nos conduz à compreensão de que ela verificava se uma atividade estava realizada, ou não, e, se não estivesse, o aluno que não a terminou seria auxiliado por outro colega. Outro aspecto que comprova a postura da professora como mediadora é a menção à “correção compartilhada” (exemplo 10). Nesse momento, a docente não é a detentora do conhecimento e, por isso, não dirá o que está correto ou errado. Ela assume uma função de mediadora, pois parece colocar em discussão os resultados das tarefas dos alunos, para que juntos possam chegar a um consenso. Essa postura nos lembra a tese de Vygotsky (2007), a qual postula que a aprendizagem e o desenvolvimento estão interrelacionados e que, conforme o autor, a aprendizagem precede o desenvolvimento. Ainda relembrando o psicólogo, a colaboração entre aprendizes exemplifica a Zona de Desenvolvimento Proximal por ele defendida .

Outro exemplo que evidencia uma cena de aula que pode ser considerada diversa da tradicional é o 15:

15. P5 - Em todos os anos, em uma escola que trabalho, ensino o gênero injuntivo receita de forma lúdica

Esse excerto traz vários EFs que merecem nossa atenção. O docente inicia seu discurso com o EF Tempo, mostrando ao leitor que essa prática lúdica é recorrente. Além disso, temos a presença do EF Instituição situando a prática dentro de um ambiente escolar, no qual a construção de aprendizagens é o objetivo primordial. O EF Fato apresenta o recorte sobre o aspecto da língua que está sendo colocado em destaque pela atividade lúdica: o gênero receita. Levando em conta o relato de P5, na íntegra, ele propõe que os alunos preparem uma receita e filmem esse momento de preparação. Isso nos leva a considerar que a experiência lúdica desenvolvida pelo docente com seus alunos tem por objetivo a compreensão de um gênero de circulação social por meio de uma prática que os leve a vivenciar, a simular, de forma mais aproximada à situação real, o contexto de uso desse gênero. O lúdico, nessa situação e também em outras exemplificadas no *frame* Educação_ensino, não se limita à realização de uma atividade diferente da forma tradicional e que seja mais divertida para os alunos. Percebemos que, de forma recorrente, o professor identifica muito claramente os objetivos educacionais a serem alcançados por meio da realização das tarefas lúdicas relatadas. A própria escolha das ULs – como “aprende”, “ensino”, “estudado”, “aprender” – favorecem tal entendimento.

O EF Habilidade, considerando a descrição do *frame* em questão, diz respeito à ação que o Estudante pode realizar a partir de uma instrução recebida. Vejamos os exemplos 13 e 14:

13. P3 - E sempre que o dado de um jogador saía a letra A reforçarmos o que havíamos estudado.

14. P3 - E observei depois, nas atividades em sala que os alunos percebiam com facilidade o verbo quando representava uma ação.

As ações relatadas pelos docentes reforçam o caráter pedagógico das atividades desenvolvidas e contribuem para o entendimento de que, na perspectiva dos docentes participantes, a atividade lúdica pode ser uma estratégia facilitadora para a aquisição de conhecimentos que, de forma geral, não são assimilados sem esforço pelos alunos. No relato de P3, a docente utilizou o jogo *Imagem e ação* para introduzir o estudo dos verbos em uma turma de sexto ano. Geralmente, os alunos, ao alcançarem esse nível de ensino, já estudaram verbos e, mesmo assim, sentem dificuldades para identificá-los em textos. As palavras da professora demonstram que a utilização do jogo possibilitou uma consolidação da aprendizagem, uma vez que, após a experiência lúdica, os aprendizes reconheciam essa classe gramatical em outras situações diferentes do jogo.

Nos relatos analisados, verificamos que o EF Material, ainda que, por vezes, não especificado claramente, pode ser configurado como a própria atividade de natureza lúdica. Vejamos os exemplos 10 e 11:

10. P1 - E quando todos os grupos tivessem tido acesso a todas as atividades, o circuito se finalizava e acontecia a correção compartilhada.

11. P1 - após uma vistoria dos cadernos, realizada pela professora, o grupo em que algum participante não tivesse cumprido alguma atividade, era dado um tempo extra e feito uma tutoria por algum colega. Enquanto isso, os demais alunos podiam tirar dúvidas entre eles, conversar..., mas de forma equilibrada para não atrapalhar e tumultuar.

14. P3 - E observei depois, nas atividades em sala que os alunos percebiam com facilidade o verbo quando representava uma ação.

Como recurso educacional, as atividades lúdicas foram utilizadas nessas aulas a fim de possibilitar o alcance de alguma habilidade ou conhecimento pelos estudantes. Uma atividade lúdica não pode ter um fim em si mesma, precisa ser usada, pelo professor, com objetivos pedagógicos. No entanto, não podemos negar o prazer, o envolvimento e, por conseguinte, o interesse que uma atividade lúdica bem conduzida pode promover entre os estudantes. Assim, mais uma vez, o que defendemos aqui é que esses dois vieses podem ser colocados de maneira complementar para potencializar a aprendizagem discente.

O *frame* Competição se coloca em terceira posição, segundo as ocorrências observadas, com um total de 5 ULs correspondentes a 18%.

Competição
Definição: Este frame se relaciona com a ideia de que pessoas (Participante_1, Participante_2, ou Participantes) participam em uma atividade regida por regras (a Competição) com o intuito de alcançar algum resultado vantajoso (frequentemente o Prêmio). A Classificação e a Pontuação são feitos por diferentes critérios avaliados conforme o grau da vantagem do resultado.
EFs Centrais
Competição: O nome da competição. P5 - peço que os alunos elaborem a receita em casa e façam um vídeo (no último ano chamei de masterchef salathiel). [...]Os jurados são os alunos vencedores do ano anterior (os próprios alunos geralmente pedem para julgar o prato no ano seguinte)
Participantes: Usado no plural quando temos mais de um participante na competição e se refere a eles. P3 - Depois dividi a turma em grupos para começarmos a jogar.
EFs Não Centrais
Equipamento: Designa qualquer objeto ou equipamento esportivo utilizado em uma Competição, tanto pela arbitragem ou pelos Participantes P3 - Levei o jogo para sala de aula e durante a leitura das regras enfatizei que umas das letras do dado indicava ação.
Finalidade: Usado para descrever um resultado desejado da Competição. P5 - peço que os alunos elaborem a receita em casa e façam um vídeo (no último ano chamei de masterchef salathiel). [...]Os jurados são os alunos vencedores do ano anterior (os próprios alunos geralmente pedem para julgar o prato no ano seguinte)

Lugar: Onde acontece o evento. P3 - Levei o jogo para sala de aula e durante a leitura das regras enfatizei que umas das letras do dado indicava ação.
Unidades Lexicais: jurados .n, jurado .n, vencedores .n, jogo .n, jogar .v, campeão .n.

Quadro 3: *Frame* Competição

A questão proposta no instrumento investigativo suscita, por um lado, aspectos relacionados ao cotidiano escolar e, por outro, elementos mais relacionados à esfera das atividades lúdicas. O terceiro *frame* de maior ocorrência (Competição) é evocado em contextos nos quais os relatos apresentam uma atividade regida por regras, na qual há vencedores e vencidos. As Unidades Lexicais identificadas que apontam para isso, evocando o referido frame são: “jurado”, “vencedores”, “jogo”, “jogar”, “campeão”.

A partir da análise dos dados obtidos, o *frame* Competição apresenta como EFs centrais o nome da Competição e os Participantes. Já como EFs não centrais temos: o objeto utilizado na Competição (Equipamento); o resultado almejado da Competição (Finalidade) e o espaço onde o evento ocorre (Lugar).

A observação dos dados evidencia que, embora os participantes tenham relatado experiências com atividades lúdicas, poucos utilizam um nome específico para a Competição, como vemos no exemplo 23:

23. P5 - peço que os alunos elaborem a receita em casa e façam um vídeo (no último ano chamei de masterchef salathiel). [...]Os jurados são os alunos vencedores do ano anterior (os próprios alunos geralmente pedem para julgar o prato no ano seguinte)

A utilização de uma denominação específica parece conferir maior destaque à atividade, evidenciando que os alunos estão participando de uma tarefa diversa das demais que se enquadram na rotina da sala de aula. No caso específico desse relato, a turma poderá, ainda, relacionar a experiência criada pelo professor a um programa de televisão (um jogo) no qual os participantes também utilizam seus conhecimentos sobre receitas para produzirem pratos solicitados, permitindo, assim, que se crie um elo, ainda mais forte, com a utilização do gênero socialmente.

Outro elemento que surge na cena, como EF central, são os Participantes. A atividade lúdica permite que os estudantes se coloquem em outros papéis, seja numa atividade lúdica envolvendo simulação, seja em outra na qual a competição se destaque. De todo modo, a ludicidade possibilita que os alunos atuem como Participantes em um jogo, atuando em parceria para alcançar uma determinada Finalidade, como vemos nos exemplos 21 e 23:

21. P3 - Depois dividi a turma em grupos para começarmos a jogar.

23. P5 - peço que os alunos elaborem a receita em casa e façam um vídeo (no último ano chamei de masterchef salathiel). [...]Os jurados são os alunos vencedores do ano anterior (os próprios alunos geralmente pedem para julgar o prato no ano seguinte)

O jogo, ou outra atividade lúdica, permite a exploração de atitudes e comportamentos que vão além do conteúdo linguístico trabalhado na atividade. Como vemos no exemplo 21, a docente propõe um jogo em grupo para os alunos, no qual, para lograrem êxito, terão de trabalhar coletivamente para tentar vencer. Assim, a atividade explora não só o assunto específico relacionado à língua, mas também a cooperação, a capacidade de ouvir e ser ouvido, o engajamento, entre outros. Tais capacidades, quando desenvolvidas, auxiliam na formação de um sujeito mais preparado para atuar em sociedade. Além do mais, a busca pelo alcance de uma Finalidade em comum pode ajudar a suplantar o viés individualista presente na sociedade atual.

Uma atividade lúdica, por vezes, exige um Equipamento adequado para seu desenvolvimento, como observamos nos exemplos 20 e 23:

20. P3 - Levei o jogo para sala de aula e durante a leitura das regras enfatizei que umas das letras do dado indicava ação.

23. P5 - peço que os alunos elaborem a receita em casa e façam um vídeo (no último ano chamei de masterchef salathiel). [...]Os jurados são os alunos vencedores do ano anterior (os próprios alunos geralmente pedem para julgar o prato no ano seguinte)

O dado (exemplo 20) e o vídeo (exemplo 23) constituem-se como objetos utilizados pelos Participantes na Competição. O simples uso desses elementos é um forte caracterizador da ludicidade (no sentido de que um "dado", por exemplo, é muito mais facilmente relacionado à situação do 'jogo' do que à da 'aula'). Com isso, podemos assumir que a escolha dos materiais é uma fase importante na elaboração de propostas pedagógicas lúdicas, pois estes auxiliam na caracterização e consequente reconhecimento, por parte dos discentes, de uma dada experiência pedagógica como lúdica.

Por fim, com um menor número de ocorrências (4 ULs – 14%), identificamos nos relatos analisados a evocação do *frame* Colaboração, que descrevemos a seguir:

Colaboração
Definição: O Parceiro_1 e o Parceiro_2 ou um grupo de Parceiros trabalham juntos em algum Empreendimento. Os Parceiros apresentam status semelhante, mesmo quando são expressos separadamente.
EFs Centrais
Empreendimento: Ele marca os componentes que expressam o projeto no qual os Parceiros estão colaborando.
Parceiros: Marca entidades que expressam as partes que trabalham juntas em um Empreendimento. P2 - Alguns alunos, num primeiro momento se mostram reticente, mas logo logo começam interagir.
EFs Não Centrais
Meio: A ação realizada pelos Parceiros que permite que eles realizem a colaboração. P3 - Os alunos interagiram muito, ficavam pedindo para jogarem de novo.
Tempo: Identifica o momento em que os Parceiros estão engajados em sua colaboração. P1 - Momento em que todos deveriam colaborar e interagir.
Unidades Lexicais: colaborar, interagir, começam interagir, interagiram

Quadro 4: *Frame* Colaboração

Ainda que tenhamos observado uma menor frequência de ULs relacionadas ao *frame* Colaboração, aquelas mapeadas (colaborar, interagir, começam a interagir,

interagiram) ressaltam um aspecto relevante presente na atividade lúdica e que, muitas vezes, infelizmente, não é tão enfatizado em atividades escolares tradicionais: a interação. A interação com o outro é um recurso de grande valia para a potencialização da aprendizagem humana. Na descrição do referido *frame*, temos como EF central a existência de Parceiros que trabalham juntos em um empreendimento, e como EFs não centrais: o Meio - uma ação realizada pelos Parceiros através da qual acontece a colaboração – e o Tempo - o momento em que se observa o engajamento dos Parceiros em uma colaboração.

Nos nossos dados, o EF Parceiros corresponde aos alunos que, ao colaborarem uns com os outros, atuam juntos em prol de um objetivo.

17. P1 - Momento em que todos deveriam colaborar e interagir.

18. P2 - Alguns alunos, num primeiro momento se mostram reticente, mas logo logo começam interagir.

19. P3 - Os alunos interagiram muito, ficavam pedindo para jogarem de novo.

Os relatos demonstram que a atividade lúdica favorece a colaboração direta entre os participantes, ainda que, inicialmente, eles possam apresentar alguma resistência, como ilustra o exemplo 18. Como já discutimos, há um entendimento geral de que a colaboração gera engajamento e este potencializa a aprendizagem. A apresentação de desafios para os quais os estudantes, trabalhando juntos, precisam dar uma resposta é uma forma de promover a aprendizagem de forma diversa da aprendizagem individual, silenciosa, tradicional. Nesse sentido, o jogo ou qualquer atividade lúdica, desde que conduzidos a partir de objetivos pedagógicos, contribui para que os estudantes se motivem a aprender (exemplo 19) uns com os outros.

As vozes dos docentes, ouvidas por meio dos relatos, apontam um reconhecimento do uso potencial de atividades lúdicas nas aulas de língua portuguesa, mesmo nos anos finais. De maneira geral, a ludicidade é conceptualizada nesses discursos como uma experiência positiva. As atividades descritas, caracterizadas pelos docentes participantes como lúdicas, são avaliadas como experiências que despertam o interesse, promovem o engajamento, permitem a colaboração e possibilitam a participação ativa dos discentes.

Antes de passarmos à análise do discurso discente, retomamos brevemente a questão apresentada no início desta seção de análise: as atividades lúdicas trazem possibilidade de prazer e divertimento apenas para os alunos? Para responder a contento, deveríamos refazer o instrumento investigativo e dirigir essa pergunta aos participantes. Contudo, nos atrevemos a trazer o nosso entendimento construído a partir da investigação e da experiência pedagógica. De nossa ótica, as atividades lúdicas, embora trabalhosas, podem ser fonte de prazer e divertimento também para o profissional que as organiza e desenvolve. O lúdico tem o poder de empolgar e engajar não só os participantes diretos como o público que assiste, como já discutimos em capítulo anterior. Incluímos os professores organizadores como participantes, evidentemente em uma outra perspectiva, mas participantes ativos que se envolvem, se engajam, se divertem e podem sentir prazer em desenvolver uma atividade lúdica com seus alunos. Além disso, novamente a partir de nossa experiência, podemos considerar também o prazer proporcionado pela realização de um trabalho bem sucedido, o que, no caso da docência, está relacionado à criação de condições para a efetiva construção de conhecimentos por parte de seus alunos. Se experiências pedagógicas lúdicas são reconhecidas pelos docentes participantes como estratégias que favorecem essa aprendizagem, elas podem, então, ser consideradas fontes de prazer e satisfação também por essa razão.

Resta-nos ouvir a voz dos discentes e analisar de que maneira a ludicidade emerge em seus discursos, passemos a essa análise.

4.2.2 A voz dos discentes

A questão dirigida aos discentes no instrumento investigativo foi: "[...] sabemos que, em sua trajetória na escola, você já vivenciou diferentes experiências. Neste momento, gostaríamos que nos contasse como foi uma delas especificamente, **gostaríamos que narrasse uma experiência lúdica que você tenha vivido na escola**."

A organização da questão permitiria aos alunos participantes relatarem quaisquer tipos de vivências em que a ludicidade tivesse sido utilizada na escola, tendo, ou não, relação com o processo de ensino e de aprendizagem. Os discursos dos discentes contemplaram atividades desenvolvidas em diferentes disciplinas. No entanto, não houve nenhuma menção à atividade realizada em um recreio ou outro momento de lazer.

Assim como foi feito no caso dos discentes, analisamos os discursos partindo das anotações das Unidades Lexicais emergentes nos relatos discentes. As narrativas apresentam 32 ULs que evocam os *frames* mais frequentes e, portanto, mais relevantes para esta investigação. De maneira surpreendente, os *frames* evocados (quatro no total) foram os mesmos que apareceram nos dados dos docentes, a saber: Avaliar, Educação_ensino, Competição e Colaboração.

Por meio da análise quantitativa de ocorrência das Unidades Lexicais, temos o seguinte gráfico:

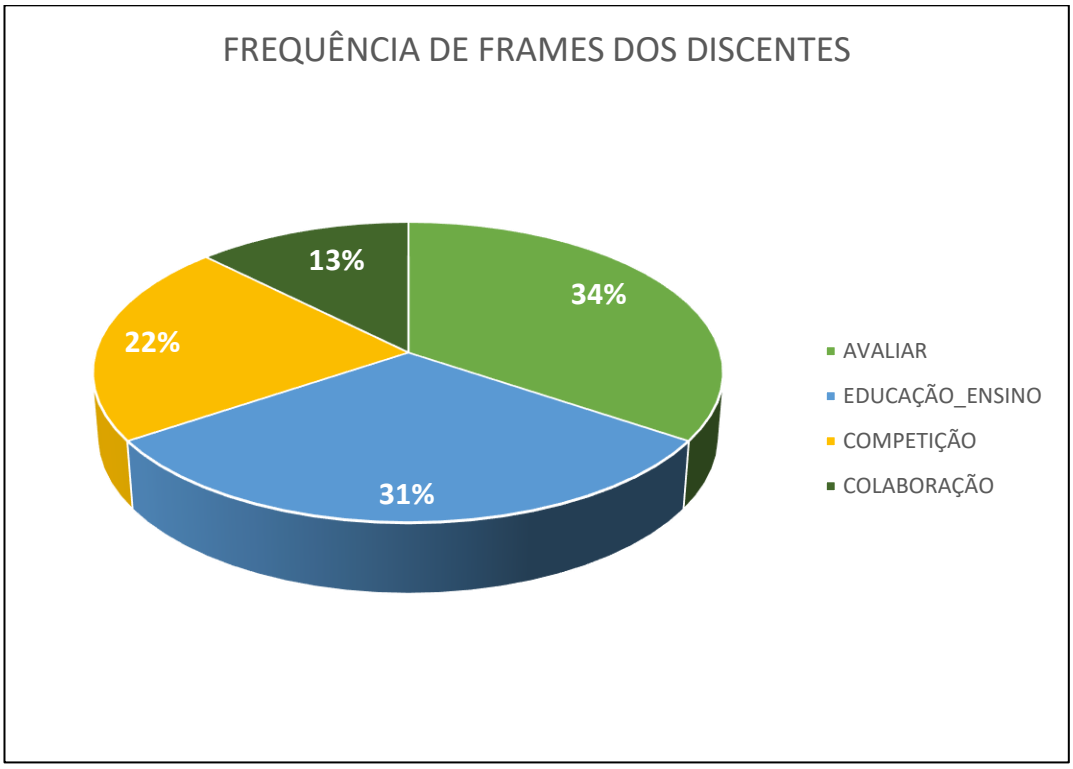


Gráfico 2 – "Frequência dos *frames* dos discentes"

Observamos, no gráfico 2, que os *frames* mais evocados pelos discursos discentes foram o Avaliar (34%, 11 ULs) e Educação_ensino (31%, 10 ULs). A ocorrência de Unidades Lexicais dos dois *frames* é muito próxima. Esses dados apontam, por um lado, que os relatos destacam avaliações feitas pelos alunos a respeito de episódios lúdicos em suas vivências na escola e, por outro, que as experiências lúdicas escolhidas para serem relatadas, na maioria das vezes, estão relacionadas às atividades feitas em uma disciplina com objetivos pedagógicos. Os outros *frames* evocados – Competição (22%, 7 ULs) e

Colaboração (13%, 4 ULs) – aparecem na sequência e demonstram que as experiências lúdicas dos alunos foram marcadas por eventos de competição, nos quais havia a possibilidade de auxílio mútuo entre os participantes.

Desse modo, reproduzimos aqui a descrição dos *frames* já apresentados na seção anterior, mas agora ilustrados com trechos das narrativas dos discentes. Mais uma vez, lembramos que a descrição completa do frame é encontrada na plataforma *Frame*Net Brasil (https://www2.ufjf.br/framenetbr/).

Começamos, novamente, com o *frame* Avaliar, que reuniu o maior número de ocorrências nos dados analisados.

Avaliar
Definição: Um Avaliador examina um Fenômeno para atribuir um valor de acordo com uma característica do Fenômeno. Este valor é um fator determinante para a aceitabilidade do Fenômeno. Em alguns casos, um Método (implicitamente envolvendo um Avaliador) é usado para determinar o valor do Fenômeno.
EFs Centrais
Avaliador: A entidade sensível que avalia o Fenômeno. A4 - essa atividade foi dividida em dois grupos da nossa turma, quem fizesse primeiro ganhava, o outro grupo ganhou, mais eu gostei de participar.
Fenômeno: A entidade cujo valor é mensurado de acordo com uma característica. A6 - Na minha opinião, deixar as atividades de forma lúdica, ajuda muito no desenvolvimento do aluno, pois acaba deixando mais fácil e alegre a forma de aprender, o que se torna inesquecível.
EFs Não Centrais
Evidência: Algum fato percebido pelo Avaliador que leva à sua avaliação do Fenômeno. A2 - Acho que também foi bom pra trabalhar um pouco o trabalho em equipe, já que a turma toda participou e se ajudou
Grau: Seleciona alguns atributos graduáveis e modifica o valor esperado por ele. A5 - Foi a mais emocionante e marcante!
Lugar: O local onde a avaliação ocorre.

A3 - Foi quando teve uma feira de matemática na minha escola, esse dia foi muito legal pra mim, porque eu aprendi várias coisas diferentes que eu nem sabia que existia, mas a parte que eu mais gostei foi quando teve uma disputa de matemática entre os alunos do 9 ano, eu nessa época estava no 6 ano, e pra mim foi muito divertido participar disso
Tempo: O tempo em que o Avaliador faz a avaliação. A3 - Foi quando teve uma feira de matemática na minha escola, esse dia foi muito legal pra mim, porque eu aprendi várias coisas diferentes que eu nem sabia que existia, mas a parte que eu mais gostei foi quando teve uma disputa de matemática entre os alunos do 9 ano, eu nessa época está vá no 6 ano, e pra mim foi muito divertido participar disso
Unidades lexicais: acho .v, bom .a, legal .a, gostei .v, divertido .a, emocionante .a, marcante .a, fácil .a, alegre .a, inesquecível .a.

Quadro 5: *Frame* Avaliar – perspectiva discente

Conforme os dados analisados, as ULs relacionadas ao *frame* Avaliar evocam cenas cujos elementos centrais são o Avaliador e o Fenômeno; e figuram como elementos não centrais a Evidência, o Grau, o Lugar e o Tempo. Os discursos evocam, através dessas cenas, uma vivência positiva em relação à ludicidade na escola. As ULs mapeadas, nos relatos, associam, às diferentes formas de experimentação da ludicidade, julgamentos nos quais os discentes destacam o prazer de ter participado. Nesse ponto, é interessante retomar a ideia defendida por neurocientistas, como Cosenza e Guerra (2011), de que o cérebro humano está permanentemente apto a aprender, desde que seja exposto a estímulos significantes. E, para os indivíduos, aquilo que adquire significado está relacionado ao seu conhecimento prévio e/ou às suas expectativas, sendo percebido, ainda, como uma experiência estimulante e agradável. De fato, nos relatos reunidos nesta pesquisa, a vivência da ludicidade na escola é fortemente associada a uma experiência prazerosa e significativa.

Um dos relatos analisados (exemplo 4, do participante A5) demonstra, por meio do uso das ULs “emocionante” e “marcante”, o quão significativas são as vivências de caráter lúdico para esse adolescente. Ampliando um pouco o contexto linguístico da ocorrência, temos:

4. A5 - A experiência do pré para o C.A quando aprendi a ler... Foi a mais emocionante e marcante!

A participante, diferentemente dos demais, não menciona claramente a vivência lúdica pela qual passou nesses anos de escolaridade. No entanto, sabemos que nos anos iniciais de escolaridade – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – desenvolvem-se, na maioria das vezes, atividades diversas de caráter lúdico. Para os estudantes desses períodos, a brincadeira e o jogo fazem parte da rotina escolar. Por conseguinte, ao ser exposta ao instrumento investigativo, a aluna resgata a memória desse período de sua vida, sugerindo que ela vivenciou uma verdadeira experiência educativa, conforme a visão de Dewey.

A esse respeito, o filósofo-educador pondera que a experiência educativa deve se estabelecer a partir de dois aspectos: "a sua qualidade estética e seus efeitos em relação à possibilidade ou não de crescimento" (PAGNI, 2011, p. 49). A qualidade estética refere-se à comoção despertada no indivíduo, para que este se envolva integralmente na realização da experiência. Pelo que já foi discutido aqui, a ludicidade pode possibilitar essa qualidade estética relacionada às vivências de episódios educacionais. O outro aspecto apontado por Dewey – os efeitos relacionados à possibilidade ou não de crescimento – também pode ser verificado no relato, uma vez que, para a participante, a aprendizagem da leitura foi um marco em sua trajetória.

O EF Avaliador aparece nos discursos discentes, como notamos nos exemplos 02, 03 e 05:

02.A3 - Foi quando teve uma feira de matemática na minha escola, esse dia foi muito legal pra mim, porque eu aprendi várias coisas diferentes que eu nem sabia que existia, mas a parte que eu mais gostei foi quando teve uma disputa de matemática entre os alunos do 9 ano, eu nessa época está vá no 6 ano, e pra mim foi muito divertido participar disso

03.A4 - essa atividade foi dividida em dois grupos da nossa turma, quem fizesse primeiro ganhava, o outro grupo ganhou, mais eu gostei de participar

05.A6 - Na minha opinião, deixar as atividades de forma lúdica, ajuda muito no desenvolvimento do aluno, pois acaba deixando mais fácil e alegre a forma de aprender, o que se torna inesquecível.

A presença desse EF registra o ponto de vista dos participantes na cena lúdica. Eles conceptualizam o Fenômeno, através de sua atuação ou dos efeitos da experiência para a construção da aprendizagem, de forma positiva. Além de registrarem que gostaram de participar ou que a experiência foi "inesquecível", os estudantes, ao relembrarem o processo de ensino e de aprendizagem vinculado à ludicidade, manifestam a perspectiva de que eles aprenderam algo. Isso nos chama atenção, porque, ao adotarem essa

perspectiva, parece que os alunos se colocam como protagonistas na cena, como agentes no processo de construção da aprendizagem. Além disso, essa observação evidencia a consciência, por parte dos aprendizes, de estarem participando de uma cena educativa que se organiza de forma diversa da tradicional. Cabe considerar, ainda, um detalhe que chamou nossa atenção no exemplo 03. Nesse trecho, a participante relata que, apesar de ter perdido a competição, gostou de participar da atividade. Alguns podem considerar que o uso de atividades em que há vencedores e vencidos gera algum tipo de animosidade entre os alunos, e que acaba sendo interessante apenas para quem vence. Entretanto, esse depoimento revela que esse não é, necessariamente, o efeito desse tipo de atividade.

Outro elemento central na cena do *frame* Avaliar é o Fenômeno. Considerando os mesmos exemplos (02, 03, 05) e o texto do qual foram extraídos, percebemos que o EF avaliado diz respeito às atividades que se organizam em torno do desenvolvimento de uma habilidade a ser construída pelos estudantes. De certa maneira, os relatos contrariam as expectativas acerca de que os aprendizes pudessem descrever situações de lazer, de recreação, feitas durante o intervalo de aulas. Os discursos relacionam, de maneira constante, a ludicidade ao processo de ensino e de aprendizagem.

Apesar de não ocupar a centralidade na cena, o EF Evidência aparece nos exemplos 01, 02 e 05:

01. A2 - Acho que também foi bom pra trabalhar um pouco o trabalho em equipe, já que a turma toda participou e se ajudou!
02.A3 - Foi quando teve uma feira de matemática na minha escola, esse dia foi muito legal pra mim, porque eu aprendi várias coisas diferentes que eu nem sabia que existia, mas a parte que eu mais gostei foi quando teve uma disputa de matemática entre os alunos do 9 ano, eu nessa época está vá no 6 ano, e pra mim foi muito divertido participar disso

05.A6 - Na minha opinião, deixar as atividades de forma lúdica, ajuda muito no desenvolvimento do aluno, pois acaba deixando mais fácil e alegre a forma de aprender, o que se torna inesquecível.

Os participantes mostram, por meio do EF Evidência, os fatos observados que os levaram a apresentar uma avaliação positiva em relação à experiência com a ludicidade. As evidências ressaltam que as práticas lúdicas permitiram a participação e a colaboração entre todos os estudantes de uma turma, a aprendizagem de assuntos diferentes e, ainda, funcionaram como potencializadoras do processo de aprendizagem. O EF Evidência perspectiva, na avaliação dos discentes, o envolvimento promovido pela atividade lúdica.

Tal como Luckesi (2005 n. p.) afirma “o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena”, o fato de estar envolvido com a tarefa lúdica, permite o alcance, em maior ou menor níveis, dessa plenitude. Os alunos admitem, pelo EF Evidência, a participação em uma tarefa pedagógica, que se torna marcante pelo prazer provocado e pelo sucesso na aprendizagem alcançado. Entre os exemplos destacados, os exemplos 02 e 05 apresentam, mais de uma vez, o EF Grau, que funciona no discurso como um intensificador das avaliações ou dos adjetivos qualificadores da experiência lúdica. Há, ainda, o EF Tempo no exemplo 02, mostrando que a avaliação fora realizada quando o participante estava no início do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ano).

Depois do *frame* Avaliar, aparece em segundo lugar no corpus analisado o frame Educação_ensino, descrito abaixo.

Educação_ensino
Definição: Esse frame contém palavras referentes ao ensino e aos participantes no ensino. Um Estudante vai aprender sobre um Tema, uma Habilidade, um Preceito ou um Fato como resultado da instrução de um Professor. Alguns dos nomes neste frame referem-se a posições administrativas e não adotam EFs relevantes; estes serão, portanto, deslocados.
EF Centrais:
Estudante: Quem é instruído por um Professor para adquirir ou aprimorar habilidades ou conhecimento. A3 - Foi quando teve uma feira de matemática na minha escola, esse dia foi muito legal pra mim, porque eu aprendi várias coisas diferentes que eu nem sabia que existia, mas a parte que eu mais gostei foi quando teve uma disputa de matemática entre os alunos do 9 ano, eu nessa época está vá no 6 ano, e pra mim foi muito divertido participar disso
Fato: Informação que o Estudante recebe do Professor. A2 - Basicamente, a professora encheu vários balões com diferentes palavras dentro de cada um. Os alunos tinham que estourar os balões e juntos formarem frases, sejam elas interrogativas,afirmativa,exclamativa,negativa....
Habilidade: Ação que o Estudante pode executar como resultado da instrução. A4 - Uma vez estávamos na aula de Educação física e o professor nos deu uma atividade em que tínhamos que fazer percursos em que atravessa amos de um lado para o outro entre cones, encostava na mão de um colega de turma e ele tinha que fazer outro negócio até completarmos tudo
Instituição: Um estabelecimento educacional, como escola ou faculdade. A3 - Foi quando teve uma feira de matemática na minha escola, esse dia foi muito legal pra mim, porque eu aprendi várias coisas diferentes que eu nem sabia que existia, mas a parte que eu mais gostei foi quando teve uma disputa de matemática entre os alunos do 9 ano, eu nessa época está vá no 6 ano, e pra mim foi muito divertido participar disso
Material: O Material educacional, como livros, fitas ou vídeos, utilizado por um Professor ou Estudante para adquirir habilidades ou conhecimento.

A6 - Eu já tive uma experiência lúdica, quando estava no 8° ano do ensino fundamental. Na aula de língua portuguesa, onde a professora passou uma atividade em forma de jogo sobre determinado assunto.
Tema: Área de conhecimento ou Habilidade que é ensinada por um Professor ou para um Estudante. A1 - Uma atividade que o professor de artes havia passado, para fazer (inventar) seu personagem super herói e desse um nome a ele, assim nos entretermos e usássemos nossa criatividade.
EFs Não Centrais
Lugar: Local dentro do qual o ensino acontece. Importante considerar se uma possível frase sobre o Lugar é realmente sobre onde o treinamento ocorre ou então sobre parte da descrição da Instituição. A8 - Quando eu jogava forca na sala de aula no 5 ano
Meio: Ação intencional realizada pelo ator (Estudante ou Professor, a depender do perfil de palavras específicas) que os permita alcançar a instrução ou o aprendizado que estão tentando. A1 - Uma atividade que o professor de artes havia passado, para fazer (inventar) seu personagem super herói e desse um nome a ele, assim nos entretermos e usássemos nossa criatividade.
Nível: Identifica o Nível de um estudante em sua educação. Isso é diferente do alvo ou da Qualificação para o qual o estudante está trabalhando. A5 - A experiência do pré para o C.A quando aprendi a ler...
Tempo: O Tempo durante o qual o ensino ocorre. A6 - Afinal, na hora da competição, todos querem ganhar e acabam aprendendo.
Unidades lexicais: professor .n, professora .n, aprendi .v, aula .n, aprendendo .v.

Quadro 6: *Frame* Educação_ensino – perspectiva discente

O *frame* Educação_ensino traz vários EFs centrais: Estudante, Fato, Habilidade, Instituição, Material, Tema . Como não centrais, temos: Lugar, Meio, Nível:, Tempo.

O EF Estudante configura-se como o sujeito que recebe a instrução de um professor com o objetivo de conquistar ou ampliar suas habilidades ou conhecimentos, como notamos nos exemplos 06, 07, 08, 09, 11, 12, 13.

06. A1 - Uma atividade que o professor de artes havia passado, para fazer (inventar) seu personagem super herói e desse um nome a ele, assim nos entretermos e usássemos nossa criatividade.

07. A2 - Basicamente, a professora encheu vários balões com diferentes palavras dentro de cada um. Os alunos tinham que estourar os balões e juntos formarem frases, sejam elas interrogativas,afirmativa,exclamativa,negativa....

08. A3 - Foi quando teve uma feira de matemática na minha escola, esse dia foi muito legal pra mim, porque eu aprendi várias coisas diferentes que eu nem sabia que existia, mas a parte que eu mais gostei foi quando teve uma disputa de matemática entre os alunos do 9 ano, eu nessa época está vá no 6 ano, e pra mim foi muito divertido participar disso

09. A4 - Uma vez estávamos na aula de Educação física e o professor nos deu uma atividade em que tínhamos que fazer percursos em que atravessa amos de um lado para o outro entre cones, encostava na mão de um colega de turma e ele tinha que fazer outro negócio até completarmos tudo

11. A6 - Eu já tive uma experiência lúdica, quando estava no 8° ano do ensino fundamental. Na aula de língua portuguesa, onde a professora passou uma atividade em forma de jogo sobre determinado assunto.

12. A6 - Afinal, na hora da competição, todos querem ganhar e acabam aprendendo.

13. A8 - Quando eu jogava força na sala de aula no 5 ano

A definição do EF Estudante, neste *frame*, aponta, de certa forma, para uma posição passiva na qual um indivíduo recebe a informação de outro para a construção do conhecimento. Nos exemplos analisados, o aprendiz se coloca, de maneira diversa da definição, como um sujeito ativo na produção de conhecimento.

O EF Fato aparece também como central no *frame* Educação_ensino. Esse elemento é evidenciado no exemplo 07, supracitado, no qual a menção aos tipos de frases nos permite interpretar que tal conteúdo já havia sido trabalhado pela professora. Há, também, o EF Habilidade que aponta quais ações foram realizadas pelos alunos a partir da orientação dada pelo professor (exemplos 06 e 09). O EF Instituição coloca-se como central na cena pedagógica, ratificando que a experiência rememorada fora vivenciada em uma instituição educacional (exemplo 08). Outro EF elencado como principal é o Material, cuja definição, na plataforma *FrameNet* Brasil, o associa a livros, fitas ou vídeos utilizados no processo ensino e aprendizagem. Os exemplos 06, 08, 09, 11, 13 apresentam outros materiais de caráter lúdico sendo usados nas aulas, como: jogos, atividades lúdicas que podem envolver tarefas físicas ou cognitivas somente. Por fim, como EF central temos o Tema que se refere à área de conhecimento ensinada por um docente para um aluno. O segundo segmento do Ensino Fundamental, é dividido em diversas disciplinas que, geralmente, guardam entre si diferentes maneiras de abordagem do conteúdo. No que diz respeito à inserção da ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem, esperávamos que os alunos relatassem episódios em disciplinas como Artes e Educação Física. Contudo, as narrativas trazem lembranças de momentos relacionados a tais disciplinas, mas também a Matemática e Língua Portuguesa (exemplos 08 e 11), áreas nas quais, comumente, a ludicidade tem uma ocorrência mais rara. Apesar de nossos dados representarem uma parcela diminuta do universo escolar da rede pública municipal de Comendador Levy Gasparian, eles podem sinalizar para uma pequena mudança na abordagem dos professores os quais começam a reconhecer que o lúdico pode

acompanhar o indivíduo durante toda sua trajetória escolar e no aprendizado em diferentes áreas de conhecimento.

Um dos elementos não centrais evidenciado nos discursos diz respeito ao Lugar no qual as experiências lúdicas ocorreram, apontando a sala de aula (exemplo 13) como espaço que ambientou a vivência lúdica. Evidentemente, esse dado é influenciado pela questão apresentada no instrumento investigativo. O EF Meio também aparece nessa categoria, no exemplo 06, apresentando a ação intencional ("entretermos e usássemos nossa criatividade") efetivada pelos alunos a fim de alcançarem o aprendizado. Outro EF não central é o Tempo que apresenta o momento em que a cena lúdica ocorre, no caso do exemplo selecionado, o participante situa sua experiência "na hora da competição". Para finalizar os elementos não centrais presentes nos discursos discentes, temos o Nível, que é associado a uma determinada fase do estudante em sua educação. As narrativas, como já esperado, revelam experiências lúdicas ocorridas nos anos iniciais de escolaridade – "do pré para o CA" e "5º ano" -, porém outras acontecem no segundo segmento do Ensino Fundamental. Mesmo que o participante não tenha feito uma referência direta ao ano de escolaridade, como nos exemplos 06 e 09, a menção às disciplinas de Artes e Educação Física apontam que, provavelmente, os episódios aconteceram nos anos finais do Ensino Fundamental. Outros participantes, ainda, explicitam que suas memórias dizem respeito a episódios ocorridos nos 6º e 8º anos. Apesar de estarmos observando poucos dados, é possível verificar que, para os indivíduos participantes, as experiências lúdicas não se restringiram aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme os dados analisados, em terceiro lugar nas ocorrências aparece o *frame* Competição, descrito no quadro a seguir.

Competição
Definição: Este frame se relaciona com a ideia de que pessoas (Participante_1, Participante_2, ou Participantes) participam em uma atividade regida por regras (a Competição) com o intuito de alcançar algum resultado vantajoso (frequentemente o Prêmio). A Classificação e a Pontuação são feitos por diferentes critérios avaliados conforme o grau da vantagem do resultado.
EFs Centrais
Competição: O nome da competição. A8 - Quando eu jogava forca na sala de aula no 5 ano
Participantes: Usado no plural quando temos mais de um participante na competição e se refere a eles. A4 - Uma vez estávamos na aula de Educação física e o professor nos deu uma atividade em que tínhamos que fazer percursos em que atravessa amos de um lado para o outro entre cones,encostava na

mão de um colega de turma e ele tinha que fazer outro negócio até completarmos tudo e essa atividade foi dividida em dois grupos da nossa turma, quem fizesse primeiro ganhava,o outro grupo ganhou,mais eu gostei de participar.
Participante 1: O primeiro participante ou apenas um participante na competição. A8 - Quando eu jogava forca na sala de aula no 5 ano
EFs Não Centrais
Equipamento: Designa qualquer objeto ou equipamento esportivo utilizado em uma Competição, tanto pela arbitragem ou pelos Participantes. A4 - Uma vez estávamos na aula de Educação física e o professor nos deu uma atividade em que tínhamos que fazer percursos em que atravessa amos de um lado para o outro entre cones,encostava na mão de um colega de turma e ele tinha que fazer outro negócio até completarmos tudo e essa atividade foi dividida em dois grupos da nossa turma, quem fizesse primeiro ganhava,o outro grupo ganhou,mais eu gostei de participar.
Finalidade: Usado para descrever um resultado desejado da Competição. A6 - O grupo vencedor (vencia o grupo que montasse mais frases e que estivessem corretas) ganhava um prêmio.
Lugar: Onde acontece o evento. A8 - Quando eu jogava forca na sala de aula no 5 ano
Meio: As ações nas quais os Participantes (ou Participante_1) que estão envolvidos que constituem uma Competição A4 - Uma vez estávamos na aula de Educação física e o professor nos deu uma atividade em que tínhamos que fazer percursos em que atravessa amos de um lado para o outro entre cones,encostava na mão de um colega de turma e ele tinha que fazer outro negócio até completarmos tudo e essa atividade foi dividida em dois grupos da nossa turma, quem fizesse primeiro ganhava,o outro grupo ganhou,mais eu gostei de participar.
Prêmio: Indica um prêmio conquistado na Competição. A6 - O grupo vencedor (vencia o grupo que montasse mais frases e que estivessem corretas) ganhava um prêmio.
Tempo: Quando a Competição ocorre. A6 - Na aula de língua portuguesa, onde a professora passou uma atividade em forma de jogo sobre determinado assunto.
Unidades Lexicais: ganhava .v, ganhou .v, jogo .n, vencedor .n, vencia .v, jogava .v.

Quadro 7: *Frame* Competição – perspectiva discente

As narrativas em torno de atividades de natureza lúdica, evidentemente, podem apresentar ULs que evocam o *frame* Competição. Os dados obtidos da análise do *corpus*

mostram que estão associados a esse *frame* como EFs centrais a Competição, os Participantes e o Participante 1. Já os EFs não centrais são constituídos pelo Equipamento, pela Finalidade, pelo Lugar, pelo Meio, pelo Prêmio e pelo Tempo. As ULs (ganhava, ganhou, jogo, vencedor, vencia, jogava) apontam para atividades que se configuram na esfera de jogos, uma vez que é possível perceber o predomínio da ideia da existência de vencedores e vencidos. Como aponta Lopes (2014), a ludicidade manifesta-se em diversas formas, o jogo é uma das mais conhecidas e, por isso, muitas vezes, é a mais lembrada.

Entre os EFs que ocupam a centralidade na cena, os Participantes aparecem em um número maior de ocorrências (4 no total), superando a ocorrência do EF Participante 1 (2 ocorrências. Vejamos os exemplos 17, 19 e 20.

17. A4 - Uma vez estávamos na aula de Educação física e o professor nos deu uma atividade em que tínhamos que fazer percursos em que atravessa amos de um lado para o outro entre cones,encostava na mão de um colega de turma e ele tinha que fazer outro negócio até completarmos tudo e essa atividade foi dividida em dois grupos da nossa turma, quem fizesse primeiro ganhava,o outro grupo ganhou,mais eu gostei de participar.

19. A6 - O grupo vencedor (vencia o grupo que montasse mais frases e que estivessem corretas) ganhava um prêmio.

20. A8 - Quando eu jogava forca na sala de aula no 5 ano

Com isso, temos que as experiências descritas privilegiam a participação dos alunos organizados em grupos. Embora tenhamos verificado duas ocorrências do EF Participante 1, uma delas faz referência a um membro de uma equipe. Dessa forma, observamos o forte predomínio de atividade coletivas em detrimento das individuais. Esse tipo de organização permite o desenvolvimento de habilidades relacionadas à colaboração as quais serão tratadas no momento em que falarmos desse *frame* especificamente. Além dos EFs Participantes e Participante 1, coloca-se como EF central a Competição. Nos casos analisados, as denominações “percursos” e “forca” sinalizam para o desenvolvimento de atividades que, geralmente, são jogos físicos e intelectuais, respectivamente.

Entre os EFs não centrais que fazem parte da cena, o EF Equipamento aparece em apenas um dos trechos analisados no *frame* Competição (exemplo 17). De fato, há

atividades lúdicas que demandam a organização de materiais elaborados, mas, muitas delas, exigem materiais simples ou permitem a adaptação de equipamentos mais elaborados para outros que sejam mais acessíveis.

Nessa categoria, aparece também o EF Prêmio (exemplo 19). As tarefas lúdicas em que há vencedores e vencidos, geralmente, trazem algum tipo de recompensa, o prêmio, visto como uma forma de reconhecimento pela participação e desempenho obtidos. Existem discussões acerca do uso de recompensas em atividades pedagógicas. Alguns autores, como Skinner (1974, apud MEDEIROS, FIGUEIREDO, 2010) afirmam que recompensar respostas corretas melhora a aprendizagem, outros, como Cameron e Pierce (1994 apud MEDEIROS, FIGUEIREDO, 2010) entendem que a utilização de recompensas, condicionada a um desempenho satisfatório em tarefas de aprendizagem, pode fazer com que o aluno deseje, tão somente, realizar o solicitado a fim de garantir a premiação, sem desenvolver, assim, motivação para aprender. Nossa visão é de que culturalmente os jogos, em muitas ocorrências, são associados a premiações, como jogos esportivos, por exemplo. Como tudo que envolve a prática pedagógica, o uso de premiação em uma tarefa lúdica deve ser avaliado a partir das especificidades da situação, do conhecimento que o docente tem da turma, da adequação da proposta ao contexto escolar imediato. Entendemos, portanto, que a existência de uma recompensa, por si só, não é, necessariamente, negativa ou positiva, sendo algo que faz parte das práticas sociais entendidas como jogos em nossa sociedade e que deve ser avaliado pontualmente pelo professor que conduz a proposta.

O *frame* menos evocado pelas ULs mapeadas é o da Colaboração.

Colaboração
Definição O Parceiro_1 e o Parceiro_2 ou um grupo de Parceiros trabalham juntos em algum Empreendimento. Os Parceiros apresentam status semelhante, mesmo quando são expressos separadamente.
EFs Centrais
Empreendimento: Ele marca os componentes que expressam o projeto no qual os Parceiros estão colaborando. A6 - Ela pediu para que formassemos grupos com máximo de 6 pessoas, nos entregou pedaços de papel onde neles havia escrito palavras, com objetivo que formassemos várias frases conforme o assunto que nós havíamos estudado.
Parceiros: Marca entidades que expressam as partes que trabalham juntas em um Empreendimento.

A2 - Acho que também foi bom pra trabalhar um pouco o trabalho em equipe, já que a turma toda participou e se ajudou!
Parceiro 1: Quando as partes em uma colaboração são expressas separadamente, este elemento de frame marca os constituintes que expressam aquela que é mais proeminente gramaticalmente, ou seja, aquele que é o sujeito de uma sentença na voz ativa. A4 - Uma vez estávamos na aula de Educação física e o professor nos deu uma atividade em que tínhamos que fazer percursos em que atravessa amos de um lado para o outro entre cones,encostava na mão de um colega de turma e ele tinha que fazer outro negócio até completarmos tudo e essa atividade foi dividida em dois grupos da nossa turma,quem fizesse primeiro ganhava,o outro grupo ganhou,mais eu gostei de participar.
EFs Não Centrais
Lugar: Identifica o Lugar onde a colaboração ocorre. A4 - Uma vez estávamos na aula de Educação física e o professor nos deu uma atividade em que tínhamos que fazer percursos em que atravessa amos de um lado para o outro entre cones,encostava na mão de um colega de turma e ele tinha que fazer outro negócio até completarmos tudo e essa atividade foi dividida em dois grupos da nossa turma,quem fizesse primeiro ganhava,o outro grupo ganhou,mais eu gostei de participar.
Meio: A ação realizada pelos Parceiros que permite que eles realizem a colaboração. A2 - Acho que também foi bom pra trabalhar um pouco o trabalho em equipe, já que a turma toda participou e se ajudou!
Unidades Lexicais: equipe .n, grupos .n, grupo .n.

Quadro 8: *Frame* Colaboração – perspectiva discente

As ULs presentes nas narrativas trazem como elementos centrais da cena evocada os elementos de *frame*: Empreendimento, os Parceiros e o Parceiro 1. Emergem, em segundo plano, os EFs Lugar e Meio.

Apesar da baixa frequência nos discursos, o *frame* Colaboração reforça evidências já notadas a respeito das formas de participação dos estudantes nas tarefas lúdicas: a organização em grupos. As atividades lúdicas não trazem como pressuposto a organização dos participantes em grupos, pelo contrário, há vários jogos e brincadeiras que se caracterizam pela participação individual. Contudo, a promoção de tarefas de caráter lúdico que privilegiem a participação dos sujeitos em equipes permite o desenvolvimento de habilidades diversas. Ao analisarmos o corpus obtido por meio dos discursos docentes, já citamos que esse tipo de prática pedagógica, a qual tem como fundamento a interação entre os pares, exemplifica, de certa maneira, alguns aspectos sobre a teoria de aprendizagem desenvolvida por Vygotsky. Para acrescentar, podemos mencionar Tomasello que, ao explicar o processo evolutivo humano, afirma que nossa espécie é dotada de uma capacidade de cognição social a qual nos permite aprender

“através do outro” (TOMASELLO, 2003, p.7). Dessa forma, o *frame* Colaboração emergente nos discursos demonstra que a interação com os pares é algo considerado relevante pelos discentes na caracterização das experiências lúdicas que escolhem para compartilhar.

A definição do *frame* Colaboração demonstra que, nessa cena, os Parceiros trabalham juntos em um Empreendimento. Ou seja, os participantes do *frame* agem coletivamente em uma tarefa a fim de alcançar um objetivo comum. As marcas de primeira pessoa nos exemplos 15 e 16 colocam em evidência essa afirmação:

15. A4 - Uma vez estávamos na aula de Educação física e o professor nos deu uma atividade em que tínhamos que fazer percursos em que atravessa amos de um lado para o outro entre cones,encostava na mão de um colega de turma e ele tinha que fazer outro negócio até completarmos tudo e essa atividade foi dividida em dois grupos da nossa turma,quem fizesse primeiro ganhava,o outro grupo ganhou,mais eu gostei de participar.

16. A6 - Ela pediu para que formassemos grupos com máximo de 6 pessoas, nos entregou pedaços de papel onde neles havia escrito palavras, com objetivo que formassemos várias frases conforme o assunto que nós havíamos estudado.

Os participantes não lograriam êxito nas tarefas propostas sem a ajuda mútua. Ao se auxiliarem, durante a execução da atividade, os estudantes aprendem uns com os outros em uma troca que pode ser transposta para outros momentos do processo de ensino e de aprendizagem.

O EF Meio, presente nos exemplos 14 e 15, descreve a ação realizada pelos participantes para efetivarem a colaboração:

14. A2 - Acho que também foi bom pra trabalhar um pouco o trabalho em equipe, já que a turma toda participou e se ajudou!

15. A4 - Uma vez estávamos na aula de Educação física e o professor nos deu uma atividade em que tínhamos que fazer percursos em que atravessa amos de um lado para o outro entre cones,encostava na mão de um colega de turma e ele tinha que fazer outro negócio até completarmos tudo e essa atividade foi dividida em dois grupos da nossa turma,quem fizesse primeiro ganhava,o outro grupo ganhou,mais eu gostei de participar.

Esses discursos revelam a percepção dos discentes com relação aos episódios lúdicos vivenciados, nos quais a conquista do primeiro lugar está relacionada à capacidade de os aprendizes poderem trabalhar juntos.

A análise dos discursos discentes e docentes trazem, assim, informações sobre como esses grupos conceptualizam a ludicidade: quais atividades são reconhecidas como lúdicas? O que caracteriza tais atividades? Qual a perspectiva assumida em relação aos eventos descritos? Como as experiências são avaliadas? Qual a sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem?

Embora adotem perspectivas diferentes, a comparação dos dados obtidos nos relatos de professores e alunos, apresenta convergências:

	DOCENTES		**DISCENTES**	
FRAME	**ULs**	**%**	**ULs**	**%**
AVALIAR	11	39%	11	39%
EDUCAÇÃO_ENSINO	8	29%	10	29%
COMPETIÇÃO	5	18%	7	18%
COLABORAÇÃO	4	14%	4	14%
TOTAL DE ULs	28		32	
TOTAL DE PARTICIPANTES	06		08	

Os docentes e discentes manifestam, em seus discursos, aspectos semelhantes a respeito da forma como conceptualizam a ludicidade na escola. De forma geral, os participantes fazem julgamentos positivos de suas experiências lúdicas na escola, relacionam diretamente tais episódios às situações de ensino e de aprendizagem, trazem a competição como um traço emergente das memórias lúdicas e, ainda, a colaboração, mesmo com menor frequência, é um aspecto que ganha destaque quando se trata da ludicidade no ambiente escolar.

A ludicidade, portanto, é reconhecida no cotidiano escolar e, conforme os discursos, é uma estratégia que permite engajar, motivar, fazer com que os alunos aprendam e sejam protagonistas. Considerando a perspectiva dos participantes em relação às

potencialidades do uso do lúdico na escola, podemos pensar em promover novas experiências que permitam, por um lado, o trabalho com a língua/linguagem, sob o viés interacionista, que precisa ser realizado e, por outro, o uso da ludicidade como estratégia que possa fomentar a interação, o protagonismo e o prazer em aprender.

Diante dessas considerações, apresentamos, no próximo capítulo, um conjunto de atividades pedagógicas lúdicas organizadas para o público dos anos finais do Ensino Fundamental.

5 A EXPERIÊNCIA LÚDICA PARA O FAVORECIMENTO DA APRENDIZAGEM NA AULA DE PORTUGUÊS: PROPOSTAS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS LÚDICAS

[...] É uma bela maneira de pensar os ambientes escolares: moderados, 'cantantes', lúdicos e vivos. Sem a construção de novos ambientes escolares, os esforços de transformação das práticas pedagógicas estão condenados ao fracasso.

(NÓVOA, ALVIM, 2021, p. 8)

A leitura dessa epígrafe nos conduz a refletir sobre mudanças. Mudanças necessárias e, por vezes, ameaçadoras. A saída do lugar comum, da chamada zona de conforto não é algo fácil. É uma atitude que requer de nós, educadores, que nos permitamos experimentar o diferente, tentar, errar, acertar, avaliar, refazer, arriscar-nos e sempre recomeçar.

Neste capítulo, apresentamos um conjunto de atividades pedagógicas lúdicas organizadas com base nos pressupostos teóricos elencados ao longo do texto e considerando as observações dos discursos analisados.

Ao organizarmos tais atividades, levamos em conta que o desenvolvimento de uma atividade pedagógica lúdica, no caso de disciplina de Língua Portuguesa, deve objetivar o atendimento ao trabalho com a língua/linguagem na escola. Por esse motivo, procuramos apresentar propostas que atendam, de certa forma, o desenvolvimento de habilidades presentes no documento norteador do processo de ensino e de aprendizagem atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Temos ciência que a realização de uma atividade isoladamente dificilmente conduzirá ao alcance total de uma habilidade elencada. Contudo, cada atividade desenvolvida pode ter um papel relevante na aprendizagem, que é sempre um processo. Cuidamos, também, para que as atividades perpassassem diferentes eixos de trabalho com a língua/linguagem. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o trabalho com os conteúdos de Língua Portuguesa deve articular-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Dessa forma, as práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos articulam-se ao eixo do uso, e as práticas de análise linguística situam-se no eixo da reflexão. Nossa experiência aponta para o fato de que uma única atividade pode abordar, em seu desenvolvimento, mais de uma dessas práticas

ou, inclusive, mais de um desses eixos propostos para o trabalho com a língua materna, e isso se verificará em algumas das tarefas deste conjunto.

Outro aspecto a ser considerado no uso da ludicidade na escola é que, nesse ambiente, o aluno será convidado a participar das atividades, mesmo que seu nível de voluntariedade não seja tão acentuado. Apesar disso, a participação em atividades pedagógicas lúdicas, feitas a partir de um convite para a resolução de um desafio ou a participação em uma competição, por exemplo, parece apresentar, para os envolvidos, um grau de motivação muito maior do que a imposição de tarefas de cunho tradicional nas quais a passividade, a monotonia e o silêncio obrigatório imperam. De fato, torna-se difícil mensurar a plenitude de experiência (LUCKESI, 2005) promovida pela ludicidade, uma vez que estamos expondo um atividades que não foram desenvolvidas com os estudantes. Entretanto, é indiscutível o envolvimento dos participantes em atividades lúdicas, seja do ponto de vista daqueles que as protagonizam efetivamente, seja dos que são espectadores.

Os estudos de autores como Huizinga (2000), Luckesi (2005), Lopes (2014), Callois (2017), entre outros nos orientaram não só nas discussões sobre os conceitos acerca da ludicidade, lúdico e jogo, como também na elaboração das propostas. Assim, a compreensão de que a ludicidade se manifesta de formas variadas (LOPES, 2014), permitiu-nos pensar em tarefas que se constituem como brincadeiras (Isto é para brincar), nas quais não há vencedores ou perdedores e outras que se enquadram como jogos (Isto é para jogar), nas quais há possibilidade de haver um vencedor.

Outro aspecto teórico que dialoga com a nossa proposição é o conceito de simulação incorporada. Conforme já mencionado, Bergen (2012, p.14) nos explica que a simulação "é a criação de experiências mentais de percepção e ação na ausência de sua manifestação externa". Essa afirmação e a teorização desenvolvida pelo autor, conduziu-nos à compreensão de que a simulação é recorrente no comportamento humano. Acreditamos, a partir disso, que a atividade pedagógica lúdica pode ser uma forma de criarmos experiências educativas nas quais os aprendizes possam simular situações de uso da língua, quer com aspectos específicos de análise linguística, quer com as possibilidades de utilização de variados gêneros textuais.

Assumimos, pelo exposto, que a denominação atividades pedagógicas lúdicas traz, por um lado, o compromisso com o atendimento aos objetivos do trabalho com a

língua e, por outro, a possibilidade de abordagem de diferentes tarefas com características específicas, mas que mantêm o ludicidade como ponto de intersecção.

Ainda, há de se ressaltar, que as atividades pedagógicas lúdicas a serem apresentadas trazem como recomendação a organização da turma participante em grupos. Esse aspecto organizacional deriva do entendimento que temos acerca do potencial da interação na aprendizagem. Vygotsky (2007), em sua tese, defende que aprendizagem e desenvolvimento são processos que apresentam inter-relações complexas, e que, segundo o autor, a aprendizagem precede o desenvolvimento. As concepções de Vygotsky nos autorizam a pensar que tarefas nas quais os indivíduos se encontram em estado de colaboração e interação são mais profícuas para o desenvolvimento da aprendizagem. A teoria de Vygotsky evidencia que a colaboração, no processo de aprendizagem, ocorre entre estudante e professor. Depreendemos, porém, que a figura do "outro" pode ser personificada sob outras formas, além da figura docente. Assim, a proposição de atividades realizadas em grupo favorece a aprendizagem com o outro, seja ele o colega, seja ele o professor, como o autor afirma:

> Na escola, a criança aprende não o que pode já fazer por si só, mas o que ainda é capaz de fazer. Aprende em termos de ensino aquilo lhe é possível fazer através da colaboração do professor, ou graças à orientação por ele fornecida. Eis uma característica fundamental da aprendizagem. (VYGOSTSKY, 2007, p. 269)

A interação com o outro (e neste outro não vemos somente a figura docente, mas as diferentes figuras discentes) é um recurso para a aprendizagem humana. Ao trazermos à tona a aprendizagem a partir de um caráter social, percebemos a intersecção de Vygotsky com Tomasello, o qual, ao estudar o processo de evolução humana, percebeu o caráter cultural da aquisição do conhecimento. Tomasello, Kruger e Ratner (1993 apud TOMASELLO, 2003) identificaram três tipos básicos de aprendizagem cultural: a aprendizagem por imitação, a aprendizagem por instrução e a aprendizagem por colaboração. O autor afirma que tais tipos de aprendizagem tornam-se possíveis pois nós, seres humanos, temos uma única e especial forma de cognição social: "a capacidade de cada organismo compreender os co-específicos como seres iguais a ele, com vidas mentais e intencionais iguais às dele" (TOMASELLO, 2003, p. 7). Portanto, os seres humanos têm essa capacidade única de "não só aprenderem do outro mas através do outro" (TOMASELLO, 2003, p. 7).

A alteridade que envolve tanto a concepção de Vygostsky quanto a de Tomasello nos faz acreditar que a colaboração e a interação devem ser promovidas em situações pedagógicas. Nossas atividades, por isso, trazem momentos nos quais, por exemplo, os grupos dialogam entre si em busca de respostas aos desafios propostos, ou outros em que os diálogos são estendidos para toda a turma com vistas a permitir a reflexão sobre os processos linguísticos envolvidos nas tarefas. Além disso, o professor participará mediando cada um desses momentos, ora esclarecendo dúvidas, ora acrescentando novas indagações, ora motivando a participação de todos os discentes. Entendemos esses momentos como possibilidades de co-construção ativa do conhecimento.

Além das teorizações relembradas, temos como outro aspecto de extrema relevância: os discursos discentes e docentes. No capítulo anterior, fizemos a análise das vozes desses dois grupos inseridos na cena educativa, o que nos conduz ao entendimento de que a ludicidade, tal como conceptualizada pelos sujeitos participantes, é uma estratégia profícua para a promoção do aprendizado. De acordo com Silva e Batóreo (2010, n/ p.),

> um processo de conceptualização consiste numa determinada perspectivação do conceptualizador relativamente a uma entidade ou situação. Quer isto dizer que a conceptualização envolvida no significado de uma expressão lexical ou gramatical não pode ser caracterizada somente em termos das propriedades do objecto de conceptualização, mas tem que necessariamente ter em conta o sujeito da conceptualização.

Assim, as memórias de estudantes e professores apontam para uma avaliação positiva relacionada ao engajamento, envolvimento e motivação para aprender despertados em momentos de participação em atividades lúdicas. Essas evidências nos deram ânimo para pensarmos que a ludicidade pode, e deve, fazer parte das estratégias escolares e deve, também, estender-se aos alunos que frequentam as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

O uso da ludicidade no ensino de crianças é reconhecido por diversos estudiosos, como já vimos em capítulos anteriores. Inclusive, alguns relatos discentes resgataram memórias de vivências lúdicas na escola nos anos iniciais de escolaridade. No entanto, limitar a fascinação e o poder de envolvimento das atividades relacionadas à ludicidade à infância é negar o caráter lúdico da cultura humana. É fato que “muitos jovens de hoje

passam boa parcela do dia assistindo à televisão, na internet e jogando games" (MATTAR, 2010 apud ABREU, 2012, p. 8); isso pode ser tomado como evidência de que o fascínio pelos jogos e, de forma mais ampliada, pela ludicidade, não se encerra no período infantil.

Cook (2000 apud SZUNDY, 2005, p.44) afirma que os adultos dedicam "grande parcela de seu tempo a atividades que compartilham várias características do jogo", envolvendo-se em competições e passatempos lúdicos de diversas naturezas, no papel de participantes, torcedores ou espectadores, demonstrando o mesmo interesse, não importando o papel realizado pelos indivíduos nesses eventos. Ademais, Szundy (2005) nos lembra que a tendência ao faz de conta e à invenção de histórias, presentes no mundo infantil, desdobram-se, na fase adulta, em atividades relacionadas ao teatro, ao cinema, à televisão, à literatura, à música. Todo esse universo é faz de conta experimentado pelo adulto. Dessa forma, temos evidências de que a ludicidade é um importante elemento na vida humana, independente da faixa etária. Restringi-la à infância, nos parece, portanto, a negação da própria essência humana.

A partir deste momento, passamos a apresentar o conjunto de atividades pedagógicas lúdicas criadas no âmbito desta pesquisa. As atividades expostas constituem-se como propostas ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, por isso não determinamos a quantidade de aulas necessárias para o desenvolvimento de cada uma delas, acreditamos que os docentes devem, ao conhecê-las e desenvolvê-las, pensar em sua própria realidade a, assim, avaliar o tempo de execução. Como dito, cada uma das atividades remete a um campo específico proposto pela BNCC (BRASIL, 2018). De maneira a fornecer um panorama das atividades, apresentamos um quadro que contém: i) o campo no qual a atividade se insere; ii) o título de cada atividade; iii) o gênero textual abordado e iv) as práticas de trabalho com a língua. Após o quadro, descrevemos cada uma das atividades pedagógicas lúdicas, trazendo informações acerca do gênero trabalhado, pré-requisitos necessários, objetivos da atividade, materiais requisitados, além de identificarmos a habilidade (ou as habilidades) discentes relacionadas às competências linguísticas que elas permitem desenvolver. Acreditamos que dessa forma, o professor, ao ter o primeiro contato com a atividade, poderá perceber se ela atende ou não aos seus propósitos pedagógicos. Os modelos de materiais necessários para o desenvolvimento das atividades, as sugestões de textos e de questões, entre outros itens encontram-se no apêndice.

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS LÚDICAS			
CAMPOS DA BNCC	**TÍTULO**	**GÊNERO**	**PRÁTICAS**
Atuação na vida pública	Teste seus conhecimentos sobre estatuto da igualdade racial	Estatuto	Leitura e análise linguística
	O desafio da lei	Estatuto	Leitura
	Link os fatos	Estatuto, Lei, Declaração	Leitura e oralidade
	Meus direitos e deveres na escola	Regimento escolar	Análise linguística
Artístico-Literário	Responda ou pague o mico	Conto	Leitura
	Responda sobre o conto e ganhe ponto	Conto	Leitura e Compreensão
	Perfil da personagem	Conto	Análise linguística
	Quem é o autor?	Conto e Comentário	Produção textual e Leitura
	Apostando no significado	Conto	Análise linguística e Leitura
	Mapeando os elementos da narrativa	Conto	Análise linguística
	Você faz o final da história	Conto	Produção textual, Leitura e Análise linguística
Jornalístico-Midiático	Lugar de mulher	Artigo de opinião	Leitura, Oralidade
	Jogo do sininho	Artigo de opinião	Leitura, Compreensão
	Jogo do bafo	Notícia	Leitura, Análise linguística
	Juntando os fatos	Notícia	Produção textual
Práticas de estudo e pesquisa	Roleta do conhecimento	Texto de divulgação científica	Leitura, Análise linguística
	Por dentro do esquema	Texto de divulgação científica	Leitura
	Defina-me, se for capaz	Verbete de enciclopédia	Leitura, Produção textual
	Acerte o alvo	Biografia	Leitura, Análise linguística

Fonte: elaboração própria.

5.1 Atividades pedagógicas do campo de atuação na vida pública

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 1:

TESTE SEUS CONHECIMENTOS SOBRE O ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL

Gênero trabalhado: Estatuto

Título: Estatuto da Igualdade Racial (fragmento)

Isto é para jogar

Práticas de trabalho com a língua destacadas pela atividade: Leitura, Análise Linguística

Pré-requisitos para o desenvolvimento da atividade: A participação neste jogo requer que os alunos já tenham tido um contato prévio com a estrutura de um texto legal a fim de que identifiquem elementos principais (título, artigos, parágrafos, entre outros[50]) que compõem e organizam o gênero.

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- reconhecer a organização e estrutura de um texto normativo;
- compreender o objetivo de um texto normativo e a função desse tipo de texto navida cotidiana;
- identificar o significado de algumas palavras de entendimento mais difícil, poisseu uso afasta-se da linguagem cotidiana do discente;
- entender as ações estabelecidas no documento que possam promover a igualdade racial.

Materiais:

- Cartas azuis sobre a estrutura do texto e aspectos semânticos.
- Cartas rosas sobre os recursos linguísticos utilizados no texto normativo.
- Cartas verdes sobre a compreensão do conteúdo exposto no texto.
- 6 círculos: 2 azuis, 2 rosas e 2 verdes.
- Caixa para colocar os círculos.
- 3 envelopes no qual serão colocadas as cartas do jogo.

Descrição da atividade:

O professor proporá aos alunos e às alunas a leitura do fragmento do Estatuto da Igualdade Racial. Em seguida, solicitará a divisão da turma em equipes de, no máximo,

[50] O professor pode consultar o site, cujo link encontra-se a seguir, para auxiliar sua compreensão sobre a organização de textos normativos: http://www.conselhossuperiores.ueg.br/referencia/7051

4 participantes. O professor deve organizar no quadro uma tabela para anotação da pontuação dos grupos à medida que a atividade é realizada.

O professor levará uma caixa com círculos de cores diferentes para o sortear o tipo de pergunta que a equipe responderá:

- Cor azul – perguntas que abordam a parte estrutural do texto, sua finalidade e semântica.
- Cor rosa- perguntas que exploram os recursos linguísticos observados no texto.
- Cor verde – perguntas que tratam do conteúdo do texto normativo e sua aplicação.

Cada uma dessas cores corresponde a uma pontuação diferenciada:

- Cor azul – 1 ponto
- Cor rosa – 2 pontos
- Cor verde – 3 pontos

A ordem de participação das equipes pode ser decidida coletivamente. Cada equipe, em sua vez, sorteará uma cor e o professor retirará do respectivo envelope a questão para entregar ao grupo que procederá à leitura e escolha da resposta.

Os demais grupos devem, ao ouvir a resposta dada, avaliar se a resposta apresentada está correta. Esse processo envolve a discussão, mediada pelo professor, a respeito da análise da pergunta, das opções e do texto lido pela turma. A avaliação da resposta de cada grupo é o momento em que o professor vai promover reflexão dos alunos sobre os aspectos explorados nas questões e o entendimento do texto a partir delas. A fim de manter a dinamicidade da atividade, o professor deve orientar e conduzir a discussão para que ela não se estenda ou se desvie do aspecto em análise, ao mesmo tempo, deve solicitar aos alunos que justifiquem suas hipóteses de entendimento do texto.

Realizada a discussão, o professor pergunta aos grupos quais concordam com a resposta da equipe e quais discordam, na sequência mostra a resposta correta. Caso a resposta dada pela equipe esteja certa, o professor anotará no quadro a pontuação, conforme o valor da questão. Em caso de erro da equipe, a pontuação será dada aos grupos que discordaram da resposta.

O momento de avaliação de cada questão é imprescindível para que o professor promova a construção do entendimento do texto pelos alunos. Por esse motivo, a

quantidade de questões não precisa ser excessiva, visto que a discussão sobre as respostas demandará tempo e participação ativa dos estudantes.

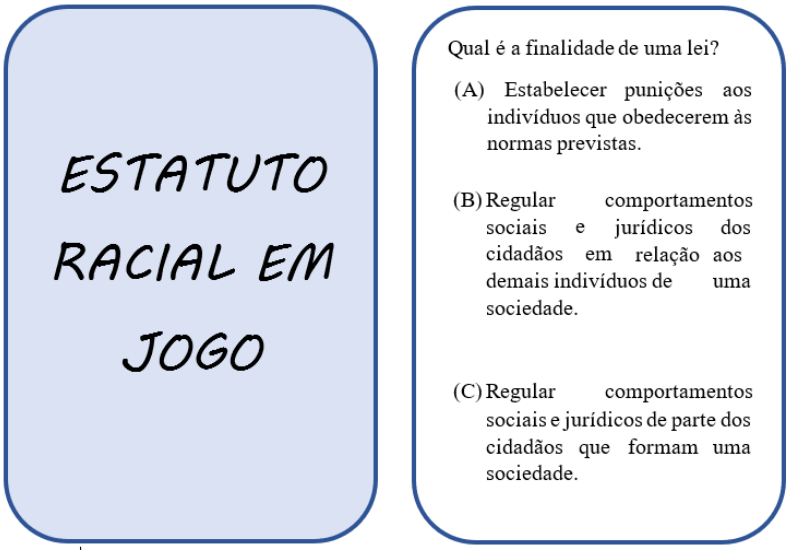


Figura 1: Modelo de carta azul com sugestão de questão.

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

(EF69LP20) Identificar [...] a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes [...] e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 2:

O DESAFIO DA LEI

Gênero trabalhado: Estatuto

Título: Estatuto da Igualdade Racial (fragmento)

Isto é para jogar

Práticas de trabalho com a língua destacada pela atividade: Leitura

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- compreender o objetivo de um texto normativo e a função desse tipo de texto navida cotidiana;
- identificar práticas discriminatórias que são condenadas pelo Estatuto da Igualdade Racial;
- relacionar os princípios estabelecidos no texto normativo às situações do cotidianoque envolvem preconceito racial.

Materiais:

- Cartas-desafio cujo propósito é relacionar fatos do cotidiano ao documento lido.
- 8 envelopes.
- Fichas de constatação.

Descrição da atividade:

A turma será dividida em 4 grupos. Cada equipe receberá um envelope com o desafio a ser resolvido e fichas de constatação que possibilitam avaliar o desempenho das demais equipes em relação à resposta apresentada ao desafio e ao comportamento das equipes na realização da atividade. O professor deve organizar um local para registro da pontuação obtida por cada equipe.

Os desafios apresentam questões voltadas para a aplicação do Estatuto da Igualdade Racial a casos relacionados ao comportamento de indivíduos em redes sociais, nos esportes, como também a mensagens veiculadas por anúncios, músicas, entre outras situações do cotidiano.

Os grupos abrirão os envelopes com os desafios ao sinal do professor a fim de respondê-los. Deve-se estabelecer uma pontuação relacionada ao tempo utilizado na solução do desafio, por exemplo:

- 1ª equipe a terminar: 5 pontos
- 2ª equipe a terminar: 4 pontos
- 3ª equipe a terminar: 3 pontos

- 4ª equipe a terminar: 2 pontos

Após todas as equipes terminarem a tarefa, o professor deve conduzir o momento de avaliação das respostas. Cada equipe apresentará seu desafio e a resposta dada. As demais equipes devem discutir se a resposta é aceitável à situação proposta. Neste momento, o professor precisa atuar como mediador, provocador de discussões e de reflexões a fim de que possa auxiliar os alunos na construção de conhecimentos a respeito do uso de um texto legal.

Cada equipe deverá anotar seu parecer na ficha de constatação a respeito da pertinência da resposta apresentada e o comportamento daquele grupo no desenvolvimento da tarefa. Uma outra possibilidade, é o preenchimento coletivo da ficha de constatação, isto é, todos os grupos que ouviram a apresentação da resposta estabelecerão o conceito que o grupo respondente vai ganhar. Caso a opção seja pelo preenchimento coletivo da ficha, caberá ao professor mediar e anotar a avaliação do grupo. As fichas de constatação apresentarão as seguintes opções e valores:

- Muito adequado – 10 pontos
- Adequado – 5 pontos
- Inadequado – 0 ponto

O professor anotará a pontuação obtida pela equipe no registro previamente organizado. Como a situação é um jogo, as equipes podem considerar as respostas e os comportamentos da outra equipe inadequados somente para prejudicar a pontuação. No entanto, o professor deverá atuar nesse momento como um “juiz” verificando se as fichas de constatação foram preenchidas tendo coerência com o momento da discussão realizado, após a apresentação das respostas aos desafios. Caso perceba que uma determinada equipe teve a intenção de prejudicar a outra, o professor poderá descontar 10 pontos da pontuação acumulada no final do jogo. A tarefa pode ser repetida em uma segunda rodada.

Figura 2: Modelo de carta-desafio (frente e verso).[51]

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

> (EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., [...] de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos [...] e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 3:

LINK OS FATOS

Gêneros trabalhados: Estatuto, Lei, Declaração

Títulos:

- Estatuto da Criança e do Adolescente (fragmento)
- Lei Maria da Penha (lei nº 11.340, fragmento)
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (fragmento)
- Lei nº10.803

Isto é para brincar

[51] Todas as imagens que aparecem nos materiais foram encontradas na internet e seus respectivos endereços acompanham o material.

Práticas de trabalho com a língua destacadas pela atividade: Leitura e Oralidade

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- Ler textos pertencentes a diferentes gêneros e observar imagens relacionadas às temáticas: trabalho infantil, violência contra a mulher, vacinação, trabalho escravo.
- Associar os textos e as imagens pertinentes à temática identificada.
- Preencher coletivamente um cartaz, associando os materiais recebidos aos diferentes textos normativos previamente colados no material.
- Discutir oralmente as motivações de criação do texto legal, suas aplicações e as formas como, na atualidade, esses textos regulam, ou não, o comportamento social.

Materiais:

- Prints de páginas de sites com textos históricos ou notícias sobre fatos antigos relacionados ao trabalho infantil, à vacinação, ao trabalho escravo e à violência contra mulheres.
- Prints de notícias atuais sobre os temas relacionados no item anterior.
- Textos normativos que regulamentam e/ou proíbem comportamentos referentesaos temas tratados.
- Imagens relacionadas aos temas e outras divergentes aos temas.
- 4 envelopes.
- Fita adesiva.
- Papel para montagem do cartaz (cartolina, papel pardo ou outro)

Descrição da atividade:

Os alunos serão convidados a dividir-se em 4 equipes para participação na dinâmica.

Cada grupo receberá um envelope contendo um fato histórico, uma notícia atual, e imagens, cada um desses itens não deve se relacionar tematicamente com o outro.

O professor, inicialmente, deve orientar que cada grupo leia atentamente os textos recebidos e observe as imagens. Em seguida, o professor colará na parede ou no quadro um grande cartaz dividido em linhas e colunas, ou seja, no formato de uma tabela. Em cada uma das linhas, um texto normativo aparece colado. Os textos normativos deverão ser lidos coletivamente. Para facilitar a leitura, o professor pode providenciar cópias para que os alunos façam a leitura dos textos normativos em seus respectivos grupos.

Após a leitura dos textos normativos, cada equipe escolherá um representante que será responsável pela colagem do material analisado na tabela. O representante deverá encontrar no cartaz o texto normativo associado a cada um dos itens recebidos (fato histórico, notícia atual, imagens) e fazer a colagem desse material na mesma linha do texto normativo. Como a tarefa ocorrerá simultaneamente para todos os representantes das equipes, aquela que terminar a atividade por último deverá pagar uma prenda. A prenda deverá ser uma tarefa associada aos assuntos abordados na atividade, como, por exemplo, o professor pode pedir que o grupo selecione e leve para sala de aula uma música relacionada a um dos temas trabalhados.

Depois que todas as equipes terminarem suas tarefas, professor e alunos verificarão se as associações foram feitas corretamente, por meio de uma correção coletiva. Em caso de associação incorreta, a equipe deverá retirar o material do espaço indevido e colá-lo no espaço adequado (a colagem deve ser feita com fita crepe ou durex para permitir esse processo).

Ao final do processo, uma roda de conversa pode ser organizada para que se discutam questões relacionadas às motivações da existência das leis estudadas, a importância da existência desse tipo de texto para a vida em sociedade e a efetividade das leis na inibição ou punição de comportamentos transgressores.

Esse material pode ficar exposto na sala e o professor pode propor outros desdobramentos para a questão, como, por exemplo, a tarefa de cada um dos grupos trazer em datas específicas notícias que se relacionem a uma das temáticas.

TEXTO NORMATIVO	FATO HISTÓRICO	FATO ATUAL	IMAGENS RELACIONADAS
ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE Capítulo V **Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho**			
LEI N° 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006 (MARIA DA PENHA)			
ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (VACINAÇÃO)			
Declaração Universal dos Direitos Humanos **LEI No 10.803, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2003.** **(TRABALHO ANÁLOGO À ESCRAVIDÃO)**			

Figura 3: Modelo de tabela para realização da atividade[52].

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

> (EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local [...] a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade [...].

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 4:

MEUS DIREITOS E MEUS DEVERES NA ESCOLA

Gêneros trabalhados: Regimento escolar

Título:

Regimento[53] Escolar da Rede Municipal de Educação de Comendador Levy Gasparian (fragmento)

[52] Todo o material descrito na atividade e a ser utilizado na tabela encontra-se no apêndice.

[53] http://rj.portaldatransparencia.com.br/prefeitura/comendadorlevygasparian/iframe.cfm?pagina=abreDocumento&arquivo=3EEB075F8D4F

Isto é para jogar

Prática de trabalho com a língua destacada pela atividade: Análise linguística

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- observar e discutir sobre os usos das formas verbais em um texto normativo,especificamente no regimento escolar;
- conhecer os direitos e deveres discentes que estão matriculados em uma determinada instituição de ensino;
- construir conhecimentos linguísticos que fundamentem a produção de textosnormativos, em momento posterior.

Materiais:

- 8 cópias dos fragmentos de textos com lacunas.
- Fichas contendo os verbos que preenchem as lacunas dos textos.
- 4 envelopes.
- Cola.

Descrição da atividade:

Nesta atividade, os alunos deverão participar em grupos, é recomendável que a turma seja dividida em 4 grupos.

A tarefa consiste na análise de dois fragmentos do regimento escolar correspondentes: i) aos direitos dos alunos; ii) aos deveres discentes. Por esse motivo, o professor deve organizar 4 envelopes: i) dois relacionados aos direitos; ii) dois relacionados aos deveres. Cada envelope deve conter:

- um fragmento do regimento escolar com lacunas nos espaços correspondentes aos verbos;
- tiras com as formas nominais correspondentes aos verbos que foram retirados do texto.

O fragmento entregue aos alunos não conterá a identificação se o conjunto de atitudes e comportamentos descritos consiste em um direito ou dever. Deve, apenas, apresentar essas opções que, ao final, serão assinaladas.

O professor deve distribuir um envelope para cada grupo e explicar que, ao seu sinal, as equipes devem abrir os envelopes, ler os textos e completá-los colando os verbos ausentes na forma que eles acharem adequada para um texto normativo.

Uma pontuação pode ser atribuída à medida que os grupos forem terminando a tarefa:

- 100 pontos – para a equipe que terminar primeiro;
- 90 pontos – para a equipe que terminar em segundo;
- 80 pontos – para a equipe que terminar em terceiro;
- 70 pontos – para a equipe que terminar em quarto.

Após todos os grupos concluírem a atividade, uma avaliação coletiva a respeito da utilização dos verbos nos espaços adequados deve ser conduzida pelo professor. Como há duas equipes trabalhando com o mesmo fragmento, o professor deve aproveitar a oportunidade para discutir as motivações que levaram os alunos a completarem os espaços com a palavras escolhidas. Para que os dois outros grupos, que não trabalharam com o texto, possam acompanhar a discussão, o professor deve providenciar, para eles, cópias com lacunas do texto analisado. Assim, toda turma pode envolver-se nesse momento de avalição e, ao final, determinar qual dos conjuntos de atitudes e comportamentos listados corresponde aos direitos ou deveres dos alunos e, dessa forma, assinalar, no texto, essa informação. Esse momento de avaliação deve ser aproveitado pelo professor para trabalhar qual das formas nominais é mais adequada à construção dos incisos de um regimento. O professor pode propor a comparação das escolhas feitas com o documento original.

A verificação das escolhas deve ser acompanhada por pontuação: a cada escolha equivocada, a equipe perderá dois pontos. Ao final da conferência, deve-se proceder à subtração da quantidade de pontos perdida da pontuação obtida no momento em que o grupo terminou a tarefa. Dessa forma, a equipe vencedora será aquela que terminar as duas etapas com maior pontuação.

Essa análise linguística favorece a compreensão dos alunos acerca das escolhas lexicais, especificamente o verbo, utilizadas na construção de um texto normativo, nesse caso, do regimento escolar. Essa atividade deve ser seguida pela sistematização acerca do uso da forma verbal nesse gênero.

Além disso, o professor pode aproveitar essa atividade para, por exemplo, promover o conhecimento e discussão a respeito do regimento da escola na qual os discentes estudam. Pode, ainda, ser uma atividade inicial de um processo de organização de outras regras que complementem os direitos e os deveres dos alunos. Nesse caso, o professor pode mediar a produção escrita de outras regras que atendam às demandas apontadas pelos discentes. Ao trabalhar essa atividade, o docente deve ressaltar que as demais regras precisam seguir a estrutura daquelas vistas na atividade, principalmente com relação ao uso do infinitivo na criação de incisos. Além disso, o professor pode aproveitar a discussão acerca dos verbos e trabalhar outros conteúdos relacionados, como regência verbal e complementos verbais.

II.	_____e cumprir as determinações emanadas do Regimento Escolar;
III.	_____pontual em relação ao horário estabelecido para entrada do turno escolar. É facultado ao discente a entrada com a tolerância de até 15 minutos após o horário determinado, caso contrário o aluno entrará na segunda aula. Em caso de falha no transporte escolar, a entrada aos alunos será permitida.
IV.	_____na sala após o término do intervalo, podendo ter sua entrada proibida pelo docente;
VI.	_____para a preservação e conservação do prédio, do mobiliário, de todo o material escolar e das instalações de uso coletivo, cabendo ao responsável arcar com os prejuízos causados pelo (a) aluno (a) nos termos da legislação civil. Em se tratando de aluno maior, a responsabilidade recairá sobre o próprio;
VIII.	_____as normas disciplinares da escola;
IX.	_____, pelo menos, 75% ou mais do período letivo anual;
XIII.	_____ à unidade escolar sempre que houver empecilho a sua frequência às aulas e ao cumprimento das atividades escolares;
XIV.	_____todas as atividades escolares necessárias ao crescimento e à avaliação do seu desempenho escolar;
XV.	_____todos os livros didáticos em bom estado de conservação ao final do período letivo. Em caso de transferência, a documentação será entregue ao aluno mediante a devolução dos livros didáticos;

Figura 4: Texto com lacunas apresentando os deveres dos alunos.

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

> (EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política[...] e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão e textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

5.2 Atividades pedagógicas lúdicas do campo artístico-literário

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 5:

RESPONDA OU PAGUE O MICO

GÊNERO TRABALHADO: Conto

TÍTULO: Felicidade clandestina, Clarice Lispector

ISTO É PARA BRINCAR

Prática de trabalho com a língua destacada pela atividade: Leitura

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto;
- refletir sobre o objetivo do gênero textual;
- pensar sobre o significado de palavras;
- expor seu ponto de vista a respeito do conceito e situações de felicidade ou infelicidade para si próprios.

Materiais:

- Celular e caixa de som para reprodução de músicas.
- Uma caixa com perguntas que devem explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, expectativas sobre o enredo, a semântica da palavra “clandestino” e a ideia de felicidade para os participantes.
- Uma caixa com micos (situações inusitadas que os participantes devem cumprir caso não queiram responder ou quando a caixa de perguntas cair nas

mãos de umparticipante que já tenha respondido)

Descrição da atividade:

Os alunos serão convidados a participar da dinâmica através da qual serão propostas indagações sobre o texto que será lido em momento posterior. A atividade objetiva explorar o conhecimento prévio dos alunos, pois essa etapa é muito relevante na preparação para a leitura. Neste momento, o professor deve motivar a participação dos alunos na tarefa.

O professor deve explicar que a tarefa será feita com os alunos em círculo e a turma decidirá se permanecerão em pé ou sentados durante a atividade.

Após a organização da turma em círculo, o professor explicará que uma caixa passará de mão em mão enquanto uma música é ouvida pela turma. No momento em que a música parar, o aluno com a caixa deverá retirar dela uma pergunta para ser respondida. Caso o aluno se negue a responder ou se a caixa parar com um aluno que já tenha respondido, este aluno receberá a caixa dos micos para sortear uma tarefa e cumpri-la. “Os micos” não visam expor os discentes a situações vexatórias. No entanto, o professor deve, ao propor a atividade, proceder a uma observação cuidadosa de sua turma a fim de verificar a possibilidade de as tarefas a serem cumpridas (micos) provocarem algum tipo de constrangimento. Assim, o professor deve propor atividades que não exponham ao constrangimento os alunos participantes. Considerando a timidez de alguns alunos o professor pode possibilitar que o mico seja feito pelo aluno que se encontra na situação junto com outro colega.

O professor poderá ser o responsável pelo acionamento da interrupção da música em uma primeira vez, porém seria interessante que o aluno com o qual a caixa parou fosse convidado a manusear a caixa de som e determinar a interrupção da música na continuidade da dinâmica.

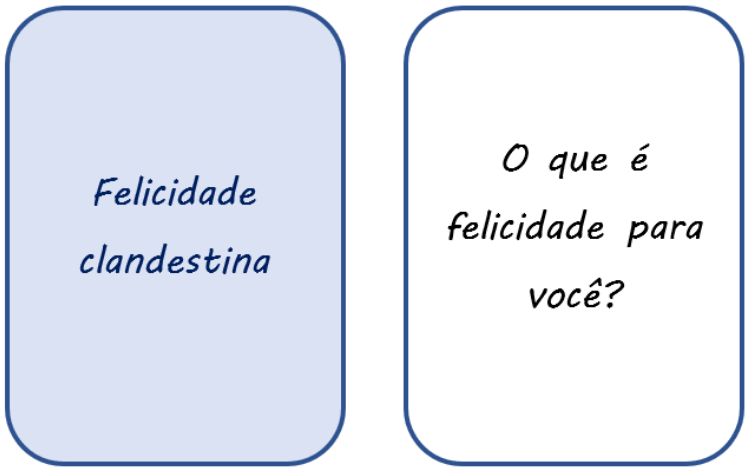


Figura 5: Modelo de carta com questão a ser respondida.

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

> (EF89LP33) Ler de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...], expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 6:

RESPONDA SOBRE O CONTO E GANHE PONTO

GÊNERO TRABALHADO: Conto

TÍTULO: Felicidade clandestina, Clarice Lispector

ISTO É PARA JOGAR

Práticas de trabalho com a língua destacadas pela atividade: Leitura e Compreensão

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- ler o texto atentamente;
- manifestar entendimento das ideias do texto a partir da organização de

perguntase respostas;

- devido à natureza competitiva da atividade, espera-se que os alunos criem perguntas a partir da inferência de informações do texto, ampliando, assim, a competência leitora da própria equipe que organizou as questões como também do grupo ao qual será destinada a pergunta.

Materiais (a quantidade de materiais estimada segue a perspectiva do uso da atividade em uma turma de 20 alunos):

- 10 folhas para anotação das perguntas e respostas.
- 20 fichas em branco para anotação das perguntas.
- 5 fichas em branco para anotação do nome da equipe.
- Cartas-coringa: ganhe o ponto sem responder (1), escolha um grupo e peça a resposta (1), escolha um outro aluno para responder a pergunta (1), peça ao mesmogrupo que fez a pergunta para respondê-la (1), peça ao professor para responder (1)
- Envelope para colocação das cartas-coringa.
- Dados.
- Quadro para anotação da pontuação de cada equipe (O quadro pode ser desenhado na lousa ou o professor pode desenhá-lo em papel pardo ou cartolina).

Descrição da atividade:

Após a leitura do texto, os alunos se dividirão em equipes compostas por 4 pessoas, conforme suas preferências para realização de atividade em grupo.

Cada equipe receberá: i) ficha para escrever o nome da equipe; ii) fichas para anotarem as perguntas; iii) carta-coringa.

Em um primeiro momento, a equipe escolherá um nome para equipe, anotará na respectiva ficha e colará no mural/lousa no qual os pontos serão anotados pelo professor. Em seguida, as equipes organizarão 4 perguntas sobre o texto, anotando-as na folha e registrando suas respectivas respostas. O professor pode combinar com a turma o tipo de pergunta – discursiva ou múltipla escolha - a ser elaborada.

Após essa etapa, cada equipe elegerá um representante para jogar o dado e determinar a ordem de apresentação das perguntas. A equipe que obtiver a maior pontuação, jogando o dado, começará o jogo fazendo perguntas à equipe que teve a segunda maior pontuação e assim sucessivamente. Por exemplo, uma equipe joga o dado e consegue 5 pontos, a outra consegue 3 pontos, a equipe com 5 pontos iniciará o jogo fazendo uma pergunta para a equipe que tirou 3 pontos. Na sequência, a equipe que conseguiu 3 pontos destinará a pergunta a outra equipe com número imediatamente inferior ao seu, e assim sucessivamente, até a equipe que fez menos pontos no arremesso do dado destinar à pergunta para equipe que iniciou a partida.

Determinada a ordem da rodada de perguntas, cada equipe, por meio de seu representante, sorteará uma carta-coringa a que tem direito. As cartas-coringa contemplam os seguintes bônus: GANHE O PONTO SEM RESPONDER, ESCOLHA UM GRUPO E PEÇA A RESPOSTA, ESCOLHA UM ALUNO DE OUTRO GRUPO PARA RESPONDER À PERGUNTA, PEÇA AO MESMO GRUPO QUE FEZ A PERGUNTA PARA RESPONDÊ-LA, PEÇA AO PROFESSOR PARA RESPONDER. O grupo pode utilizar a carta-coringa em qualquer momento do jogo. A equipe que não utilizar sua carta-coringa terá 2 pontos acrescentados a sua pontuação ao final do jogo. A utilização das cartas-coringa, que permitem que uma outra pessoa (aluno ou professor) responda à questão apresentada, não garantem que o respondente deve apresentar uma resposta correta ou que ele julga certa. A equipe que se utilizar desse tipo de carta deverá ter atenção à possibilidade de blefe e assumir o risco de aceitar e apresentar a resposta de outrem como válida. A única possibilidade de ter acesso ao gabarito feito pela equipe é o uso da carta-coringa que pede que o grupo organizador da questão dê a resposta.

Caberá ao professor a mediação do jogo, apontando o momento de cada equipe perguntar e responder. Além disso, o docente será responsável pela anotação da pontuação obtida. A cada resposta correta, a equipe ganhará 2 pontos.

Durante o jogo, a equipe que inicia a partida deverá escolher e entregar a pergunta feita ao representante da equipe sequente. Este deve lê-la para turma e a equipe terá um tempo específico (a ser contabilizado pelo professor) para que haja discussão e elaboração de uma resposta. Apresentada a resposta, o grupo que fez a pergunta dirá se a resposta está certa ou não. Neste momento, o professor deve atentar para a correção e verificar se a equipe que está corrigindo apresenta o gabarito certo ou não. Caso a equipe que fez a

pergunta, corrigir errado, o professor descontará 2 pontos desse grupo. O professor deve neste momento envolver todos os alunos na apreciação da resposta de forma a validar o gabarito sugerido pelo grupo organizador da questão.

Vencerá o jogo a equipe que somar a maior pontuação no final da partida.

Figura 6: Modelo de carta-coringa.

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

> (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...] expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 7

PERFIL DA PERSONAGEM

GÊNERO TRABALHADO: Conto

TÍTULO: Felicidade clandestina, Clarice Lispector

ISTO É PARA JOGAR

Prática de trabalho com a língua destacada pela atividade: Análise linguística

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- identificar as características das personagens do conto, distinguindo as características físicas das psicológicas.

Materiais:

- 5 quebra-cabeças com as personagens centrais da história (Essas figuras são facilmente encontradas na internet. O professor pode imprimir o desenho, colar sobre uma cartolina ou material semelhante, em seguida deve recortar as partes do quebra-cabeça).
- 5 envelopes para colocar as peças de cada quebra-cabeça.
- Fichas contendo as características físicas e psicológicas das personagens (A mesma característica deve ser reproduzida na mesma proporção da quantidade dequebra-cabeças da personagem. Por exemplo, se a personagem que é dona do livro aparecer em 3 quebra-cabeças, cada característica referente a ela deve ser reproduzida 3 vezes).
- Papel pardo ou similar para que o quebra-cabeça e as características das personagens possam ser afixados.
- Cola.
- Canetinhas.

Descrição da atividade:

A turma participará da atividade dividida em 5 grupos. É recomendável que o professor dê explicações sobre toda a atividade antes de começá-la.

Inicialmente, o professor deverá explicar que a tarefa dos alunos é montar o quebra-cabeças e colar suas peças no papel pardo. Além disso, deve esclarecer que um integrante do grupo deverá vir até a caixa e pegar características que se referem à personagem montada no quebra-cabeças. Ao retornar ao grupo, os demais integrantes deverão avaliar se as características escolhidas dizem respeito à personagem e, se forem, devem ser coladas ao lado do quebra-cabeça, dividindo-as em características físicas e psicológicas (antes dessa atividade o professor deve abordar a definição de características físicas e

psicológicas). Ao finalizarem essas duas etapas, a equipe deve identificar a personagem. Como a história não apresenta um nome para elas, os alunos podem identificá-las como narradora, dona do livro, mãe da menina dona do livro.

Para realizar a tarefa, cada grupo receberá um envelope contendo as peças do quebra-cabeças, canetinha, cola e papel pardo.

O professor deve combinar com a turma que a montagem do quebra-cabeças só deve começar a partir de um sinal dado por ele. A ida do integrante à caixa com as características deve ser liberada pelo professor após este ver que o quebra-cabeças está montado. Para não prejudicar nenhuma equipe, o professor deve colocar-se em local estratégico a fim de observar a ação dos grupos.

A equipe terminará a atividade quando apresentar o cartaz com o quebra-cabeça montado, as características coladas e a identificação feita.

Quando todas equipes terminarem, o professor fará, de forma coletiva, a conferência das características atribuídas, por cada equipe, às personagens. Essa é uma oportunidade para que o professor possa, além de jogar, permitir que a turma faça uma reflexão colaborativa sobre as características das personagens do conto. Nesse momento, a atividade não se limita a somar pontos para as equipes que acertaram, mas, sobretudo, possibilitar uma compreensão mais adequada do assunto. Caso a equipe tenha atribuído uma característica indevida à personagem ou não ter feito a distinção adequada entre características físicas e psicológicas, perderá pontos.

As equipes devem procurar manter um ambiente harmônico durante a realização da tarefa. Caso não consigam estabelecer essa harmonia, perderão um ponto a cada "infração" observada. São consideradas "infrações": conversar em um tom que atrapalhe os demais grupos, desrespeitar os colegas de outras equipes, impedir/dificultar que o integrante de outra equipe pegue as pistas na caixa, danificar o material de outro grupo propositalmente.

Em relação ao término das atividades, a pontuação poderá ser atribuída da seguinte forma:

- 1º lugar - 50 pontos
- 2º lugar - 45 pontos
- 3º lugar – 40 pontos

- 4º lugar - 35 pontos
- 5º lugar – 30 pontos

No momento da conferência, o grupo perderá:

- 5 pontos a cada característica atribuída indevidamente à personagem.
- 2 pontos em caso de atribuição de identificação incorreta do tipo de característica (física ou psicológica)

Vencerá a tarefa a equipe que tiver o maior total de pontos após o término da conferência dos trabalhos.

Figura 7: Modelo de quebra-cabeça.

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.
(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.

Observação:

Apresentamos, no apêndice, duas versões dessa atividade.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 8:

QUEM É O AUTOR?

GÊNERO TRABALHADO: Conto

TÍTULO: Felicidade clandestina, Clarice Lispector

ISTO É PARA JOGAR

Práticas de trabalho com a língua destacadas pela atividade: Produção textual e Leitura.

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- produzir um comentário assumindo a perspectiva de uma personagem específica,adequando, inclusive, a linguagem ao contexto de produção;
- analisar as marcas linguísticas relacionadas à variedade, tipo de linguagem, escolhas lexicais, organização de argumentos que evidenciem o discurso de um personagem específico.

Materiais:

- Caixa para colocar a identificação das personagens;
- Fichas com a identificação das personagens: pai da menina dona do livro, mãe damenina dona do livro, mãe da narradora, amiga da narradora, professora de LínguaPortuguesa das duas meninas e dona do livro.
- Folhas para escrita dos comentários;
- Sininho para ser acionado pelos participantes.

Descrição da atividade:

Inicialmente, o professor deve apresentar a seguinte situação à turma:

“Imagine que a história narrada em Felicidade clandestina tenha se passado no ano de 2022. Antes de conseguir o livro emprestado e cansada de ir várias vezes à casa da

outra menina sem êxito, a narradora resolve se manifestar em uma rede social. Veja a postagem feita:

Cansada de tanta humilhação!!!!
O que a gente não faz por aquilo que deseja?!

Figura 8: Modelo de postagem.

Imagine também que essa postagem foi lida por diversas pessoas que, inclusive, não aparecem na história original. A postagem teve certa repercussão e além das várias curtidas, recebeu comentários do pai da menina dona do livro, da mãe da menina dona do livro, da mãe da narradora, de uma amiga da narradora, da professora de Língua Portuguesa das duas meninas e, lógico, da dona do livro.”

A tarefa consiste na produção de comentários para uma rede social a fim de demonstrar a opinião dos personagens sobre a postagem feita. Para isso, o professor deve solicitar a divisão da turma em 4 grupos.

Em uma caixa, o professor deverá colocar a identificação de cada um desses personagens inventados ou presentes na história. Cada equipe sorteará a identificação de um deles e deve produzir um comentário como se fosse esse personagem falando a respeito do fato e da postagem feita. Antes da produção, o professor deve salientar que o

grupo deve usar uma linguagem e uma perspectiva que seja adequada ao personagem sorteado; além disso, o grupo deve ter o cuidado de não identificar o autor do texto.

Depois que todos os grupos redigirem o texto, um aluno de cada equipe deve ler o comentário produzido a fim de que os demais grupos possam tentar adivinhar quem é o autor do texto.

Cada grupo deverá discutir entre si e selecionar uma resposta. Um membro de cada grupo deverá se apresentar para ficar no final da sala e, ao sinal do professor, correr até um sino que está sobre uma mesa no ponto oposto para tocá-lo. O participante que tocar o sino dirá a sua hipótese de resposta. Caso acerte, a equipe ganhará dois pontos. Se errar, a sua equipe perderá um ponto e voltará ao seu lugar. Em caso de erro, as equipes que não responderam terão uma outra tentativa de tocar o sino e dar uma resposta.

Deve-se salientar que serão apresentados seis possíveis autores e, na verdade, serão produzidos quatro comentários pelos grupos. Essa estratégia foi pensada para dificultar a descoberta pelos grupos e para que eles tenham que analisar os textos produzidos, sem fazer escolhas aleatórias.

O professor deve anotar a pontuação de cada equipe no quadro. Cada um dos grupos já começa o jogo com 5 pontos atribuídos pela elaboração do texto. Vencerá a equipe que somar mais pontos ao final.

Depois de terminada a atividade, o professor deve discutir com os grupos quais foram os elementos presentes no texto que facilitaram, ou não, a identificação dos personagens. O docente pode explorar o tipo de linguagem utilizado no texto (a qual personagem pode pertencer pelas escolhas lexicais e a variação utilizada), a adequação da linguagem para circulação pública em uma rede social, a presença de um posicionamento que possa caracterizar o vínculo do autor com a narradora ou com a dona do livro, outras possibilidades de análise podem surgir a partir da produção dos alunos.

O professor, considerando a estrutura digital da escola ou a possibilidade de acesso à internet pelos alunos, pode propor a realização dessa atividade em uma rede social existente. Para isso, deve promover adequações a respeito do local de desenvolvimento da atividade (laboratório de informática ou como tarefa de casa), formas de apresentar o comentário na rede social e promover discussão (uso de projetor e internet na escola). O docente deve também refletir sobre o alcance e exposição dos comentários dos alunos

feitos em uma atividade escolar que estarão expostos em rede social. Nesse caso, o professor encontra formas de contornar a visualização da atividade por quaisquer pessoas, organizando, por exemplo, um grupo secreto no Facebook para ambientar a atividade.

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

> (EF69LP06) Produzir e publicar [...] comentários [...] de interesse local ou global [...] vivenciando de forma significativa o papel [...] de comentador [...] como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desse texto e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem [...] de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web* 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e "funde" os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
>
> (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 9

APOSTANDO NO SIGNIFICADO

GÊNERO TRABALHADO: Conto

TÍTULO: A cartomante, Machado de Assis

ISTO É PARA JOGAR

Práticas de trabalho com a língua destacadas pela atividade: Análise linguística, Leitura.

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- conhecer o significado de palavras a partir de escolhas feitas pelo grupo ou deinferência, considerando o contexto no qual as palavras aparecem.

Materiais (a quantidade de materiais estimada segue a perspectiva do uso da atividadeem uma turma de 20 alunos):

- Fichas com valores e cores diferentes:
  - 1 ponto – branco (6 para cada grupo, total 30 fichas)
  - 2 pontos- azul (2 para cada grupo, total 10 fichas)
  - 3 pontos – verde (5 para cada grupo, total 25 fichas)
  - 5 pontos- amarelo (3 para cada grupo, total 15 fichas)
  - 10 pontos – rosa ou vermelho (1 para cada grupo, total 5 fichas)
- Dado.
- Caixa.
- Fichas com as palavras a serem trabalhadas.
- Cartas com as palavras/expressões a serem trabalhadas, 3 opções de significado.
- Tabela com uma frase do texto na qual as palavras selecionadas apareçam e coma resposta correta.
- 5 conjuntos de fichas com as letras A/B/C.
- 5 envelopes.
- 1 tabuleiro desenhado no papel pardo com a separação para o lugar das apostas decada grupo, esse tabuleiro ficará na mesa do professor ou no chão.
- Livro com o conto ou reprodução do conto para todos os alunos.

Descrição da atividade:

Cada grupo receberá fichas equivalentes a 50 pontos no início da partida.

Joga-se um dado para saber qual equipe começará a partida. A equipe que obtiver a maior pontuação jogando o dado começará o jogo. A ordem será definida a partir da pontuação obtida.

A equipe que tiver a maior pontuação sorteará uma palavra em uma caixa, mostrará a palavra para todos, lerá e entregará ao professor.

O professor pegará a carta correspondente à palavra sorteada. Essa carta contém a palavra, 3 significados possíveis. Além da carta, o professor terá uma tabela com a palavra uma frase do texto na qual ela ocorre e a resposta correta acerca do significado.

O docente lerá a palavra, os significados e dirá: “façam suas apostas. Quantas fichas de menor valor cada grupo vai apostar?”. Nessa etapa, os alunos poderão apostar 2 a 5 pontos.

Cada grupo colocará na sua parte do tabuleiro a aposta (quantidade de fichas) juntamente com a ficha contendo a letra que corresponde a uma das opções de resposta virada para baixo.

Neste momento, o professor dirá: “apostas feitas”. E perguntará: “quem paga mais para conhecer a frase na qual a palavra vai aparecer?”. Nessa etapa, os alunos poderão apostar de 5 a 10 pontos. Os grupos que quiserem pagar separarão a quantia, colocarão em um envelope, entregarão a um dos participantes que deverá colocar na parte destinada ao grupo no tabuleiro. Quando todos os grupos, que quiserem pagar, tiverem colocado o envelope no tabuleiro, o professor os abrirá e verá qual é o maior valor. O grupo que tiver pago o maior valor terá o direito de, ao ouvir a frase com a palavra, optar se muda a escolha feita sobre o significado ou se mantém a escolha. As frases deverão fazer parte do texto. Nesse momento, o professor deve solicitar a todos os alunos que acompanhem com seus textos a leitura da frase. Após a leitura, o professor deve sugerir que os alunos pensem sobre o significado da palavra em jogo. Assim, a equipe que pagou mais pode manter a opção feita ou mudar a escolha a partir do uso da inferência realizada ao considerar a inserção do termo em um contexto de uso específico.

Caso, ao abrir o envelope com os valores, verifiquem-se valores idênticos de apostas, os grupos deverão jogar o dado para ver quem sorteia o maior número. O grupo que tiver sorteado o maior número no dado terá direito de escolha. Em nenhuma hipótese, os valores apostados no tabuleiro serão devolvidos aos grupos.

Em seguida, o professor abre as escolhas de cada equipe e abre a resposta da carta. A equipe que tiver acertado o significado levará todas as fichas depositadas no tabuleiro. Em caso de empate, a quantia apostada será dividida pelas equipes vencedoras. Caso a divisão não seja exata, a quantia que sobrar ficará para a banca (o professor).

Feito isso, inicia-se uma nova rodada de apostas, respeitando a ordem inicial definida para o jogo. É interessante que o professor dê dinamicidade a essas ações para que várias rodadas possam ser feitas.

Essas rodadas podem ser feitas até o término das palavras ou do tempo da aula (para definir a possibilidade de continuação do jogo, o professor deve observar o interesse da turma).

Vencerá o jogo a equipe que, ao final, obtiver maior valor na pontuação das fichas.

Esta tarefa permite a exploração dos significados de palavras e/ou expressões que podem causar dificuldade ou estranhamento durante o momento da leitura. O professor deve resgatar o contexto de uso da palavra no texto para que possa conduzir o processo de reflexão dos alunos sobre a inferência. Por esse motivo, é importante que todos os alunos tenham uma cópia do texto para que acompanhem a leitura e realizem o processo de inferência. Além disso, os alunos devem registrar, no material, o significado adequado verificado no momento da conferência, a fim de facilitar uma posterior leitura do conto.

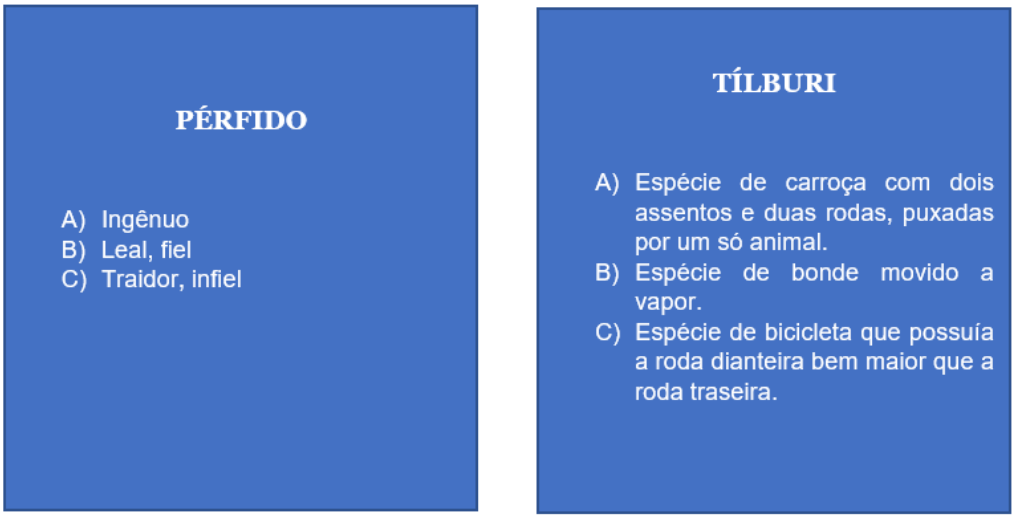


Figura 9: Modelos de cartas com significados das palavras

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

> (EF89LP33) Ler de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...], expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 10

MAPEANDO OS ELEMENTOS DA NARRATIVA

GÊNERO TRABALHADO: Conto

TÍTULO: A cartomante, Machado de Assis

ISTO É PARA BRINCAR

Prática de trabalho com a língua destacada pela atividade: Análise linguística.

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- identificar os elementos constituintes de uma narrativa.

Materiais (a quantidade de materiais estimada segue a perspectiva do uso da atividadeem uma turma de 20 alunos):

- Folhas A4 para criação de mapa mental.
- Fichas (em tamanho pequeno para que possam ser coladas na folha do mapa mental) contendo os elementos da narrativa e os distratores.
- Fichas (em tamanho pequeno para que possam ser coladas na folha do mapa mental) contendo as definições dos elementos da narrativa e os distratores.
- 10 envelopes para guardar as fichas dos nomes dos elementos da narrativa e desuas caracterizações.
- Canetinhas coloridas.
- Lápis de cor.
- Régua, cola e tesoura.

Descrição da atividade:

As equipes serão divididas conforme a preferência dos alunos para realização de atividades em grupo.

Cada equipe receberá um envelope contendo fichas com os elementos da narrativa e distratores. Distratores são entendidos como elementos que compõem outros gêneros textuais diferentes daqueles da tipologia narrativa, por exemplo, local e data, subtítulo, remetente, destinatário, ingredientes, modo de preparo, vocativo, rendimento, entre outros.

O professor poderá dizer: “lemos um conto que é um texto da tipologia narrativa. Após a leitura desse conto, vocês conseguem apontar os elementos que compõem essa tipologia?” Os alunos deverão identificar entre as fichas aquelas que apresentam os nomes dos elementos da narrativa.

Cumprida essa etapa, cada equipe receberá outro envelope com a caracterização desses elementos e distratores. Distratores, nessa fase, consistirão na caracterização de elementos que compõem outros gêneros textuais, como: “lista de materiais utilizados para preparar um alimento”, “nome da pessoa para a qual uma carta é escrita”, etc. Os alunos procederão da mesma forma, escolhendo as definições que se relacionam aos elementos da narrativa.

Em uma etapa final, cada grupo deverá organizar um mapa mental com os elementos da narrativa e suas respectivas definições.

Não há necessidade de se estabelecer previamente um tempo para a realização da tarefa. No entanto, o professor pode combinar com a turma que serão dados mais 15 minutos para o término da tarefa por todas as equipes a partir do momento em que o primeiro grupo terminar.

Após o término da atividade, será feita uma avaliação conjunta pelos alunos. Os alunos devem sugerir os critérios a serem analisados. Caso a turma não apresente possibilidades de critérios, o professor pode sugerir: escolha adequada dos elementos da narrativa; escolha adequada das caracterizações de cada um dos elementos; criatividade; clareza, entre outros.

O professor deve anotar os critérios sugeridos pela turma no quadro e proceder à análise coletiva de cada um dos mapas produzidos. Os alunos devem votar se os grupos atenderam os critérios elencados ou não. Depois que anotar os votos da produção de todos os grupos, os pontos (votos) são somados para verificar qual dos mapas é o mais adequado.

O mapa escolhido pode ficar exposto na sala, servindo como fonte de consulta e estudo para os alunos. Caso não seja possível deixar o mapa colado na parede da sala, o professor pode reproduzir em tamanho adequado, uma cópia do mapa selecionado para que sirva de material para cada aluno.

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

> (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, [...] identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros [...]

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 11

VOCÊ FAZ O FINAL DA HISTÓRIA

GÊNERO TRABALHADO: Conto

TÍTULO: A cartomante, Machado de Assis

ISTO É PARA SIMULAR

Práticas de trabalho com a língua destacadas pela atividade: Produção Textual, Leitura, Análise linguística.

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade lúdica que permita desenvolver o protagonismo discente, além de:

- criar um desfecho alternativo para um conto lido;
- utilizar conhecimentos linguísticos variados para decifrar pistas a fim de completar mensagem de uma carta.

Materiais:

- cópias do conto A cartomante, de Machado de Assis, em quantidade suficiente para a turma (as cópias não devem conter o desfecho da história);
- cópias das cartas enigmáticas (pelo menos duas cópias para cada grupo);

- folhas para escrita do desfecho do conto.

Descrição da atividade:

Nesta atividade, cada equipe deverá produzir um novo final para o conto, antes mesmo de conhecer o texto na íntegra.

O professor deverá promover a leitura do conto, da forma como achar melhor, excluindo o desfecho da história. Para isso, a leitura deve ser feita com material reproduzido e não em livros. Consideramos que o professor deva excluir os três últimos parágrafos do texto original.

Para a realização desta atividade, a turma deverá ser dividida em 4 grupos. Cada um dos grupos receberá uma carta enigmática diferente do outro. As cartas não fazem parte da narrativa original, foram criadas para esta tarefa, por isso terão como destinatários personagens que não aparecem na história original.

Ao receber a carta, o grupo deve proceder a sua leitura, completando o texto com as palavras que foram omitidas a partir das pistas entregues pelo professor. Após essa etapa, cada grupo descobrirá um desfecho da história. As cartas não trazem o nome do remetente. A partir do preenchimento das cartas com as pistas, os grupos devem inferir o autor do texto. Apenas uma das cartas conduz a um final semelhante ao original, mesmo assim há pequenas diferenças.

Com a carta completa, cada grupo deve produzir um final para a história adequado à carta enigmática que fora completada. O professor deve lembrar os alunos que eles produzirão apenas o desfecho do conto, portanto devem dar continuidade ao texto a partir do último parágrafo que fora apresentado na versão original entregue pelo professor. Além disso, ao produzirem essa situação final, devem fundamentar-se nos elementos presentes na carta enigmática que fora escrita por um dos personagens da história, ou seja, devem adotar a perspectiva desse personagem observada na carta.

Essa atividade consiste em uma simulação de finais diferentes para um mesmo texto, mesmo não sendo um jogo, os textos devem ser avaliados. Os critérios de avaliação dos textos produzidos pelas equipes devem considerar: o conteúdo da carta; as ações, os sentimentos, as intenções do remetente da carta; a linguagem utilizada pelo emissor; entre outros que podem/devem ser sugeridos pela turma.

Cada grupo deve fazer a leitura da carta enigmática e do texto produzido a partir dela e, coletivamente, deve ser feita a avaliação da produção pela turma a partir dos critérios elencados.

O professor pode produzir um mural com o texto original e com os desfechos criados pelos grupos em uma área comum da escola. Se achar pertinente, pode expor também as cartas enigmáticas que permitiram a construção de cada um dos finais.

Apontamos a análise linguística como um dos eixos de trabalho para esta atividade. A análise linguística será utilizada com mais ênfase no momento da descoberta da palavra que preencherá os espaços das cartas a partir do conjunto de pistas entregues pelo professor.

Bom dia, Manoel!

Escrevo esta carta, pois, a este momento, estou muito distante.

Não pude suportar a vergonha de ter sido_____(1) pela minha_____(2) com meu melhor_____(3).

O senhor me conhece, nunca fui_____(4) ou desrespeitoso com essa mulher. Devotei a ela o mais sublime amor e toda a minha afeição. O senhor conhece os reais motivos da minha mudança de cidade e, inclusive, de profissão:_____(5). Ela sentia-se entediada e infeliz na província e resolvi me mudar para a capital para satisfazer o seu desejo.

O que falar de_____(6)? Para mim, ele era o meu_____(7) mais novo. Amigo de longa data a quem tive sempre tanta consideração e amizade. Como ele pode fazer isso comigo? Como pode ser tão pérfido e imoral?

Não pude aceitar, não pude suportar. Minha calma e minha índole não conseguiram me afastar desse_____(8) final. Nenhum homem, em sã consciência, poderia ter agido de outra forma.

Como conhecedor da_____(9), sei que ela está a meu favor, pois agi em defesa de minha honra. Nenhum juiz poderá me imputar qualquer pena quando tiver conhecimento dos fatos. De qualquer forma, queime essa carta assim que terminar de lê-la. Não quero criar uma prova contra mim mesmo.

Deixo a você minha parte em nossa sociedade.

Seu sócio e amigo,

_____

Figura 10: Modelo da carta 1.

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

> (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

5.3 Atividades pedagógicas lúdicas do campo jornalístico-midiático

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 12

LUGAR DE MULHER

GÊNERO TRABALHADO: Artigo de opinião

TÍTULO: As mulheres e a disputa pelos espaços de poder, Yanne Katt Teles Rodrigues Alves

ISTO É PARA BRINCAR

Práticas de trabalho com a língua destacadas pela atividade: Oralidade, Leitura

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- pensar sobre os espaços ocupados pela mulher na sociedade;
- discutir questões que possam emergir dessa reflexão.

Materiais:

- Revistas.
- Tesouras.
- Canetinhas.
- Lápis de cor.
- Cola.
- Cartolina.
- Fichas com o nome de atividades nas quais há pouca representatividade feminina.
- Caixa para colocar as fichas.

Descrição da atividade:

Essa atividade objetiva a realização de uma preparação para a leitura do texto sugerido.

Os alunos serão divididos em 4 grupos, conforme suas preferências.

A tarefa deles é montar um mural com os espaços de atividades que as mulheres podem ocupar na sociedade. Para isso, em sala de aula, cada grupo deve listar 5 atividades femininas. Em casa, cada equipe deve buscar fotos para exemplificar as tarefas listadas e montar um cartaz. O cartaz pode ser intitulado “Lugar de mulher”.

Os cartazes serão levados à escola e poderão ser afixados nas paredes da sala.

Ao final dessa etapa, na sala de aula, o professor continuará a atividade, colocando uma caixa com fichas no meio da sala. Os alunos estarão reunidos em seus grupos. Em cada ficha aparecerá uma atividade raramente desempenhada socialmente pelas mulheres, por exemplo, presidente de uma grande empresa, senadora da república, prefeita, astronauta, mecânico de automóvel, pedreiro, gari (coletora de lixo no caminhão), motorista de caminhão, entre outras. Um integrante de cada equipe deve levantar-se, buscar uma dessas fichas e apresentá-la para o seu grupo. O grupo deverá listar 5 pistas que serão ditas para que os demais alunos descubram qual é a profissão sorteada pela equipe.

Depois que todos os grupos tiverem feito seus combinados, a turma formará um círculo, de forma que os participantes de cada equipe sentem-se um ao lado do outro. Uma das equipes deverá iniciar a brincadeira dizendo uma das pistas selecionadas. Os demais alunos devem tentar adivinhar com uma única pista. Caso não consigam, o grupo dirá outra e a turma tentará adivinhar. Esse jogo de apresentação de pistas e adivinhação continuará até que a profissão seja descoberta ou as pistas se esgotem. Se, mesmo após a apresentação de todas as pistas, ninguém adivinhar a profissão, o grupo mostrará a ficha da profissão sorteada.

A cada profissão descoberta, o professor deve perguntar ao grupo: “vocês acham que o lugar de mulher é (dizer o nome da ocupação mostrada pelo aluno)?”. Esse questionamento deve motivar a participação e discussão sobre o fato de as mulheres ocuparem, ou não, determinadas funções na sociedade. A brincadeira deve seguir até que todos os grupos apresentem suas pistas e os demais descubram as profissões.

O professor pode aproveitar a atividade para discutir o fenômeno linguístico de que em certas profissões ou funções – presidente, astronauta, motorista, gari, mecânico, pedreiro, por exemplo – não termos um termo específico que designe a pessoa do sexo feminino que exerce essas funções. Evidentemente temos duas discussões a serem feitas. Primeiramente, no caso de presidente, astronauta, motorista, gari temos substantivos comuns de dois gêneros que definem o referente masculino ou feminino a partir do uso de determinantes, como os artigos. Já os substantivos mecânico e pedreiro são substantivos masculinos, segundo o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (edição on-line). A alteração desses substantivos para os neologismos mecânica e pedreira muda as acepções das palavras. O docente pode refletir junto a seus alunos quais seriam as motivações para não termos essas funções com referentes que possibilitem relacioná-las às profissionais do sexo feminino. Essa tarefa de reflexão pode ser proposta por meio de uma pesquisa na qual os alunos farão, inicialmente, a investigação em dicionário acerca de tais termos. Os resultados dessa pesquisa podem guiar um trabalho mais aprofundado acerca dos gêneros dos substantivos.

Após a apresentação da profissão por cada grupo, seguida da discussão, cada equipe deve apresentar o cartaz, mostrando sua visão sobre o espaço ocupado pela mulher na sociedade. Durante a apresentação, o professor pode propor questionamentos sobre a facilidade ou dificuldade de localização das profissões listadas que são exercidas por mulheres. A partir das respostas, é possível conduzir uma discussão para que os alunos possam perceber a existência, ou não, de estereótipos relacionados ao trabalho feminino. O professor deve problematizar, também, as escolhas feitas perguntando aos alunos se eles acrescentariam outras atividades no cartaz feito, depois de terem discutido sobre as profissões nas quais raramente vemos mulheres atuando.

Sugerimos uma variação dessa atividade por meio do uso de uma ferramenta digital: o Padlet[54]. O Padlet é uma plataforma que permite a criação de murais de vários tipos. Caso a estrutura da escola permita ou se os alunos tiverem acesso à internet em suas casas, a criação do cartaz, no primeiro momento da atividade, pode ser feita no Padlet. O recurso auxilia a participação colaborativa dos alunos na construção do mural de cada grupo e a facilidade de inserção de imagens da internet, dispensando a pesquisa em revistas ou outros materiais impressos. Além disso, após a discussão final, os alunos podem inserir

[54] https://pt-br.padlet.com/

atividades raramente feitas por mulheres que, talvez, não tenham sido pensadas, no momento de organização do primeiro mural.

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

> (EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 13

JOGO DO SININHO

GÊNERO TRABALHADO: Artigo de opinião

TÍTULO: As mulheres e a disputa pelos espaços de poder, Yanne Katt Teles Rodrigues Alves

ISTO É PARA JOGAR

Práticas de trabalho com a língua destacadas pela atividade: Leitura e Compreensão.

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- analisar um texto de opinião;
- identificar a tese, argumentos, posicionamentos implícitos e explícitos na construção do texto.

Materiais:

- Cópia do texto para todos os alunos (As mulheres e a disputa pelos espaços de poder).
- Dados.
- Sino.

- Cartas com perguntas.
- Duas caixas: uma para guardar as cartas com as perguntas e a outra para colocar as perguntas não respondidas.
- Fichas com os pontos obtidos.
- Fita crepe.

Descrição da atividade:

Este jogo deve ser realizado após o momento de leitura do texto e respostas às perguntas propostas, sendo, portanto, uma atividade pedagógica lúdica de correção de exercício de compreensão. Para participarem do jogo, os alunos se dividirão em 4 equipes. O professor pode propor a divisão da turma em grupos já no momento de realização da atividade de compreensão. Discutindo o exercício conjuntamente, cada grupo chegará a um consenso para as respostas apresentadas.

Para iniciar o jogo, cada grupo se organizará em um extremo da sala, de modo que a parte central fique livre. Será colocado um sino sobre a mesa do professor que ficará perto da lousa. Uma linha, feita de fita crepe, será fixada no chão a maior distância da mesa que o tamanho da sala permitir.

Um membro de cada equipe jogará o dado para determinar a ordem de sorteio das perguntas pelos grupos. A equipe com maior pontuação sorteará a pergunta primeiro e assim sucessivamente até que a equipe que obtiver menor pontuação faça o sorteio.

O professor levará a caixa até a equipe que vai sortear a pergunta. O professor lerá a pergunta, afixará na lousa (ou outro lugar para que todos vejam). Um aluno de cada equipe será escolhido para representar seu grupo. Esses alunos ficarão posicionados atrás da linha feita de fita crepe, ao sinal da professora, eles correrão até o sino. O aluno que balançá-lo primeiro responderá à pergunta.

Caso a resposta esteja certa, a equipe receberá fichas com o valor especificado na pergunta. Se a equipe errar a resposta, ficará fora da rodada e novamente os representantes das demais equipes se posicionarão atrás da linha e, ao sinal do professor, correrão para tocar o sino. Em caso de erro sequente da mesma pergunta, nenhuma equipe ganha pontuação e a questão volta para caixa de perguntas não respondidas.

As questões foram organizadas segundo o modelo objetivo e discursivo. Por isso, cada carta trará uma pontuação específica que variará entre 1 a 3 pontos a depender do nível de dificuldade da questão.

A equipe deve revezar o participante que irá correr para pegar o sino, de modo que todos participem desse momento do jogo. Caso a equipe não cumpra essa regra, terá sua pontuação diminuída em 5 pontos ao final do jogo.

Vencerá o jogo a equipe que somar maior número de pontos no final.

A cada resposta correta apresentada o professor pode fazer discussões sobre as questões. Considerando, por exemplo, uma questão na qual os alunos devem identificar a tese do texto, o professor pode conduzir uma reflexão sobre os aspectos levados em conta pelo grupo para determinar a resposta dada.

O jogo dispõe uma caixa para serem colocadas as perguntas que não foram respondidas. O docente, em outro momento, pode apresentar as perguntas dessa caixa a fim de conduzir uma discussão e compreensão de forma coletiva.

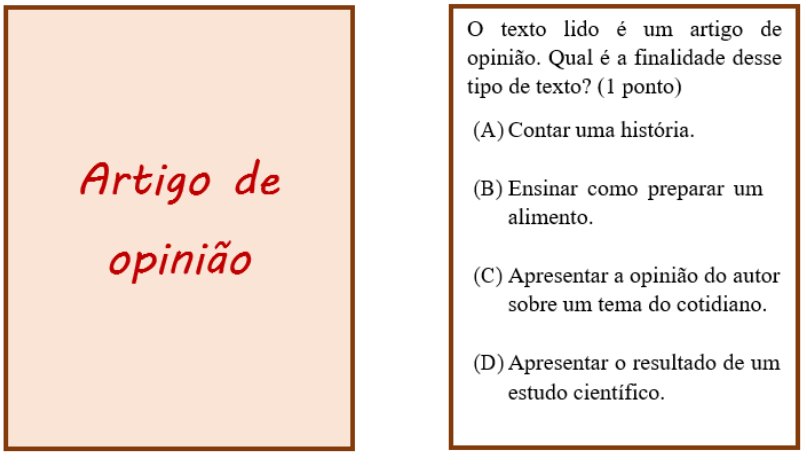


Figura 11: Modelo de carta com pergunta sobre artigo de opinião.

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

> (EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 14

JOGO DO BAFO

GÊNERO TRABALHADO: Notícia

ISTO É PARA JOGAR

Práticas de trabalho com a língua destacadas pela atividade: Leitura e Análise linguística.

Objetivos da atividade lúdica*:*

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- Identificar, em uma notícia, os elementos constituintes da lide: o que, quando,onde, por que, quem, como.
- Observar que textos pertencentes ao mesmo gênero possuem uma estrutura semelhante a qual apresenta os mesmos elementos.

Materiais:

- 4 envelopes;
- 4 notícias diferentes;
- Cartas do jogo do bafo.

Descrição da atividade:

Para participação na atividade os alunos devem estar divididos em 4 grupos. É recomendável que essa atividade seja trabalhada como atividade introdutória à abordagem do gênero notícia.

Cada grupo receberá um envelope contendo quatro notícias diferentes. Os textos devem ser numerados a fim de que o professor, no momento do jogo, faça referência a eles pelo número sem falar a manchete. Ao receberem o material, cada equipe deverá ler os textos e identificar a manchete, o subtítulo, as informações contidas na lide (o que, quem, quando, como, onde, por que). O professor delimitará um tempo para que essa etapa seja realizada.

Em seguida, um aluno de cada grupo será sorteado para “bater o bafo”. Sobre a mesa do professor, serão colocadas cartas com as tarefas viradas para baixo. Os batedores determinarão a ordem de participação e a forma como vão bater o bafo[55].

Neste momento, o professor vai selecionar o texto que será alvo de análise nessa rodada, através da identificação pela numeração. A partida começa e o batedor vai tentar virar as cartas para determinar quais tarefas sua equipe deve responder. O grupo, ao qual o batedor pertence, deve responder imediatamente às perguntas das cartas viradas pelo seu jogador. Se acertar todas as respostas, a equipe terá a posse das cartas. Se errar, as cartas voltam para o monte e o jogo continua com o batedor de outra equipe. A avaliação das respostas deve ser feita pela turma assim que a equipe respondente apresentá-las. A cada rodada, o professor deve marcar no quadro a quantidade de cartas viradas e respondidas por cada equipe para dar sequência ao jogo, dessa maneira, ele pode aproveitar o mesmo conjunto de cartas para colocar no bafo novamente.

É interessante que, depois da primeira rodada, cada reinício de partida seja feito pela equipe que tiver menos pontos no mural.

Ao final do jogo, o professor deve sistematizar a estrutura da notícia, as características de uma manchete e da lide. Além disso, o professor deve promover uma discussão sobre a estrutura do texto: embora os textos sejam diferentes, como pertencem ao mesmo gênero, apresentam elementos semelhantes.

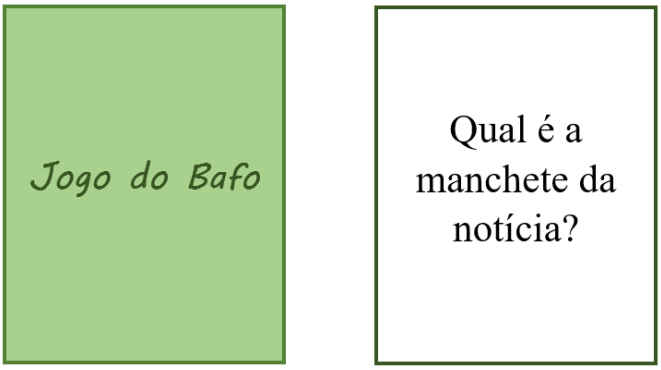


Figura 12: Modelo de carta para o Jogo do Bafo.

[55] Existem três meios de bater bafo: Tudo: todas as cartas são colocadas em monte e só podem ser viradas se bater em frente ao monte. Ladinho: As cartas são colocadas em monte e só podem ser viradas batendo ao lado o monte. Fininho: As cartas são colocadas em monte e bate-se em cima do monte. Disponível em: http://www.memoriasdofuturo.com.br/videoaberto/88#:~:text=Como%20jogar%20bafo%3A%20O%20objetivo,entre%20os%20participantes%20no%20centro.

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

> (EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; [...]
> (EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias [...]

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 15

JUNTANDO OS FATOS

GÊNERO TRABALHADO: Notícia

TÍTULO: Rio começa a aplicar a quarta dose da vacina contra a Covid em pessoas com 40 anos ou mais nesta terça

ISTO É PARA JOGAR

Prática de trabalho com a língua destacada pela atividade: Produção textual.

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- produzir o lide de uma notícia;
- selecionar manchete e corpo do texto adequados à lide construída;
- reconhecer a estrutura de uma notícia e as características do lide.

Materiais:

- 6 envelopes.
- 6 quebra-cabeças com informações sobre o lide a respeito de três notícias diferentes.
- Tiras para escrita da lide.
- Folhas para colagem da notícia.
- Cola.

- Lápis e canetas.
- Caixa.

Descrição da atividade:

Antes de iniciar a tarefa, o professor deve apresentar o desafio aos alunos: auxiliar o redator de um jornal, organizando notícias. Para isso o professor pode criar uma situação como esta:

O repórter do jornal Fatos do Momento estava em seu último dia de trabalho antes das tão sonhadas férias. Nesses dias de descanso, ele aproveitaria para visitar sua família que morava no interior. Antes de sair da redação, ele havia trabalhado muito na produção das últimas notícias que teria de entregar para o redator antes da impressão.

O redator do jornal acabou se atrasando e, como era muito amigo do repórter, enviou-lhe uma mensagem avisando-o para que deixasse todo o material sobre sua mesa a fim de que pudesse começar a curtir as férias. Assim fez o repórter, despediu-se de todos e foi viajar.

Nenhum dos dois, no entanto, sabia que justamente naquele dia haveria uma faxina geral na redação. O pessoal da limpeza chegou e começou o trabalho. Pegaram alguns papéis que estavam sobre a mesa do redator e colocaram tudo em uma caixa. Certamente, o material ficou misturado. Para completar a limpeza, ou melhor, a bagunça, os papéis que caíram no chão foram varridos e colocados na lixeira.

Ao chegar à redação do jornal e verificar o que aconteceu, o redator ficou apavorado! Ele teria menos de uma hora para reorganizar todo o material para ser impresso. E o que ele tinha? As manchetes e o corpo do texto misturados em uma caixa sobre sua mesa. Nenhum dos parágrafos do lide foram guardados! Desalentado, ficou pensando em como sairia dessa situação.

O redator, repentinamente, se lembrou de que o repórter tinha a mania de fazer quebra-cabeças com as informações do lide, de modo que se alguém achasse suas informações e quisesse publicá-las antes dele teria o maior trabalho em entender o fato. Lembrou também que seu amigo deixava esses quebra-cabeças em envelopes dentro da gaveta de sua mesa de trabalho. Correu até a mesa e achou os envelopes na gaveta, mas, mesmo assim, ele precisa da ajuda de vocês para dar conta do trabalho.

O desafio de cada grupo é tentar ajudar o redator na organização das notícias. Siga as orientações de seu professor para vencer este desafio!

Alunos divididos em seis grupos.

1ª parte do desafio: cada grupo receberá um envelope com peças de um quebra-cabeça. O rascunho do repórter em forma de quebra-cabeça apresentará as informações que compõem o lide de uma notícia: o que, quem, quando, como, onde, por que.

2ª parte do desafio: após a montagem do quebra-cabeça, o grupo terá acesso à caixa com a manchete e o detalhamento de três notícias diferentes. Após a leitura do material, eles terão que identificar qual manchete e qual detalhamento correspondem às informações observadas no quebra-cabeça.

3ª parte do desafio: depois de identificarem a manchete e o detalhamento da notícia, cada grupo terá que ajudar o redator, redigindo o lide que corresponda às informações do quebra-cabeça. As equipes receberão uma folha a fim de que possam colar a manchete, o lide criado e o detalhamento do texto para a composição da notícia.

O professor pode atribuir a seguinte pontuação à medida que as equipes finalizarem a tarefa:

- 1º lugar – 60 pontos;
- 2º lugar – 50 pontos;
- 3º lugar – 40 pontos;
- 4º lugar – 30 pontos;
- 5º lugar – 20 pontos;
- 6º lugar – 10 pontos.

Após a finalização de todos os grupos, o professor e a turma irão avaliar se as notícias organizadas e os lides produzidos estão prontos para irem para impressão.

Cada grupo deverá apresentar as informações do quebra-cabeça montado e ler a manchete, o lide e o detalhamento da notícia colados na folha. Toda a turma deverá analisar se o grupo colou o texto respeitando a ordem da estrutura de uma notícia (10 pontos), se a manchete e o detalhamento correspondem às informações do lide contidas no quebra-cabeça (10 pontos) e se o parágrafo do lide está bem estruturado e contém todas as informações pertinentes (20 pontos). Caso a equipe não acerte os itens avaliados, ela deixará de ganhar a pontuação estabelecida. O professor deve anotar essa pontuação à medida que a avaliação vai sendo realizada. Neste momento, o professor pode chamar a atenção dos alunos acerca da estrutura de uma notícia e os elementos que compõem o lide.

Como sugerimos a divisão da turma em seis grupos e o trabalho com três notícias diferentes, evidentemente haverá duas equipes trabalhando com o mesmo texto. É recomendável que o professor faça a avaliação de textos com a mesma informação em sequência.

Vencerá o desafio equipe que ao final das duas etapas somar maior pontuação.

Ao final da atividade, o professor pode construir, junto com a turma, anotações sobre a sistematização dos aspectos tratados na atividade: estruturação do gênero notícia características da manchete e do lide.

Caso a escola tenha laboratório de informática e acesso à internet, o professor pode realizar essa tarefa nesse ambiente. O lide pode ser escrito em um editor de textos e imagens podem ser pesquisadas a fim de serem acrescentadas ao texto final.

Figura 13: Modelo de quebra-cabeça organizado com informações do lide.

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

> (EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão [...]

5.4 Atividades pedagógicas lúdicas do campo das práticas de estudo e pesquisa

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 16

ROLETA DO CONHECIMENTO

GÊNERO TRABALHADO: Texto de divulgação científica

TÍTULOS:

- Mundo afogado em papel. Cristina Charão
- Consumismo.
- Águas subterrâneas também estão em risco. Jurema Aprile
- O clima está esquentando. Elisa Batalha

ISTO É PARA JOGAR

Práticas de trabalho com a língua destacadas pela atividade: Leitura, Análise linguística.

Pré-requisitos para o desenvolvimento da atividade: a participação neste jogo requer que os alunos tenham estudado a distinção entre ideia/informação principal e secundária.

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- identificar e distinguir as ideias/informações principais das secundárias;
- reconhecer informações implícitas em um texto;
- identificar modos de introdução de outras vozes no texto como forma de fundamentar a informação apresentada;
- perceber mecanismos de progressão temática.

Materiais:

- 4 textos de divulgação científica, com cópias para cada aluno (sugerimos 4 textos para que o professor tenha, de maneira antecipada, possibilidade de refazer a atividade caso sinta necessidade).
- Perguntas organizadas em 4 grupos: ideia principal, ideias secundárias, falso ou verdadeiro, análise linguística.
- Roleta com o nome do tipo de questão a ser respondida e espaços contendo situações inusitadas (conferir sugestão de modelo de roleta).
- Tabela para marcação da pontuação das equipes.

Descrição da atividade:

Os alunos serão convidados a dividir-se em 4 equipes para participação no jogo.

O professor vai distribuir um dos textos sugeridos no anexo para leitura por todos os grupos. De maneira coletiva, a ordem de participação de cada equipe deve ser decidida.

Em seguida, um participante de cada equipe rodará a roleta para determinar que tipo de pergunta responderá ou a que situação inusitada a equipe deverá se submeter. O professor deve motivar a todos os alunos de uma equipe a participarem da elaboração da resposta através da troca de ideias dentro do grupo.

Caso a equipe responda corretamente, o professor marcará a pontuação em uma tabela conforme a cor do espaço no qual a questão aparece na roleta, a saber:

- Perguntas que ocupam o espaço azul (ideia principal) – 15 pontos;
- Perguntas que ocupam o espaço verde (falso ou verdadeiro) – 10 pontos;
- Perguntas que ocupam o espaço rosa (análise linguística) – 05 pontos.

Em caso de resposta errada, a equipe não perde nenhum ponto e a pergunta pode ser voltar ao grupo de questões a serem respondidas.

Caberá ao professor delimitar o número de rodadas ou explorar as perguntas até que terminem.

Vencerá a equipe que terminar o jogo com maior número de pontos na tabela de pontuação.

Ao final da partida, o professor pode oportunizar uma reflexão acerca dos tópicos estudados no jogo, promovendo sistematização daquilo que julgar pertinente. Por exemplo, o professor pode retomar o texto e fazer com que os alunos percebam a organização textual a partir da apresentação de uma ideia principal a qual, geralmente, traz desdobramentos em ideias secundárias que contribuem para a explanação sobre determinado assunto. Além disso, é possível promover uma discussão sobre os recursos anafóricos existentes no texto e aqueles responsáveis por introduzir argumentos de estudiosos no material para propor, em seguida, uma sistematização sobre tais aspectos relacionados ao uso da língua.

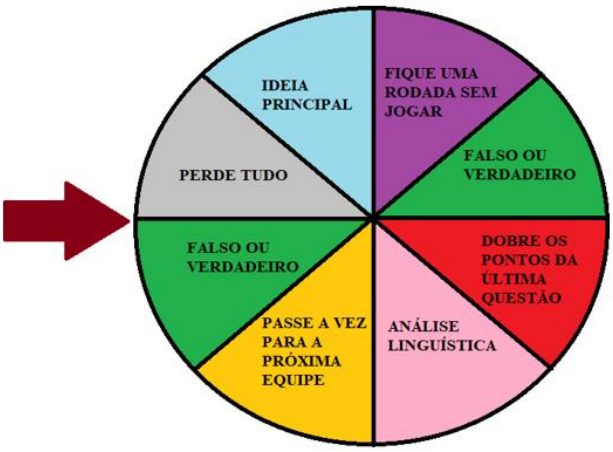


Figura 14: Modelo de roleta.

Habilidades da BNCC exploradas pela atividade:

> (EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, [...] como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.
> (EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados ("Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que"...) [...]
> (EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas [...], catáforas [...], uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 17

POR DENTRO DO ESQUEMA

GÊNERO TRABALHADO: Texto de divulgação científica

TÍTULO: Bafo de onça... e agora? Amanda Gonçalves Feitor

ISTO É PARA BRINCAR

Práticas de trabalho com a língua destacadas pela atividade: Leitura.

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- verificar as informações principais e secundárias em um texto para organização

de esquema.

Materiais:

- Cópia de texto de divulgação científica para cada aluno da turma.
- Reprodução de 10 pistas de cada etapa, considerando a organização da turma emduplas.
- Reprodução de 10 folhas com o esquema a ser preenchido de acordo com adescoberta das pistas.

Descrição da atividade:

Os alunos serão convidados a dividir-se em duplas ou trios para a participação na brincadeira.

Após a divisão em equipes, o professor distribuirá o texto de divulgação científica e solicitará que os alunos identifiquem e anotem o tema; a ideia principal e as ideias secundárias.

Em seguida, entregará, a cada grupo, três envelopes contendo pistas: um deles para verificação do tema, outro, da ideia principal e o terceiro para confirmação das ideias secundárias. No apêndice, indicarei um texto e maneiras como essas pistas podem ser criadas.

A cada pista descoberta, o grupo deverá anotar a informação relacionada ao tema, à ideia principal e às ideias secundárias em um esquema (o esquema também será demonstrado no anexo) entregue pelo professor para comparação com a anotação feita sobre esses elementos reconhecidos após a primeira leitura do texto.

Como sugerido, esta atividade pedagógica lúdica pode ser feita após uma atividade em que os alunos tenham que identificar a ideia principal do texto e as secundárias, como forma de verificação da aprendizagem. Outra possibilidade é o uso dessa atividade de maneira preliminar a uma outra que pode ser a gravação de um podcast sobre o assunto. Para a produção desse gênero os alunos terão de fazer um roteiro e considerar, em sua elaboração, as principais ideias apresentadas no texto de divulgação científica. O professor pode usar a ideia dessa brincadeira para abordar diferentes textos que falam de um mesmo tema e comparar as informações contidas em cada um.

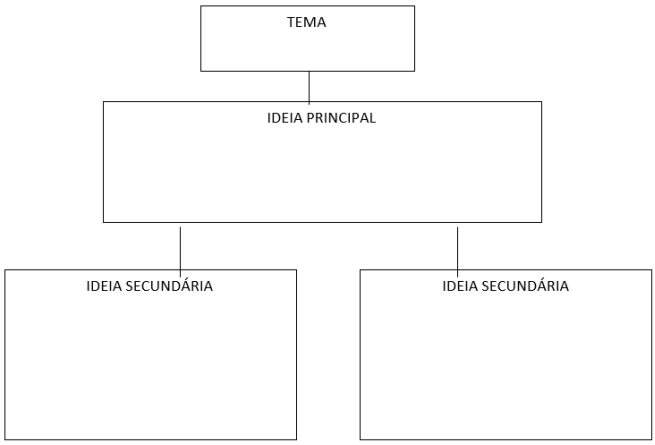


Figura 15: Modelo de esquema a ser preenchido por cada grupo.

Habilidade da BNCC explorada pela atividade:

> (EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas [...] e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 18

DEFINA-ME, SE FOR CAPAZ

GÊNERO TRABALHADO: Verbete de enciclopédia

ISTO É PARA JOGAR

Práticas de trabalho com a língua destacadas pela atividade: Leitura e Produção textual.

Pré-requisitos para o desenvolvimento da atividade: esta proposta deve ser desenvolvida após o trabalho que possibilite ao aluno o conhecimento acerca da estrutura e das marcas linguísticas presentes em um verbete de enciclopédia.

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- produzir um verbete de enciclopédia lúdico, respeitando, em sua produção, a organização da estrutura e o uso de marcas linguísticas que caracterizam o

gênero.

Materiais:

- 30 imagens de objetos do cotidiano dos alunos.
- 5 envelopes para depositar as imagens.
- fichas pautadas em quantidade suficiente para que os alunos possam criar osverbetes.
- apito.
- folha de cartolina para a marcação dos pontos.
- caixa ou sacola contendo os envelopes.
- ficha feita com material resistente na qual estará escrito: EU RESPONDO.

Descrição da atividade:

Esta atividade se organiza em dois momentos:

1º momento

Em sala de aula, o professor explicará que os alunos participarão de um jogo no qual eles serão os autores do material utilizado.

O jogo será realizado em grupos de 4 a 5 pessoas. Cada grupo sorteará um envelope que estará dentro de uma sacola ou de uma caixa. No envelope, os alunos encontrarão 6 imagens de objetos diversos do cotidiano. A tarefa do grupo é criar um texto que se assemelha a um verbete de enciclopédia definindo cada um dos objetos. O texto deve ser criativo, deve definir o objeto apresentando suas características, funcionalidades, onde é encontrado, por quem é utilizado, em que situações é usado. A equipe, em hipótese alguma, deve nomear o objeto no texto. Além disso, pode criar definições inusitadas para o objeto, mas que, de alguma forma, se relacionem com ele.

O professor deve orientar a escrita das produções, de modo que os textos atendam ao que foi solicitado.

2º momento

Caso a escola disponha de uma quadra, pátio, jardim ou outro espaço aberto, o professor pode levar a turma para esse ambiente neste segundo momento. Caso contrário, pode fazer pequenas adaptações e realizar a atividade em sala de aula.

A turma deve permanecer dividida nos mesmos grupos, e cada grupo deve ficar distanciado um do outro.

O jogo consiste na leitura de um dos verbetes e a adivinhação do objeto por parte das outra equipes ouvintes. A atividade deverá ter várias rodadas. Em cada uma delas, uma das equipes deverá escolher um dos verbetes criados para ler para os demais alunos. A equipe leitora não participa da adivinhação do objeto. Depois de ouvirem a leitura, cada equipe escolhe um representante que ficará em uma marca determinada e deverá correr, ao som do apito do professor, para pegar a ficha EU RESPONDO. Aquele representante que pegar dirá qual foi o objeto definido pelo verbete.

Caso o aluno acerte a resposta, a equipe leitora deverá mostrar a imagem do objeto de modo a comprovar que a descrição feita corresponde ao objeto. A equipe que acertou o nome do objeto ganhará um ponto que será marcado na cartolina ou mesmo no quadro da sala.

Se o aluno que pegou a ficha EU RESPONDO errar, sua equipe não participará da segunda chance da rodada. Nesta segunda chance, os representantes das equipes que não responderam voltarão à marca inicial e, ao som do apito do professor, deverão tentar pegar a ficha EU RESPONDO.

Vencerá o jogo a equipe que somar mais pontos.

Ao final do jogo, o professor pode propor uma roda de conversa para refletir com os alunos sobre as descrições feitas, observando de que maneira elas facilitaram ou dificultaram a identificação do objeto, avaliando, se o texto, descreve de maneira clara ou implícita o objeto apresentado.

Habilidades da BNCC exploradas pela atividade:

> (EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – [...] verbete de enciclopédia [...] e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
> (EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como [...] verbete de enciclopédia, [...] considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 19

ACERTE O ALVO

GÊNERO TRABALHADO: Biografia

TÍTULOS[56]: Chica da Silva

Eufrásia Teixeira Leite

ISTO É PARA JOGAR

Práticas de trabalho com a língua destacadas pela atividade: Leitura e Análise linguística.

Objetivos da atividade lúdica:

Propiciar aos alunos uma atividade na qual participem de maneira mais descontraída e possam:

- conhecer biografias de personagens relevantes da história de nosso país;
- identificar conjunções, orações coordenadas e orações subordinadas;
- reconhecer a função de conjunções coordenativas e subordinativas adverbiais, como também seus respectivos valores semânticos.

Materiais:

- Cópias dos textos em quantidade suficiente para a turma.
- Tampinhas de garrafa de refrigerante para serem arremessadas no alvo.
- Alvo.
- 4 envelopes para colocar as perguntas a serem feitas para os grupos.

Descrição da atividade:

Esta é uma atividade que a partir do gênero biografia explorará o uso de conjunções, seus respectivos valores semânticos e a análise de orações das quais fazem parte. Recomenda-se o uso deste jogo como tarefa de fixação ou avaliação do uso de conjunções, orações coordenadas e orações subordinadas adverbiais já trabalhadas anteriormente.

A participação nesta atividade requer que a turma seja dividida em grupos.

---

[56] O textos sugeridos fazem parte da obra 50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer, de Débora Thomé.

O professor distribuirá duas biografias para que sejam lidas pelos grupos.

Após a leitura dos textos pelas equipes e definida a ordem de participação, cada grupo jogará uma tampinha no círculo (o modelo do alvo encontra-se no anexo) que estará fixado no chão a fim de determinar que tipo de pergunta a equipe deverá responder. Cada círculo apresenta uma cor diferente e uma pontuação específica para a equipe que conseguir responder à questão relacionada.

As questões foram organizadas em quatro grupos: i) perguntas acerca de informações do conteúdo do texto; ii) perguntas envolvendo o uso e a classificação de conjunções; iii) perguntas sobre as relações semânticas estabelecidas pelas orações coordenadas e subordinadas; iv) análise sobre a função das orações no texto biográfico e a análise da sintaxe das orações coordenadas e subordinadas.

A cada resposta apresentada pelas equipes, o professor pode motivar a discussão das respostas pelos demais grupos, permitindo que todos os alunos reflitam sobre a compreensão textual e os fenômenos linguísticos observados nos textos.

O professor pode determinar um tempo para que o jogo seja realizado ou, caso disponha de tempo livre, pode terminar o jogo quando as perguntas findarem.

Vencerá a equipe que marcar mais pontos ao término da partida.

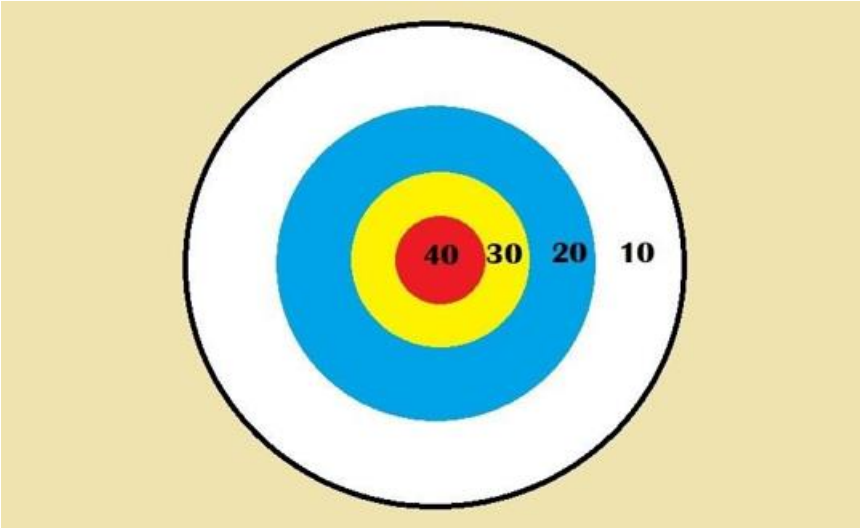


Figura 16: Modelo de alvo.

Habilidades da BNCC exploradas pela atividade:

> (EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comecei este texto destacando a necessidade que sinto por mudanças. Como professora há um tempo considerável, percebo que a educação, de forma geral, precisa ser transformada. No entanto, profundas transformações iniciam-se com um primeiro passo, ou melhor, com pequenas mudanças que acontecem dentro de nossas salas de aula por conta de transformações que ocorrem, primeiramente, dentro de cada um de nós. Nenhuma transformação é tranquila. Ela precisa romper, em primeiro lugar, com paradigmas, crenças e "verdades" que carregamos e moldam a forma como entendemos o mundo e nossa atuação profissional. Após essa fagulha de mudança interior, podemos seguir nos permitindo experimentar novas possibilidades, novos caminhos que nos levem a, possivelmente, melhores formas de ensinar e de aprender.

Retomamos nossa questão inicial: "Considerando a conceptualização de docentes e discentes sobre ludicidade, de que maneira pode-se ampliar o uso dessa estratégia nas aulas de língua materna, nos anos finais do Ensino Fundamental, de modo que ela fundamente a criação de atividades pedagógicas que conduzam a experiências de aprendizagem significativas?". A fim de respondê-la, recorremos a estudos em diferentes áreas e ouvimos o que professores e alunos pensam sobre o uso da ludicidade na escola. Os objetivos específicos nos permitiram organizar as ações investigativas de forma a ter uma resposta ao questionamento, são eles: i) entender, de forma mais aprofundada, as relações entre a ludicidade, a experiência humana e os processos de ensino e de aprendizagem, considerando as especificidades do trabalho do professor na contemporaneidade; ii) verificar, por meio de narrativas docentes, de que maneira os profissionais da área de Língua Portuguesa, de uma rede de ensino específica, se apropriam (ou não) da ludicidade como estratégia em sua prática pedagógica e de que forma a conceptualizam como recurso utilizado em ambiente escolar; iii) verificar, por meio das narrativas discentes, a maneira pela qual os aprendizes compreendem a utilização do elemento lúdico na construção de seus processos de aprendizagem; iv) propor atividades pedagógicas nas aulas de língua portuguesa, para os anos finais do Ensino Fundamental, pautadas na ludicidade.

A organização de nossas ações por meio desses objetivos, nos levaram a compreensão de que a escola, em específico a disciplina Língua Portuguesa, passou por alterações em relação ao tratamento da língua/linguagem como objeto de ensino. Porém,

as mudanças que incidiram sobre o processo de ensino de língua não foram suficientes, ainda, para promover um índice adequado de aprendizagem por parte dos alunos. Ao lado disso, estudos de práticas educativas apontam um comportamento desestimulado dos alunos nas aulas de língua materna. Pelo exposto, transformações no que diz respeito às concepções que norteiam o ensino podem não ser suficientes para fomentar um aprendizado mais eficiente que conduza o aprendiz a alcançar competências de leitura e escrita solicitadas no convívio na sociedade atual.

Frente a essas evidências, buscamos deter nossa análise no trabalho do professor. Percebemos, então, que a mudança requerida pode iniciar-se pela prática pedagógica. É inequívoco que não estamos atribuindo ao docente a responsabilidade pelos resultados, muitas vezes longe do ideal, que são detectados quando competências de domínio da língua são avaliadas. Pelo contrário, reconhecemos toda a complexidade, e por que não dizer dificuldade, que cerca o fazer docente. Reconhecemos, por outro lado, o potencial que tem a ação do professor quando se compromete em conduzir um processo de ensino e de aprendizagem que procure proporcionar a seus alunos uma educação linguística adequada à contemporaneidade. Dessa forma, vislumbramos que a prática pedagógica do docente de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental pode ser fortalecida mediante a utilização de estratégias lúdicas.

A ludicidade, sob suas diversas manifestações, como afirma Lopes (2014), pode ser um recurso que permita aos alunos construírem suas aprendizagens de maneira colaborativa, protagonista, reflexiva, motivada e imersa em experiências de usos diversos da língua. A estratégia lúdica pode permear diversos momentos da rotina de sala de aula, podendo ser usada como introdução a um novo assunto, como resgate de conhecimentos prévios, como aprofundamento em um determinado conteúdo, como avaliação, entre outros momentos. Esta afirmação é resguardada por estudos de pesquisadores que foram apresentados e discutidos ao longo deste texto. Embora a maioria dos autores, ao se referir à ludicidade, a associe à infância, podemos perceber que essa estratégia pode ser profícua quando usada com o público adolescente. Essa nossa afirmação é confirmada por poucos estudiosos, mas é ratificada pelo nosso olhar como educadoras. De fato, a existência de uma quantidade maior de pesquisas que associem a ludicidade à adolescência, como estratégica pedagógica, faz-se necessária.

De maneira a confirmar o potencial da ludicidade verificado por diferentes estudiosos do assunto, as vozes dos docentes e dos discentes, quase como uma unanimidade, avaliam positivamente as experiências que nos foram contadas acerca do uso da ludicidade em ambiente escolar. Além de resgatarem memórias prazerosas, professores e alunos apontam, em seus discursos, que o processo de ensino e de aprendizagem fora beneficiado ao participarem de uma atividade lúdica.

Diante disso, organizamos diversas atividades pedagógicas lúdicas, as quais foram apresentadas no Capítulo 5, a fim de oferecer aos colegas mais do que tarefas já organizadas que podem ser desenvolvidas com os adolescentes dos anos finais do fundamental, possibilidades de trabalho com a língua que podem e devem ser readequados conforme a realidade das turmas e, inclusive, servir de inspiração para a criação de outras atividades lúdicas. Como desdobramento deste trabalho, pretendemos organizar as atividades pedagógicas lúdicas em um outro formato a fim de facilitar o contato dos professores interessados com o material.

Ao retomarmos a questão da pesquisa, após todo esse percurso, concluímos que podemos ampliar o uso da ludicidade nas aulas de língua materna para o público adolescente, criando atividades lúdicas pedagógicas que permitam a compreensão, o aprofundamento ou a simulação de vivências de diversos aspectos da língua em uso. Ademais, a organização do conjunto de atividades pedagógicas lúdicas nos leva ao alcance do objetivo geral, já expresso neste texto: propor atividades pedagógicas lúdicas para os anos finais do Ensino Fundamental, a partir da consideração das concepções de docentes e de discentes, de uma rede de ensino específica, acerca da ludicidade. O conjunto de atividades apresentado considera a centralidade do trabalho com o texto, a reflexão como suporte para construção de conhecimentos linguísticos, o respeito aos conhecimentos prévios dos alunos, a colaboração e a interação como elementos fundamentais para o processo de aprendizagem e, sobretudo, o prazer que a experiência educativa deve suscitar nos aprendizes.

Assim, o que estamos colocando em jogo não é somente o que se ensina, mas, principalmente, como se ensina português de maneira a promover uma educação linguística apropriada à contemporaneidade. Somos cientes de que este trabalho não é a resposta para todas as demandas de um professor de língua portuguesa atuante em escolas brasileiras. Entretanto, é mais um caminho que pode auxiliar esse profissional na

condução de sua prática na busca por transformações. Sabemos que o caminho é árduo, repleto de questionamentos, mas precisamos ter esperança, como nos afirma Freire (2013, p. 12): “Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.”

Transformações começam com pequenos atos. Juntos, podemos começar a mudar nosso cotidiano na certeza de que nossas ações carregadas de esperança não se constituirão em “espera vã”.

REFERÊNCIAS

ABREU, Pedro Henrique Benevides de. *Games e educação*: potência de aprendizagem em nativos digitais. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFJF, Juiz de Fora, 2012.

ALVES, Renata Cristina das Dores. *Refletindo sobre a Concordância Verbal:* uma proposta de intervenção com o auxílio do Wikispaces. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - UFJF, Juiz de Fora, 2015.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *O brincar e suas teorias.* São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 79-107.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples".* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEMVENUTI, Alice. *O jogo na história*: aspectos a desvelar. In: BEMVENUTI, A. et al. *O lúdico na prática pedagógica.* Curitiba: Intersaberes, 2013. p. 15-33.

BERGEN, Benjamin K. *Louder Than Words*: The New Science of How the Mind Makes Meaning. Basic Books, 2012. Edição do Kindle.

BONATTO, Simone Cristina. *A importância da disciplina de Língua Portuguesa no ensino superior*. Educa: Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho (RO), v.2. n. 3, p.105-126, 2015. Disponível em: http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1496. Acesso em: 03 fev 2019.

BRASIL. Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em 15 jan 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Brasil em síntese*: educação. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html. Acesso em 31 jan 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados do índice de desenvolvimento da Educação Básica:* IDEB 2017. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/IDEB2017_APRESENTACAO_final.pdf. Acesso em 31 jan 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.* Brasília, DF, 1998. Disponível em: https://goo.gl/6gPV61 . Acesso em: 20 jun. 2014.

BRUNER, Jerome**.** *A construção narrativa da realidade*. Critical Inquiry. pp. 1-21, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade. Acesso em 25 jul 2022.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*: a máscara e a vertigem. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Coleção Clássicos do Jogo)

CASTRO, Gisele Gonçalves de. *Teoria gerativa*: contexto histórico, desenvolvimentos recentes e compromissos futuros. Cadernos CESCPUC de Pesquisa. Série Ensaios. n. 33. 2º semestre, 2018. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/18764 . Acesso em 05 mai 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. *Ensino de Língua Portuguesa*: uma visão histórica. Revista Idioma, Rio de Janeiro, n. 23, 2003. p. 07 - 24. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf. Acesso em 20 set 2018.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação***:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *O brincar e suas teorias.* São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 111-121

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 15-41.

ENGEL, Guido Irineu. *Pesquisa-ação*. Educar. n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em 23 de junho de 2014

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (Org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.45-65.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A relação entre filosofia e pedagogia no pensamento de John Dewey. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 79-102.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A democracia como credo pedagógico na filosofia de John Dewey. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 103-128.

FERNANDES, António Teixeira. *O problema da dúvida na busca do conhecimento.* Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, série I, vol.04. 1994. Disponível em: https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1324.pdf. Acesso em mar 2018.

FERREIRA, Caroline Souza. *O uso do blog na aula de Português*: em busca do empoderamento discente. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - UFJF, Juiz de Fora, 2016.

FILLMORE, Charles. Frame Semantics. In: Linguistic Society of Korea (Ed.). *Linguistics in the Morning Call*. Seoul: Hanshin, 1982.

FILLMORE, Charles J. Frame semantics. In: GEERAERTS, Dirk (Ed.) *Cognitive linguistics:* basic readings. Mouton de Gruyter, 2006

FILLMORE, C. J. LEE-GOLDMAN, R. R. e RHODES, R. The FrameNetConstructicon. In BOAS, H., SAG, I. (eds.) *Sign-Based Construction Grammar*. Satanford: CSLI Publications, 2012.

FONSECA, Carolina Alves. *Quando teoria e prática se encontram*: o trabalho intelectual do professor na fundamentação de práticas de análise linguística semanticamente orientadas. 168 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras) – UFJF, Juiz de Fora, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE. Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Edição do Kindle.

FREITAS, Nathália Luiz de. Mente e linguagem: a perspectiva chomskyana e sua repercussão nas discussões de Putnan, Fodor e Searle. Revista Percursos Linguísticos. v. 5, n. 11, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/8505 . Acesso em 05 mai 2021.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo em Perspectiva, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf. Acesso em 05 fev 2019.

GARCEZ, Pedro de; SCHLATTER, Margarete. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas:* avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LEROY, Fernanda Storck; ALMEIDA, Rangel Benedito Sales de. *Neurociência*: contribuições e experiências nos diversos tipos de aprendizado. Revista Abakós, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 34-50, nov. 2015. Disponível em:http://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/view/P.2316-9451.2015v4n1p34. Acesso em 08 ago 2019.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araújo e; MEREB, Talita de Moraes. Professoes: quem são, onde trabalham, quanto ganham. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 179-203, jan./mar. 2019. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1888. Acesso em 05 ago. 2022

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ISAYAMA, Hélder Ferreira; VIANA, Juliana de Alencar. Jogos e(m) sociedade: reflexões sobre o campo do lazer. In: CARRIERI, Alexandre de Pádua; GOBIRA, Pablo (orgs.). *Jogos e sociedade*: explorando as relações entre jogo e vida. Belo Horizonte (MG): Crisálida, 2012.

ISHIKAWA, Clarissa Mieko Luiz. *A ressignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa.* 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – UFJF, Juiz de Fora, 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: Bauer, Martin W.; Gaskell, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*). Editora Vozes, 2017. Edição do Kindle.

KNECHTEL, Maria do Rosário. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes, 2014. 193 p

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *O brincar e suas teorias.* São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 57-78

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LABOV, William. *Alguns passos iniciais na análise da narrativa*. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. The Journal of Narrative and Life History. Vol. 7. 1997.

Disponível em: https://www.academia.edu/4598767/LABOV_William_Alguns_passos_iniciais_na_an%C3%A1lise_da_narrativa. Acesso em jul 2022.

LIMA, Fernanda Raquel Oliveira. *A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras/UFJF* – Construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso. 241 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras) UFJF, Juiz de Fora, 2014

LIMA, Otávia Vieira Machado. *O uso da rádio escola web como estratégia de motivação na aula de Língua Portuguesa.* 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) UFJF, Juiz de Fora, 2018.

LOPES, Maria Conceição. *Ludicity:* A Theoretical horizon for understanding the concepts of game, game-playing and Play, in Thomas Conolly and Mark Stansfield (eds). University of West of Scotland, Paisley, U.K; published by Academic Publishing International, 2008. p. 275-283

LOPES, Maria Conceição. *Design de ludicidade*. Revista Entreideias, v. 3, n.2. Salvador, p. 25-46. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324855655_Design_de_ludicidade. Acesso em 10 mar 2020.

LOURES, L. F. *A autoimagem do aluno de português à luz da Semântica de Frames.* 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013

LUCKESI, Cipriano. *Ludicidade a atividades lúdicas*. 2005. Disponível em: https://goo.gl/et39b0. Acesso em jan. 2016. Não paginado.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. *Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil*: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. Revista Idioma, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59. 1º sem. 2015. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf. Acesso em 05 jan 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Introdução. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.) *Introdução à linguística*: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13-26.

MEDEIROS, Tânitha Gléria de; FIGUEIREDO, Carla Janaína. *O papel das recompensas como estratégia motivacional em sala de aula de inglês*. REVELLI ‑ Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG ‑ Inhumas. v.2. n.1. 2010. p. 53-73. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2822/1789. Acesso em 27 ago 2022

MIRANDA, Neusa Salim. *Educação da oralidade ou cala a boca não morreu*. Revista Anpool, nº18, p. 159-182, jan./jun. 2005. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/445. Acesso em 05 fev 2019.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada*: a linguagem como condição e solução. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. v.10. n.2. 1994. p. 329-228. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45. Acesso em 10 jan 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Linguística Aplicada*: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 13-44

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 85-107

MORICONI, Gabriela Miranda; GIMENES, Nelson Antonio Simão; LEME, Luciana França. *Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental*: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão. Ribeirão Preto, SP: D3E, 2021.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?***.** 4. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

NOGUEIRA, Maria Ephigênia de Andrade Cáceres. O lúdico na época de Anchieta. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (orgs.) *Jogos e brincadeiras*: tempos, espaços e diversidade (pesquisa em educação). São Paulo: Cortez, 2016. p. 97-123.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, coord. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Não paginado. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em 23 nov 2018.

NÓVOA, António. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão.* Revista educacion, 2009. Não paginado. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 25 mar 2017.

NÓVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf. Acesso em 10 dez 2019.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. *Os professores depois da pandemia.* Dossiê | Democracia, Escola e Mudança Digital: desafios da contemporaneidade. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, 2021. p. 1-16. Disponível: https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/. Acesso em 05 mar 2022.

PAGNI, Pedro Angelo. Leituras sobre as contribuições de John Dewey para a educação. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski:* a relevância do social. São Paulo: Summus, 2015.

PIAGET, Jean. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

PETRUCK, Miriam R. L. Frame Semantics. In: VERSCHUEREN, J. OSTMAN, J & BLOMMAERT, J. (Eds.) *Handbook of Pragmatics*. Amsterdan & Philadelphia: John Benjamins, 1996.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PILATI, Eloisa. Contribuições do conhecimento gramatical para o processo da escrita: a proposta da *Gramaticoteca*. In: ROEPER, Tom; MAIA, Marcus; PILATI, Eloisa. *Experimetando Linguística na escola:* conhecimento gramatical, leitura e escrita. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

RAJAGOPALAN, Knavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. *O espelho da nação*: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838 - 1971). Tese. Instituto de Estudo das Linguagens. UNICAMP. 2000.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. *Teoria do jogo*: a dimensão lúdica da existência humana. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Revista Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. *A educação jesuítica no Brasil colônia*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 61, mar 2015. p. 379-389. Disponível em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534/8093. Acesso em 13 jan 2019.

RUPPENHOFER, J.;JONAS, S.; and MANFRED, P. *Generating FrameNets of Various Granularities: The FrameNet Transformer*.Proceedings of the Seventh conference on International Language Resources and Evaluation (LREC'10). Eds. Nicoletta Calzolari(Conference Chair), et al. Valletta, Malta: European Language Resources Association (ELRA), 2010

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. *A questão do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem*. In: Revista Veredas. Juiz de Fora, MG, v. 3, n. 1, jan/jun. de 1999.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. *Lanterna na proa*: sobre a tradição recente nos estudos da linguística. *Gragoatá*, *12*(23), 2007. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33176. Acesso em 20 jun 2020.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. *FrameNet Brasil:* um trabalho em progresso. Revista Calidoscópio, v.7, n.3, p. 171-182, set/dez 2009. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4870. Acesso em 15 jan 2022.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Teorias da linguagem: a perspectiva sociocognitiva. In: MIRANDA, Neusa Salim; SALOMÃO, Maria Margarida Martins. (Orgs.) *Construções do português do Brasil*: da gramática ao discurso. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2009. p. 20-32.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins; TORRENT, Tiago Timponi; SAMPAIO,Thais Fernandes. *A Linguística de Corpus Encontra a Linguística Computacional*: Notícias do Projeto FrameNet Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 55(1), 7-34, 2013. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636592. Acesso em 25 jan 2022.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. Veredas: revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora. v.1, n.1, p. 23-39, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25385. Acesso em: 19 dez 2022.

SAMPAIO, Thais Fernandes. *O uso metafórico do léxico da morte*: uma abordagem Sociocognitiva. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000. Disponível em:

http://www.pi.unir.br/uploads/81837305/arquivos/Por_uma_outra_Globaliza__o_289157376.pdf. Acesso em 03 fev 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) Os professores e sua Formação. 3ª ed. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1997. Seleção, digitação e diagramação de José Lino Hack e Mara Brum. Pelotas, FaE-UFPel, setembro de 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/12903886/FORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFISSIONAIS_REFLEXIVOS_DONALD_A_SCH%C3%96N. Acesso em 05 jan 2022.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. *Marquês de Pombal e reforma educacional brasileira*. HISTEDBR, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em 04 jan 2019.

SILVA, Augusto Soares da. *A Linguística Cognitiva*: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. Revista Portuguesa de Humanidades. v.1 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323128700_A_Linguistica_Cognitiva_uma_breve_introducao_a_um_novo_paradigma_em_Linguistica. Acesso em 01 dez 2019

SILVA, Augusto Soares da. BATÓREO, Hanna Jakubowicz. Gramática Cognitiva: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações. In: Ana Maria Brito (org.) *Gramática*: História, Teorias, Aplicações, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 229-251. 2010

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da; SILVA, Eliane Bezerra da; OLIVEIRA, Fernando Augusto de Lima. *O ensino de gramática na perspectiva do professor em serviço*. Revista Educação e Linguagens. v. 7, n. 13, jul./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/6514. Acesso em 19 dez 2022.

SZUNDY, Paula Tatianne Carrera. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo:* ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC – São Paulo, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.* 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.

VANZELLA, Lila Cristina Guimarães. Jogos de tabuleiro: análise na perspectiva histórica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (orgs.) *Jogos e brincadeiras*: tempos, espaços e diversidade (pesquisa em educação). São Paulo: Cortez, 2016. p. 77-96

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D' Água Editores, 2007

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Coleção Os Pensadores)

ZANCAN, Silvana; SPAGNOLO, Carla. Educação brasileira do século XXI: impasses e desafios da profissão docente. Revista Espaço Acadêmico, n. 136, p. 87-94, set. 2012. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15794. Acesso em 23 fev 2019.

APÊNDICE A – Material utilizado nas atividades pedagógicas lúdicas[57]

1 Atividades pedagógicas lúdicas do campo de atuação na vida pública

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 1:

TESTE SEUS CONHECIMENTOS SOBRE ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL

Texto para leitura:

Presidência da República
Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010.

Vigência

(Vide Decreto nº 8.136, de 2013)

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de

[57] Todas as imagens utilizadas nas atividades retiradas da internet apresentam seus respectivos endereços sob cada uma delas.

condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Art. 3º Além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;

IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos desta Lei, é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), conforme estabelecido no Título III.

[...]

Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm#:~:text=Art.,demais%20formas%20de%20intoler%C3%A2ncia%20%C3%A9tnica

Sugestões de questões a serem utilizadas no jogo

CARTAS AZUIS: estrutura, finalidade do texto, semântica

ESTATUTO RACIAL EM JOGO

Qual é a finalidade de uma lei?

(A) Estabelecer punições aos indivíduos que obedecerem às normas previstas.

(B) Regular comportamentos sociais e jurídicos dos cidadãos em relação aos demais indivíduos de uma sociedade.

(C) Regular comportamentos sociais e jurídicos de parte dos cidadãos que formam uma sociedade.

1. Qual é a finalidade do Estatuto da Igualdade Racial?
   (A) Estabelecer punições aos indivíduos que obedecerem às normas previstas.
   (B) Garantir à população negra a igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos e o combate à discriminação
   (C) Regular comportamentos sociais das pessoas que manifestarem comportamento racista.

   R: B

2. Um texto normativo é composto de artigos, parágrafos, incisos, entre outras partes. Em qual dessas partes observamos, no Estatuto da Igualdade Racial, a apresentação da finalidade desse documento?
   (A) Artigo 1º
   (B) Artigo 2º
   (C) Artigo 3º

R: A

3. Um texto normativo é dividido em partes que estruturam e organizam o gênero. O Estatuto da Igualdade Racial traz definições acerca de discriminação racial ou étnico-racial, desigualdade racial, desigualdade de gênero e raça, população negra, políticas públicas e ações afirmativas. Essas definições aparecem em um trecho do texto e cada uma delas inicia-se por um algarismo romano. Como chamamos essas partes?
   (A) Artigos.
   (B) Parágrafos.
   (C) Incisos.

R: C

4. Um texto normativo pode ser dividido em artigos, parágrafos, incisos, alíneas, entre outros. No Estatuto da Igualdade Racial, uma dessas partes apresenta o compromisso do Estado e da sociedade em garantir a igualdade de oportunidades a todo e qualquer cidadão brasileiro, independente de sua etnia ou da cor de sua pele. Essa garantia pode ser verificada:
   (A) Artigo 2º.
   (B) Parágrafo único do Artigo 4º.
   (C) Inciso I do parágrafo único, inserido no Artigo 1º.

R: A

5. O que o artigo 5º apresenta?

(A) As finalidades do Estatuto da Igualdade Racial.
(B) As formas de participação da população negra na sociedade brasileira.
(C) A criação de uma instituição que possa auxiliar no alcance dos objetivos do Estatuto.

R: C

6. Qual o objetivo de uma pessoa ao ler o Estatuto da Igualdade Racial?
(A) A pessoa pretende se divertir com fatos que ocorrem com a população negra no Brasil.
(B) A pessoa pretende conhecer as garantias à população negra estabelecidas nessa lei.
(C) A pessoa pretende conhecer a história da população negra dentro da sociedade brasileira.

R: B

7. A linguagem utilizada no Estatuto da Igualdade Racial é:
(A) informal e técnica.
(B) formal e regional.
(C) formal e técnica.

R: C

8. No artigo 1º: "Esta Lei **institui** o Estatuto da Igualdade Racial [...]", a palavra destacada tem o mesmo sentido de:
(A) estabelece.
(B) providencia.
(C) auxilia.

R: A

9. No inciso II do parágrafo único do artigo 1º, lê-se: "desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e **fruição** de bens, serviços e oportunidades, [...]". A palavra destacada poderia ser substituída por:
(A) legalização
(B) aproveitamento/desfrute
(C) visualização

R: B

10. No inciso IV do parágrafo único do artigo 1º, lê-se: "população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição **análoga;**". A palavra destacada poderia ser substituída por:

(A) diferente.
(B) aleatória.
(C) semelhante.

R: C

11. Releia o inciso I do parágrafo único do artigo 1º: "I - discriminação racial ou étnico-racial: **toda** distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica [...]". Qual o sentido da palavra destacada nesse inciso?

(A) Qualquer
(B) Completa
(C) Inteira

R: A

CARTAS ROSAS: recursos linguísticos

ESTATUTO RACIAL EM JOGO

No trecho: **"A participação da população negra[...] será promovida, prioritariamente, por meio de:[...]",** observa-se as ações que serão instituídas a partir do sancionamento da lei. Qual tempo verbal utilizado nesse trecho garante esse entendimento?

(A) Pretérito.

(B) Presente.

(C) Futuro.

1. Os tempos verbais orientam a compreensão dos leitores a respeito de quando uma ação pode ocorrer. Dessa forma, observando os verbos inseridos em trechos do Estatuto da Igualdade Racial podemos verificar o que faz parte da lei no momento de sua redação e o que pode ocorrer futuramente após sua implementação. Leia os trechos a seguir e aponte qual deles destaca o que está inscrito na lei no momento de sua redação.

(A) “ Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial,[...]”
(B) “Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções [...]”
(C) “ A participação da população negra[...] será promovida, prioritariamente, por meio de:[...]”

R: A

2. No trecho: “Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, [...]”, destaca-se o que está inscrito na Lei no momento de sua redação. Qual é o tempo verbal, utilizado nesse trecho, que garante esse entendimento?

(A) Pretérito.
(B) Presente.
(C) Futuro.

R: B

3. Leia os trechos a seguir e aponte qual deles destaca o que será instituído futuramente com o sancionamento da lei.
   (A) “Esta Lei institui o Estatuto de Igualdade Racial, [...]”
   (B) “Para efeito deste Estatuto, considera-se: [...]”
   (C) “Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções [...]”

R: C

4. No trecho: “A participação da população negra[...] será promovida, prioritariamente, por meio de:[...]”, observa-se as ações que serão instituídas a partir do sancionamento da lei. Qual tempo verbal utilizado nesse trecho garante esse entendimento?

(A) Pretérito.
(B) Presente.
(C) Futuro.

R: C

5. A fim de esclarecer aos leitores o entendimento legal de algumas palavras ou expressões, o Estatuto traz definições de termos pertinentes ao assunto. A definição: “as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais” é atribuída ao termo:

(A) desigualdade racial.
(B) políticas públicas.
(C) ações afirmativas.

R: B

6. A fim de esclarecer aos leitores o entendimento legal de algumas palavras ou expressões, o Estatuto traz definições de termos pertinentes ao assunto. A definição: “toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica” é atribuída ao termo:

(A) desigualdade racial.
(B) discriminação racial ou étnico-racial.

(C) desigualdade de gênero e raça.

R: A

7. Ao ler os trechos da Lei Nº12.288 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, percebemos o uso de um vocabulário técnico. Aponte, entre as expressões a seguir, aquela que é um exemplo de termo técnico.

(A) "Disposições preliminares"
(B) "vida econômica"
(C) "população negra"

R: A

8. Ao ler os trechos da Lei Nº12.288 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, percebemos o uso de um vocabulário técnico. Aponte, entre as expressões a seguir, aquela que é um exemplo de termo técnico.

(A) "participação da população negra"
(B) "parágrafo único"
(C) "eliminação de obstáculos históricos"

R: B

CARTAS VERDES: conteúdo legal, aplicações da lei

ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL

Releia o artigo 1º das Disposições Preliminares. Aponte um problema enfrentado pela população negra no Brasil que motivou a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial.

(A) Respeito aos direitos étnicos individuais e coletivos da população negra.
(B) Tolerância étnica presente na sociedade brasileira em relação à população negra.
(C) Desigualdade de acesso às oportunidades enfrentada pela população negra.

1. Releia o artigo 1º das Disposições Preliminares. Aponte um problema enfrentado pela população negra no Brasil que motivou a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial.
   (A) Respeito aos direitos étnicos individuais e coletivos da população negra.
   (B) Tolerância étnica presente na sociedade brasileira em relação à população negra.
   (C) Desigualdade de acesso às oportunidades enfrentada pela população negra.

R: C

2. Releia os artigos 2º, 3º e 4º da Lei Nº12.288. Indique qual deles apresenta ações concretas do Estado com a finalidade de assegurar a defesa dos direitos da população negra.
   (A) Artigo 2º.
   (B) Artigo 3º.
   (C) Artigo 4º.

R: C

3. Releia alguns incisos do artigo 4º. Identifique aquele que incentiva diferentes setores da sociedade a promover ações que visam à igualdade de oportunidades.

(A) "I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;"
(B) "II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;"
(C)"VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;"

R: C

4. Releia alguns incisos do artigo 4º. Identifique aquele que visa a garantia da presença do negro nos diferentes grupos profissionais e sociais da sociedade.

(A) "II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;"
(B) "III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;"
(C) "V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;"

R: C

5. No artigo 2º, há indicação dos responsáveis pela garantia de promoção da igualdade e do direito de participação na comunidade. Entre esses responsáveis pode-se excluir?

(A) A sociedade civil como um todo.
(B) Apenas a população negra.
(C) O Estado brasileiro.

R: B

6. Para auxiliar o alcance dos objetivos propostos pelo Estatuto da Igualdade Racial, foi criado um órgão do Estado. Qual é o nome desse órgão?

(A) Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR)
(B) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
(C) Fórum Permanente para Igualdade Racial (FOPIR)

R: A

7. Qual é o objetivo central do Estatuto da Igualdade Racial?

(A) Garantir à população negra a igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos e o combate à discriminação e outras formas de intolerância étnica.
(B) Garantir à toda a população brasileira a igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos e o combate às diferentes formas de discriminação.
(C) Garantir à população branca a igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos e o combate à discriminação e outras formas de intolerância.

R: A

8. Uma lei é organizada devido à alguma motivação existente na sociedade. Pode-se afirmar que o Estatuto da Igualdade Racial foi elaborado devido:

(A) ao pleno respeito aos direitos da população negra existente na sociedade brasileira.
(B) ao desrespeito aos direitos da população negra existente na sociedade brasileira.
(C) à ausência de direitos de todos os cidadãos existente na sociedade brasileira.

R: B

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 2:

O DESAFIO DA LEI

Texto para leitura:

O texto a seguir apresenta uma parte do Estatuto da Igualdade Racial, já utilizada na atividade anterior, com o acréscimo de outras seções não exploradas. Caso o professor utilize os dois jogos, pode pedir aos alunos para relerem o texto da atividade anterior e somente fornecer o acréscimo feito para esta atividade.

Presidência da República
Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010.

Vigência

(Vide Decreto nº 8.136, de 2013)

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Art. 3º Além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;

IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos desta Lei, é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), conforme estabelecido no Título III.

[...]

TÍTULO III

DO SISTEMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

(SINAPIR)

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÃO PRELIMINAR

Art. 47. É instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal.

§ 1º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão participar do Sinapir mediante adesão.

§ 2º O poder público federal incentivará a sociedade e a iniciativa privada a participar do Sinapir.

[...]

CAPÍTULO IV

DAS OUVIDORIAS PERMANENTES E DO ACESSO À JUSTIÇA E À SEGURANÇA

Art. 51. O poder público federal instituirá, na forma da lei e no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo, Ouvidorias Permanentes em Defesa da Igualdade Racial, para receber e encaminhar denúncias de preconceito e discriminação com base em etnia ou cor e acompanhar a implementação de medidas para a promoção da igualdade.

Art. 52. É assegurado às vítimas de discriminação étnica o acesso aos órgãos de Ouvidoria Permanente, à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, em todas as suas instâncias, para a garantia do cumprimento de seus direitos.

Parágrafo único. O Estado assegurará atenção às mulheres negras em situação de violência, garantida a assistência física, psíquica, social e jurídica.

Art. 53. O Estado adotará medidas especiais para coibir a violência policial incidente sobre a população negra.

Parágrafo único. O Estado implementará ações de ressocialização e proteção da juventude negra em conflito com a lei e exposta a experiências de exclusão social.

Art. 54. O Estado adotará medidas para coibir atos de discriminação e preconceito praticados por servidores públicos em detrimento da população negra, observado, no que couber, o disposto na Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

Art. 55. Para a apreciação judicial das lesões e das ameaças de lesão aos interesses da população negra decorrentes de situações de desigualdade étnica, recorrer-se-á, entre outros instrumentos, à ação civil pública, disciplinada na Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985.

Brasil. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm#:~:text=Art.,demais%20formas%20de%20intoler%C3%A2ncia%20%C3%A9tnica.

Sugestões de questões para cartas-desafio

Observe o cartaz:

Disponível em: https://abridordelatas.com.br/frases-que-ainda-ouvimos-por-ai-16-ela-e-uma-negra-bonita/

Este cartaz foi publicado no site Abridor de Latas que se destina à comunicação sindical. A partir da observação da linguagem verbal e não verbal apresentada no cartaz, pode-se afirmar que os responsáveis pelo site estão atendendo aos princípios do Estatuto da Igualdade Racial? Justifique.

Carta 1

O texto lido é o Estatuto da Igualdade Racial. Esse instrumento legal foi criado devido aos inúmeros casos de desrespeito à população negra, muitas vezes manifestado sob a forma de racismo. O racismo pode ser manifestado de várias maneiras.

Será que existe racismo linguístico? Para pensar sobre isso, proponho que leiam duas frases que talvez, vocês já tenham ouvido e até mesmo dito:

“Ele é um negro de alma branca.”

“Fulano está fazendo um trabalho de preto.”

A partir da leitura dessas frases, vocês consideram que elas expressam algum tipo de racismo? Explique.

Carta 2

Observe o cartaz:

Disponível em: https://abridordelatas.com.br/frases-que-ainda-ouvimos-por-ai-16-ela-e-uma-negra-bonita/

Este cartaz foi publicado no site Abridor de Latas que se destina à comunicação sindical. A partir da observação da linguagem verbal e não verbal apresentada no cartaz, pode-se afirmar que os responsáveis pelo site estão atendendo aos princípios do Estatuto da Igualdade Racial? Justifique.

Carta 3

Veja o anúncio:

Disponível em: https://veja.abril.com.br/blog/radar/bombril-na-berlinda/

Considerando os trechos lidos do Estatuto da Igualdade Racial, o comercial promovido pela marca Bombril está contribuindo para a manutenção e respeito aos direitos da população negra ou está contribuindo para a discriminação racial? Explique.

Carta 4

Vocês já devem ter ouvido falar sobre as cotas que destinam vagas de concursos públicos ou de vestibulares para alguns segmentos da sociedade.

As cotas raciais podem ser entendidas como "reservas de vagas em vestibulares, provas e concursos públicos destinadas a pessoas de origem negra, parda ou indígena" (https://brasilescola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm).

Conforme o exposto, qual é o objetivo das cotas raciais? Essa política relaciona-se a um(uns) do(s) inciso(s) estabelecidos no artigo 4º do Estatuto da Igualdade Racial. Aponte a qual inciso relaciona-se à implementação das cotas raciais.

Carta 5

O texto lido é o Estatuto da Igualdade Racial. Esse instrumento legal foi criado devido aos inúmeros casos de desrespeito à população negra, muitas vezes manifestado sob a forma de racismo. O racismo pode ser manifestado de várias maneiras.

Será que existe racismo linguístico? Para pensar sobre isso, proponho que leia duas frases que talvez, você já tenha ouvido e até mesmo dito:

"Fulano é preto, mas é limpinho."

"É preto, mas é educado e competente."

A partir da leitura dessas frases, você considera que elas expressam algum tipo de racismo? Explique.

Carta 6

O Estatuto da Igualdade Racial considera, no artigo 1º, parágrafo único:

"I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais; [...]"

Tendo em vista o exposto nos incisos citados, o trecho da música a seguir pode ser compreendido como forma de discriminação racial e/ou acentuação da desigualdade de gênero e raça? Justifique.

O Teu Cabelo Não Nega
Lamartine Babo

O teu cabelo não nega, mulata
Porque és mulata na cor
Mas como a cor não pega mulata
Mulata, eu quero o teu amor

Carta 7

O Estatuto da Igualdade Racial é um regulamento que tem valor de lei. Uma lei é destinada a todos os cidadãos de uma nação e deve ser respeitada por todos.

Leiam o trecho de um episódio que ocorreu no com o goleiro Aranha, publicado no site Exame (https://exame.com/brasil/5-casos-de-racismo-que-chocaram-o-brasil/):

> "[...] Depois de ver seu time perder por 2 a 0 do Santos, a gremista Patrícia Moreira da Silva foi flagrada por câmeras chamando Aranha, goleiro do time rival, de macaco.
>
> Patrícia não foi a única a ofender o goleiro, outros torcedores do Grêmio também o insultaram. Na época, Aranha chegou a declarar que ficou chateado com a situação."

Leiam também os detalhes do fato publicados no site do G1 (http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/09/patricia-moreira-quebra-silencio-e-da-entrevista-sobre-caso-de-racismo.html):

"Entenda o caso

O incidente no jogo entre Grêmio e Santos, na Arena do Grêmio, ocorreu aos 42 minutos do segundo tempo, quando Aranha reclamou com o árbitro Wilton Pereira Sampaio, alegando ter sido vítima de xingamentos por parte da torcida. O juiz mandou a partida seguir, mesmo sendo alertado por jogadores do Santos dos incidentes que ocorriam fora de campo.

Câmera de TV flagrou Patrícia chamando goleiro do Santos de "macaco" (Foto: Reprodução/ESPN)

A **jovem mostrada pelas imagens do canal ESPN foi afastada do trabalho no Centro Médico e Odontológico da Brigada Militar**. Patrícia Moreira era funcionária de uma empresa terceirizada e prestava serviços de auxiliar de odontologia na clínica da polícia militar gaúcha. As imagens da torcedora ofendendo o goleiro santista começaram a circular pelas

redes sociais logo após a partida. Aranha registrou boletim de ocorrência na 4ª Delegacia de Polícia na sexta (29).

As injúrias raciais proferidas por torcedores gremistas contra o goleiro tiveram mais um desdobramento. Em julgamento nesta quarta-feira (3), **o Superior Tribunal de Justiça Desportiva (STJD) decidiu, por unanimidade, excluir o Grêmio da Copa do Brasil.** No primeiro duelo das oitavas da Copa do Brasil, os paulistas bateram os gaúchos por 2 a 0. O jogo de volta já havia sido suspenso até o julgamento do caso no STJD."

- Sobre os fatos expostos, pergunta-se:

A atitude da torcedora gremista mostra uma infração aos princípios estabelecidos pelo Estatuto da Igualdade Racial. Como consequência, ela e o time receberam algumas sanções. Você acha que as consequências sofridas pela torcedora foram justas? O time deve também sofrer sanções nesses casos?

Carta 8

Veja essa postagem feita em rede social:

Disponível em: https://www.geledes.org.br/tag/racismo-no-facebook/

Qual (quais) artigo(s) apresentado(s) nos trechos lidos do Estatuto de Igualdade Racial pode(m) ser mobilizado(s) pela moça que aparece na foto? Esse(s) artigo(s) é(são) suficiente(s) para inibir esse tipo de comportamento nas redes sociais? Explique.

Sugestão de ficha de constatação

Grupo avaliado			
	MUITO ADEQUADO 10 pontos	ADEQUADO 5 pontos	INADEQUADO Nenhum ponto
Resposta apresentada			
Comportamento durante atividade			
Avaliadores			

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 3:

LINK OS FATOS

Textos normativos:

TEXTO 1: trabalho infantil

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Capítulo V

Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz1.

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II - perigoso, insalubre ou penoso;

III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.

Lei nº 8.069, de 13 de 1990

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

TEXTO 2: Lei Maria da Penha

LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006

Vide Lei nº 14.149, de 2021

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da

Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

[...]

TÍTULO II

DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: (Vide Lei complementar nº 150, de 2015)

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm

TEXTO 3: vacinação

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Art. 14. O Sistema Único de Saúde promoverá programas de assistência médica e odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil, e campanhas de educação sanitária para pais, educadores e alunos.

§ 1o É obrigatória a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias. (Renumerado do parágrafo único pela Lei nº 13.257, de 2016)

TEXTO 4: trabalho escravo

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4
Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 5
Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

[...]

Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos

LEI No 10.803, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2003.

Altera o art. 149 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para estabelecer penas ao crime nele tipificado e indicar as hipóteses em que se configura condição análoga à de escravo.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 149 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto:

Pena - reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência.

§ 1º Nas mesmas penas incorre quem:

I – cerceia o uso de qualquer meio de transporte por parte do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho;

II – mantém vigilância ostensiva no local de trabalho ou se apodera de documentos ou objetos pessoais do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho.

§ 2º A pena é aumentada de metade, se o crime é cometido:

I – contra criança ou adolescente;

II – por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de dezembro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Márcio Thomaz Bastos

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 12.12.2003

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.803.htm

Sugestão de textos históricos:

TEXTO 1: trabalho infantil

historiahoje.com/trabalho-infantil-castigos-e-obrigacoes/

HISTÓRIA HOJE

HISTÓRIA DO BRASIL EDUCAÇÃO ARTIGOS INDEPENDÊNCI

Home ▸ História Do Brasil ▸ Trabalho infantil: castigos e obrigações

Trabalho infantil: castigos e obrigações

História do Brasil 3 Comentários

A prática do trabalho infantil no Brasil é muito antiga, presente já nas primeiras iniciativas de povoamento das nossas terras, no início do século XVI. Nessa época, jovens grumetes e pajens chegavam com as embarcações portuguesas na condição de trabalhadores. As tarefas eram árduas; os castigos e a má alimentação eram comuns.Geralmente eram crianças pobres raptadas em Portugal ou oferecidas pelos próprios pais, que não tinham condições de criá-las. O trabalho precoce era amplamente aceito pela sociedade. Os jesuítas acreditavam no labor e na aplicação de castigos, como forma de educação. A escravidão foi outro fator que consolidou ainda mais a exploração das crianças – problema que permanece até os dias de hoje.

Em Sabará, 1762, Vitória do Nascimento, preta forra, mãe solteira, além de possuir crianças escravas, criava uma "enjeitada". Viviam todos de costurar para fora. Nas inúmeras vendas que se espalhavam por pequenas ou grandes aglomerações, não era de estranhar encontrar crianças fazendo pequenos serviços. Os mesmos, aliás, que se executavam em toda parte. Com o adestramento completado entre nove e doze anos, qualquer menino ou menina participava às tarefas cotidianas de limpar, descascar, cozinhar, lavar, alimentar os animais domésticos, remendar roupas, trabalhar madeira, pastorear, estrumar a plantação, regar a horta, pajear crianças menores da própria casa ou dos vizinhos, levar recados ou carregar mercadoria. Como bem diz um memorialista, era o dia inteiro: "Joãozinho vai buscar isto, Joãozinho vai buscar aquilo!".

Disponível em: https://historiahoje.com/trabalho-infantil-castigos-e-obrigacoes/

TEXTO 2: feminicídio

canalcienciascriminais.com.br/crime-passional-doca-street/

ARTIGOS | CRIMES QUE CHOCARAM O M...

O crime passional de Doca Street

Autor Lana Weruska Silv... — Atualizado em 18/12/2020 21:33

O CRIME

No dia 30 de dezembro de 1976, Doca Street, após intensa discussão com sua namorada, Ângela Diniz, a qual pôs fim ao relacionamento que durava aproximadamente quatro meses, desferiu quatro tiros contra a moça, três no rosto e um na nuca, deixando-a totalmente transfigurada.

O motivo do crime foi a não aceitação da escolha de Ângela em terminar o relacionamento, razão pela qual foi considerado um homicídio passional e a tese defensiva articulada fora a "legítima defesa da honra com excesso culposo". Teria Doca realmente matado por amor?

Doca Street e Ângela Diniz se conheceram em agosto de 1976 durante um jantar realizado pela elite paulistana, instante em que perceberam grande sintonia. Um mês depois, apaixonado, Doca abandonou sua esposa e filhos para viver sua paixão com Ângela.

Assim, o casal passou a morar na casa que Ângela tinha em Búzios (RJ). Desde então a *socialite* que bancava todos os luxuosos gastos do casal, passando, literalmente, a sustentar Doca Street.

Doca Street e Ângela Diniz se conheceram em agosto de 1976

Em razão de ser extremamente ciumento, Doca fazia com que Ângela, deixasse de frequentar os lugares que sempre frequentou, bem como a distanciou de seus amigos. Doca controlava todos os atos da moça, o que, posteriormente, passou a lhe incomodar, haja vista que sempre foi uma mulher independente e que não tolerava nenhum tipo de submissão.

[...]

Fragmento. Disponível em: https://canalcienciascriminais.com.br/crime-passional-doca-street/

TEXTO 3: vacinação

Sarampo no Brasil mata por ano mais de 11 mil crianças

São Paulo — Cerca de 500 mil crianças contraem sarampo por ano no Brasil, das quais mais de 11 mil morrem em decorrência da doença. As projeções foram feitas pelo cientista Albert Sabin — descobridor da vacina contra a paralisia infantil — baseado em pesquisa realizada em São Paulo, em 1985. Ele propõe a realização de um dia nacional de vacinação contra o sarampo como forma de enfrentar esse grave problema.

As projeções, conforme admitiu ontem Sabin, são conservadoras, porque baseadas apenas nos dados de São Paulo, onde a vacinação é maior do que em outras regiões do país. Segundo ele, a pesquisa realizada pela Secretaria da Saúde paulista é "excelente e a mais séria realizada no Brasil", porque foram entrevistadas 32 mil 103 pessoas, das quais cerca de 10 mil crianças menores de 15 anos. A pesquisa contou com a colaboração do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

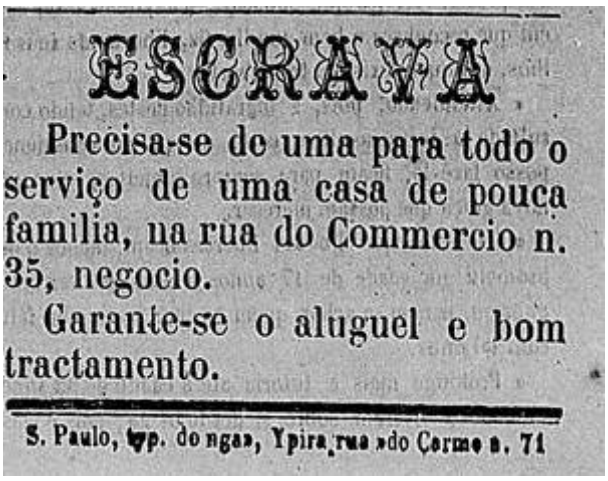
Ao analisar o estudo, Sabin apontou que a pesquisa revela a existência de 100 vezes mais casos de sarampo do que a oficialmente divulgada, porque nem todos os casos são comunicados à Secretaria. Em 1984, por exemplo, quando houve epidemia da doença em São Paulo, somente 2,8% dos casos foram notificados. Nos Estados Unidos, disse Sabin, também existem falhas de notificação, sendo comunicados somente 10% das crianças atingidas. Isso ocorre porque a doença muitas vezes é mal diagnosticada pelos pais.

Em São Paulo, a média entre os anos de epidemia e os de não epidemia de sarampo atinge 120 mil crianças, das quais morrem 2 mil 380. A partir desses dados, Sabin projetou os números para o Brasil, chegando a 577 mil por ano e o número de mortes a 11 mil 360.

A partir da experiência no Rio de Janeiro, em 1975, ele propôs ao ministro da Saúde, Roberto Santos, um dia de vacinação nacional contra o sarampo. Todas as crianças de nove meses até os 15 anos de idade deveriam ser vacinadas, porque a pesquisa paulista revela que 40% a 50% dos casos de sarampo atinge crianças com cinco anos ou mais. No ano seguinte dessa vacinação maciça, seria necessária a vacinação das crianças que naquela data não tinham ainda nove meses.

Fonte: Hemeroteca Digital. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/

TEXTO 4: trabalho escravo



ESCRAVA

Precisa-se de uma para todo o serviço de uma casa de pouca familia, na rua do Commercio n. 35, negocio.

Garante-se o aluguel e bom tractamento.

S. Paulo, typ. do nga», Ypira rua do Carmo n. 71

Anúncio retirado do Jornal Radical Paulistano, 31 de maio de 1869. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=713473&pasta=ano%20186&pesq=escravid%C3%A3o&pagfis=24

Sugestões de notícias atuais

TEXTO 1: trabalho infantil

g1.globo.com/pr/parana/noticia/2021/05/17/a-cada-duas-horas-em-media-uma-crianca-e-flagrada-em-situacao-de-trabalho-infantil-em-curitiba-diz-levantamento.ghtml

globo.com g1 ge gshow globoplay ASSINE JÁ RIAN ALVES

MENU g1 PARANÁ RPC BUSCAR

A cada duas horas, em média, uma criança é flagrada em situação de trabalho infantil em Curitiba, diz levantamento

Dados são referentes ao último trimestre de 2020, quando foram registrados 1.034 casos de crianças trabalhando ou pedindo dinheiro nas ruas, de acordo com a prefeitura.

Por RPC Curitiba
17/05/2021 15h34 · Atualizado há 11 meses

Entre outubro e dezembro de 2020, a cada duas horas, em média, uma criança foi flagrada em situação de trabalho infantil em Curita, segundo dados divulgados pela prefeitura.

exclusivo globoplay
the Good Doctor
O Bom Doutor
5ª TEMPORADA
assine

No período, segundo o levantamento, foram registrados 1.034 casos de crianças flagradas trabalhando ou pedindo dinheiro nas ruas. O número é quase seis vezes maior do que o registrado durante todo o ano de 2019, quando houve 175.

Conforme o balanço do município, nos nove primeiros meses de 2020, 315 crianças foram encontradas em situação de risco, trabalhando nas ruas da capital.

Disponível em: https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2021/05/17/a-cada-duas-horas-em-media-uma-crianca-e-flagrada-em-situacao-de-trabalho-infantil-em-curitiba-diz-levantamento.ghtml

TEXTO 2: feminicídio

Diário do Nordeste

HOME ÚLTIMA HORA DN CEARÁ PONTOPODER SEGURANÇA J

SEGURANÇA

Mulher morta a facadas pelo marido em São Paulo é sepultada em Independência

Ela foi assassinada pelo próprio marido na tarde da última sexta-feira (25) no bairro Jardim Quaglia, em Leme

Escrito por **Redação**, 11:20 - 29 de Dezembro de 2020. Atualizado às 12:07

Foi sepultado, na manhã desta terça-feira (29), em Independência, no Sertão dos Inhamuns, o corpo da ajudante geral Antônia Leuda de Sousa, de 34 anos. Ela foi assassinada pelo próprio marido na tarde da última sexta-feira (25), com 20 facadas, no bairro Jardim Quaglia, em Leme, São Paulo. O crime foi registrado pela polícia paulista como feminicídio.

A Polícia Militar afirmou que o marido identificado como Antônio Valdenilson Araújo da Silva, 31 anos, enviou um vídeo nas redes sociais confessando que matou a mulher. Ao ver as imagens, amigos do casal chamaram a Polícia Militar.

Quando a polícia e os Bombeiros chegaram ao local, o marido estava no chão da sala, e a mulher, caída inconsciente, na cozinha. Os bombeiros levaram Antônia para a Santa Casa, enquanto outra equipe atendia o marido dela, que tentou suicídio após o crime. Ele foi socorrido e está internado sob escolta da Polícia Militar. A vítima não resistiu aos ferimentos e morreu ao ser socorrida.

EDIÇÃO DO DIA

ASSINAR

VC REPÓRTER

Disponível em: https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/seguranca/mulher-morta-a-facadas-pelo-marido-em-sao-paulo-e-sepultada-em-independencia-1.3027418

TEXTO 3: vacinação

bbc.com/portuguese/geral-47410826

BBC NEWS | BRASIL

Notícias Brasil Internacional Economia Saúde Ciência Tecnologia #SalaSocial Vídeos

Sarampo no Brasil tem avanço preocupante, alerta Unicef

Mariana Alvim - @marianaalvim
Da BBC News Brasil em São Paulo

28 fevereiro 2019

MARCELO CAMARGO/ AGÊNCIA BRASIL

Redução da cobertura vacinal no país preocupa e intriga autoridades

O mundo está vivendo um surto preocupante de sarampo, e o Brasil faz parte do grupo dos 10 países que são os maiores responsáveis por essa guinada de 2017 para 2018.

O alerta vem do Unicef: segundo a instituição, globalmente, 98 países registraram mais casos da doença em 2018 do que em 2017. Os 10 países com situação mais crítica são responsáveis por 74% deste aumento (além do Brasil, são eles: Ucrânia; Filipinas; Iêmen; Venezuela; Sérvia; Madagascar; Sudão; Tailandia; e França).

O Brasil vinha de uma sequência de zero casos em 2015, 2016 e 2017 - em 2016, inclusive, ganhou um certificado da OMS (Organização Mundial da Saúde) de eliminação do sarampo.

Mas, então, veio 2018: 10.262 casos.

Inversamente proporcional a este aumento acelerado foi a diminuição da cobertura vacinal da população. Com base em dados do Programa Nacional de Imunizações (PNI), o Unicef aponta que, a partir de 2015, caiu a cada ano o percentual da população imunizada com a tríplice viral (para prevenir o sarampo, a caxumba e rubéola). O percentual dos brasileiros vacinados com ela saiu de 96% em 2015 para 95,4% em 2016 e 85,2% em 2017.

Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-47410826

TEXTO 4: trabalho escravo

g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/07/11/escravizadas-dentro-de-casa-as-historias-comoventes-de-tres-mulheres-que-foram-libertadas-da-exploracao-dos-patro

globo.com g1 ge gshow globoplay ASSIN

MENU g1 FANTÁSTICO

Escravizadas dentro de casa: as histórias comoventes de três mulheres que foram libertadas da exploração dos patrões

Uma vida de privações, com muitos deveres e nenhum direito. Reportagem especial do Fantástico mostra o drama de três mulheres vítimas de trabalho escravo doméstico e como foi o encontro delas com a liberdade.

Por Fantástico

11/07/2021 22h26 · Atualizado há 9 meses

Desde pequena, Leda Lúcia dos Santos foi morar e trabalhar na casa de uma família que não era a dela. Não estudou ou brincou. Para o Ministério Público do Trabalho, ela vivia em regime de escravidão doméstica. Por cerca de 50 anos, Leda trabalhou sem receber salários.

> "Trabalhava muito, como se fosse um adulto", conta leda, de 61 anos.

Leda foi resgatada em um bairro de classe média de Salvador, assim como outra mulher, que vivia nas mesmas condições. Auditores foram ao apartamento onde estava morando Luzia Geraldo, de 49 anos. Ela saiu do local junto com os fiscais, depois de 36 anos trabalhando para uma família sem nunca ter recebido um salário.

As duas foram levadas para uma casa de acolhimento da Prefeitura de Salvador que recebe mulheres vítimas de violência doméstica e de outros crimes e que precisam de acompanhamento de psicólogas e assistentes sociais.

O combate ao trabalho escravo no Brasil ganhou força com a criação do grupo móvel da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho, do governo federal. O grupo trabalha em conjunto com o Ministério Público do Trabalho e a Defensoria Pública da União.

Desde 1995 essa força tarefa já resgatou 56 mil trabalhadores em condição análoga à escravidão, a maioria na zona rural. Mas só em 2017 ocorreram os primeiros resgates de trabalhadoras domésticas.

No fim de novembro de 2020, uma ação libertou Madalena Gordiano. Aos 8 anos de idade ela passou a servir uma família, em Minas Gerais, como se fosse uma empregada doméstica. Dentro da casa ela tinha muitos deveres e nenhum direito. Foram 38 anos assim.

Madalena se transformou no rosto mais conhecido da luta contra o trabalho escravo doméstico no Brasil. O caso dela repercutiu na imprensa do mundo todo. Depois que a história de Madalena foi divulgada, só nos primeiros seis meses deste ano 15 trabalhadoras foram libertadas, entre elas Leda e Luzia.

> **"Hoje eu sinto que eu estou bem. Coração limpo. Estou libertada. Estou livre", afirma Madalena.**

Disponível em: https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/07/11/escravizadas-dentro-de-casa-as-historias-comoventes-de-tres-mulheres-que-foram-libertadas-da-exploracao-dos-patroes.ghtml

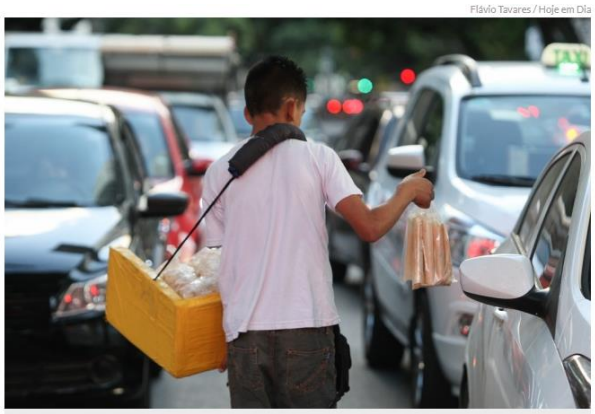
Sugestões de imagens:

Temática 1: trabalho infantil

Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-06/trabalho-infantil-ainda-e-preocupante-no-brasil-diz-secretaria

(Foto: Reprodução/Obs3)

Disponível: https://crianca.mppr.mp.br/2019/07/155/TRABALHO-INFANTIL-2021-Declarado-Ano-Internacional-para-a-Eliminacao-do-Trabalho-Infantil.html



Disponível em: https://www.hojeemdia.com.br/primeiro-plano/brasil/naturaliza%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-infantil-ainda-%C3%A9-preocupante-no-brasil-diz-f%C3%B3rum-1.720474

Disponível em: https://diadeaprenderbrincando.org.br/2017/05/18/dia-de-aprender-brincando-engaja-150-mil-criancas-brasileiras/

Documentário resgata brincadeiras lúdicas de Norte a Sul do Brasil

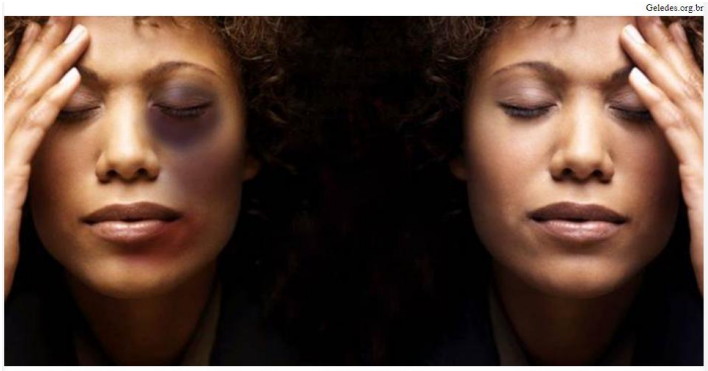
Disponível em: https://www.portalviu.com.br/arte/o-universo-das-brincadeiras-de-crianca

Temática 2: feminicídio/violência contra a mulher

Violência doméstica contra mulher iStock/Getty Images

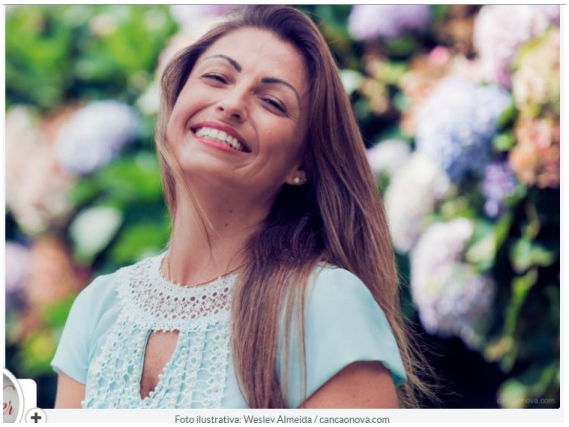
Disponível em: https://veja.abril.com.br/brasil/denuncias-apontam-escalada-da-violencia-contra-mulheres-no-pais/

Disponível em: https://portalplural.com.br/vitimas-de-violencia-domestica-podem-registrar-denuncia-pela-internet-no-rs/



Disponível em: https://www.espacovital.com.br/publicacao-36780-mulheres-negras-sao-as-principais-vitimas-da-violencia-domestica-no-brasil

Disponível em: https://www.proifes.org.br/noticias-proifes/ser-mulher-negra-e-ser-mulher-negra-em-qualquer-espaco-aponta-fernanda-de-bairros



Disponível em: https://formacao.cancaonova.com/afetividade-e-sexualidade/afetividade-feminina/quais-sao-caracteristicas-de-uma-mulher-de-valor/

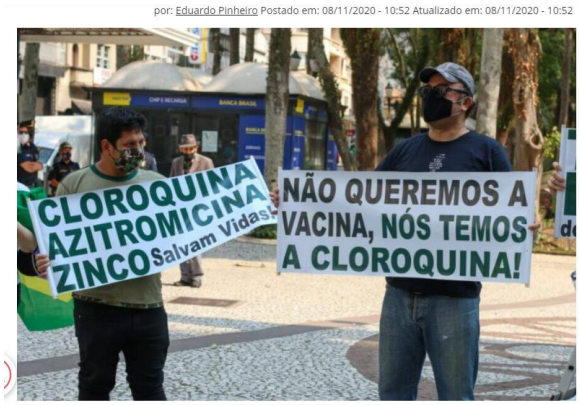
Crédito: Freepik

Disponível em: https://diariodocomercio.com.br/dia-internacional-da-mulher/no-dia-internacional-da-mulher-reconheca-as-profissionais-ao-seu-redor/

Temática 3: vacinação

Disponível em: https://www.saude.rj.gov.br/noticias/2021/05/secretaria-de-estado-de-saude-institui-inicio-do-calendario-unico-de-vacinacao-contra-a-covid-19-para-junho

Disponível em: https://www.unasus.gov.br/noticia/vacinacao-contra-a-covid-19-ja-teve-inicio-em-quase-todo-o-pais



Disponível em: https://www.socialismocriativo.com.br/datafolha-adesao-a-vacinacao-contra-covid-19-cai/

Temática 4: trabalho escravo

Disponível em: https://www.mdig.com.br/index.php?itemid=30644&catid=5

Disponível em: https://www.mdig.com.br/index.php?itemid=30644&catid=5

Disponível em:
http://adusb.org.br/web/page?slug=news&id=9108&pslug=#.YTDGrp1KjIU

Disponível em: https://proseme.com.br/como-e-a-fiscalizacao-da-seguranca-e-medicina-do-trabalho/

Disponível em: https://trabalhorelacionado.blogspot.com/2019/02/o-que-e-trabalho-formal-e-trabalho.html

Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/trabalhos-informais.htm

Sugestão de tabela

TEXTO NORMATIVO	FATO HISTÓRICO	FATO ATUAL	IMAGENS RELACIONADAS
ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE Capítulo V **Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho**			
LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006 (MARIA DA PENHA)			
ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (VACINAÇÃO)			
Declaração Universal dos Direitos Humanos **LEI No 10.803, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2003.** **(TRABALHO ANÁLOGO À ESCRAVIDÃO)**			

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 4:

MEUS DIREITOS E MEUS DEVERES NA ESCOLA

Sugestão de texto:

Reproduzimos, a seguir, uma sugestão de fragmento de regimento escolar. No entanto, é interessante que o professor busque o regimento da escola na qual trabalha a fim de trabalhar com a turma.

Fragmento 1 – Direitos (texto completo)

CAPÍTULO IV – Do Corpo Discente.

Artigo 60 - O corpo discente é constituído pelos alunos regularmente matriculados, na unidade escolar, sendo o centro e a razão de todas as atividades educativas.

[...]

Artigo 63 - São direitos dos alunos:

I- ser considerado e valorizado em sua individualidade, sem comparações nem preferências, pela Direção, equipe técnico-pedagógica, professores, funcionários e colegas;
II- receber seus trabalhos, tarefas e atividades, devidamente corrigidos e avaliados em tempo hábil;
III- ter acesso aos recursos materiais didáticos-pedagógicos da escola;
IV- receber ensino de qualidade, ministrado por profissionais capacitados para o exercício de suas funções atualizados em suas áreas de atuação;
V- recorrer dos resultados das avaliações do processo ensino-aprendizagem, nos termos da lei em vigor, sempre que se sentir prejudicado;
VI- participar da construção, do acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade escolar e do Conselho Escolar;
VII- participar da definição das normas disciplinares da escola, através da participação dos representantes de turma em reuniões do conselho escolar;
VIII- conhecer a estratégia utilizada pelos professores da unidade escolar quanto ao processo de avaliação e aos estudos de recuperação, naquilo que lhe for pertinente;
IX- ser informado de todos os seus direitos para o pleno desenvolvimento de sua cidadania;
X- participar, na qualidade de representante de turma, do Conselho de Classe e em reuniões extraordinárias do Conselho Escolar;
XI- frequentar a biblioteca do estabelecimento (quando houver).
XII- fazer a 2ª(Segunda) chamada, conforme o primeiro e o segundo parágrafo do artigo 116 do Regimento Escolar.

Fragmento 1 – Direitos (texto com lacunas)

CAPÍTULO IV – Do Corpo Discente.

Artigo 60 - O corpo discente é constituído pelos alunos regularmente matriculados, na unidade escolar, sendo o centro e a razão de todas as atividades educativas.

[...]

Artigo 63 – ( ) São direitos dos alunos:

Artigo 63 – ( ) São deveres dos alunos:

I.	_____ considerado e valorizado em sua individualidade, sem comparações nem preferências, pela Direção, equipe técnico-pedagógica, professores, funcionários e colegas;
II.	_____ seus trabalhos, tarefas e atividades, devidamente corrigidos e avaliados em tempo hábil;
III.	_____ acesso aos recursos materiais didáticos-pedagógicos da escola;
V.	_____ dos resultados das avaliações do processo ensino-aprendizagem, nos termos da lei em vigor, sempre que se sentir prejudicado;
VII.	_____ da definição das normas disciplinares da escola, através da participação dos representantes de turma em reuniões do conselho escolar;
VIII.	_____ a estratégia utilizada pelos professores da unidade escolar quanto ao processo de avaliação e aos estudos de recuperação, naquilo que lhe for pertinente;
IX.	_____ informado de todos os seus direitos para o pleno desenvolvimento de sua cidadania;
X.	_____, na qualidade de representante de turma, do Conselho de Classe e em reuniões extraordinárias do Conselho Escolar;
XI.	_____ a biblioteca do estabelecimento (quando houver).
XII.	_____ a 2ª(Segunda) chamada, conforme o primeiro e o segundo parágrafo do artigo 116 do Regimento Escolar.

Fragmento 2 – Deveres (texto completo)

CAPÍTULO IV – Do Corpo Discente.

Artigo 60 - O corpo discente é constituído pelos alunos regularmente matriculados, na unidade escolar, sendo o centro e a razão de todas as atividades educativas.

[....]

Artigo 65 – São deveres dos alunos:

I- dedicar-se, efetivamente, aos estudos;
II- conhecer e cumprir as determinações emanadas do Regimento Escolar;
III- ser pontual em relação ao horário estabelecido para entrada do turno escolar. É facultado ao discente a entrada com a tolerância de até 15 minutos após o horário determinado, caso contrário o aluno entrará na segunda aula. Em caso de falha no transporte escolar, a entrada aos alunos será permitida.
IV- estar na sala após o término do intervalo, podendo ter sua entrada proibida pelo docente;
V- ser assíduo e pontual quanto ao cumprimento das atividades escolares, permanecendo na unidade escolar durante o horário estabelecido;
VI- colaborar para a preservação e conservação do prédio, do mobiliário, de todo o material escolar e das instalações de uso coletivo, cabendo ao responsável arcar com os prejuízos causados pelo (a) aluno (a) nos termos da legislação civil. Em se tratando de aluno maior, a responsabilidade recairá sobre o próprio;
VII- estabelecer relações de respeito com seus colegas, professores, funcionários e demais integrantes da comunidade escolar;
VIII- cumprir as normas disciplinares da escola;
IX- frequentar, pelo menos, 75% ou mais do período letivo anual;
X- apresentar solicitação por escrito e assinada pelo responsável para fins de saída antecipada;
XI- contribuir, no que lhe couber, para o bom nome da unidade escolar;
XII- comparecer às solenidades e festividades cívicas e sociais promovidas pela unidade escolar;
XIII- comunicar à unidade escolar sempre que houver empecilho a sua frequência às aulas e ao cumprimento das atividades escolares;
XIV- realizar todas as atividades escolares necessárias ao crescimento e à avaliação do seu desempenho escolar;
XV- devolver todos os livros didáticos em bom estado de conservação ao final do período letivo. Em caso de transferência, a documentação será entregue ao aluno mediante a devolução dos livros didáticos;
XVI- no momento de troca de professores, os alunos devem permanecer em sala de aula;
XVII- apresentar todos os documentos exigidos para efetivar a matrícula no estabelecimento;
XVIII- utilizar o uniforme dentro das dependências escolares e em atividades pedagógicas realizadas em ambiente extraclasse;
XIX- trazer para a escola todo o material necessário para a realização das atividades previstas;
XX- cumprir todos os seus deveres para o pleno desenvolvimento de sua cidadania.

Fragmento 2 – Deveres (texto com lacunas)

CAPÍTULO IV – Do Corpo Discente.

Artigo 60 - O corpo discente é constituído pelos alunos regularmente matriculados, na unidade escolar, sendo o centro e a razão de todas as atividades educativas.

[....]

Artigo 65 – ( ) São direitos dos alunos:

Artigo 65 – ( ) São deveres dos alunos:

II.	_____ e cumprir as determinações emanadas do Regimento Escolar;
III.	_____ pontual em relação ao horário estabelecido para entrada do turno escolar. É facultado ao discente a entrada com a tolerância de até 15 minutos após o horário determinado, caso contrário o aluno entrará na segunda aula. Em caso de falha no transporte escolar, a entrada aos alunos será permitida.
IV.	_____ na sala após o término do intervalo, podendo ter sua entrada proibida pelo docente;
VI.	_____ para a preservação e conservação do prédio, do mobiliário, de todo o material escolar e das instalações de uso coletivo, cabendo ao responsável arcar com os prejuízos causados pelo (a) aluno (a) nos termos da legislação civil. Em se tratando de aluno maior, a responsabilidade recairá sobre o próprio;
VIII.	_____ as normas disciplinares da escola;
IX.	_____, pelo menos, 75% ou mais do período letivo anual;
XIII.	_____ à unidade escolar sempre que houver empecilho a sua frequência às aulas e ao cumprimento das atividades escolares;
XIV.	_____ todas as atividades escolares necessárias ao crescimento e à avaliação do seu desempenho escolar;
XV.	_____ todos os livros didáticos em bom estado de conservação ao final do período letivo. Em caso de transferência, a documentação será entregue ao aluno mediante a devolução dos livros didáticos;
XIX.	_____ para a escola todo o material necessário para a realização das atividades previstas;

Fichas com os verbos:

VERBOS DO TEXTO DOS DIREITOS DOS ALUNOS			VERBOS DO TEXTO DOS DEVERES DOS ALUNOS		
INFINITIVO	**GERÚNDIO**	**PARTICÍPIO**	**INFINITIVO**	**GERÚNDIO**	**PARTICÍPIO**
ser	sendo	sido	conhecer	conhecendo	conhecido
receber	recebendo	recebido	ser	sendo	sido
ter	tendo	tido	estar	estando	estado
recorrer	recorrendo	recorrido	colaborar	colaborando	colaborado
participar	participando	participado	cumprir	cumprindo	cumprido
conhecer	conhecendo	conhecido	frequentar	frequentando	frequentado
ser	sendo	sido	comunicar	comunicando	comunicado
participar	participando	participado	realizar	realizando	realizado
frequentar	frequentando	frequentado	devolver	devolvendo	devolvido
fazer	fazendo	feito	trazer	trazendo	trazido

2 Atividades pedagógicas lúdicas do campo artístico-literário

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 5:

RESPONDA OU PAGUE O MICO

Texto:

Felicidade clandestina

Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saudade".

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía As Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias

seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. As vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Sugestões de perguntas:

- O que é felicidade para você? (3 perguntas)
- Conte-nos um momento de felicidade. (3 perguntas)
- O que é infelicidade para você? (3 perguntas)
- Conte-nos um momento infeliz. (3 perguntas)
- O texto que leremos chama-se Felicidade clandestina. Para você, qual é o significado de clandestino? (3 perguntas)
- O texto que leremos chama-se Felicidade clandestina. Que história ele poderá nos contar? (3 perguntas)
- O texto que leremos é um conto. Provavelmente, você já teve contato com esse gênero textual. Qual pode ser o objetivo desse gênero? (2 perguntas)

(A) Contar uma história.
(B) Informar sobre um fato verídico.
(C) Dar orientações.

Felicidade clandestina

O que é felicidade para você?

Sugestões de "micos":

- Cante um trecho de uma música com a palavra felicidade (2 micos)
- Chame um colega ou algum funcionário da escola. Convide-o para ir até o centro do círculo e diga para ele/ela: Felicidade para mim é encontrar com você aqui na escola. (3 micos)
- Soletre o título FELICIDADE CLANDESTINA de trás para frente sem olhar nenhum material escrito. (3 micos)

Soletre o título FELICIDADE CLANDESTINA de trás para frente sem olhar nenhum material escrito.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 6:

RESPONDA SOBRE O CONTO E GANHE PONTO

Texto:

O texto encontra-se no anexo da Atividade Pedagógica 5.

Sugestão de carta-coringa:

Ganhe 2 pontos sem responder.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 7

PERFIL DA PERSONAGEM

Texto:

O texto encontra-se no anexo da Atividade Pedagógica 5.

Sugestão de quebra-cabeça:

Apresentamos, a seguir, duas versões desse jogo:

VERSÃO 1: PERFIL DA PERSONAGEM

Descrição da brincadeira:

Nesta proposta, os alunos não serão divididos em grupos.

O professor pedirá que um aluno saia da sala. Um outro aluno que esteja na sala deve sortear uma das personagens da história.

A turma deve listar características dessa personagem, conforme a história lida. O professor pode conduzir a atividade para que em um momento sejam dadas apenas características físicas, em outro, as psicológicas. Neste momento, devem ser escolhidos os alunos que darão as primeiras pistas (que serão as características) ao aluno que está fora da sala.

Ao voltar, o aluno terá colado em suas costas um papel com a identificação da personagem. Ele terá que descobrir o nome da personagem a partir das pistas que os colegas derem.

A tarefa pode ser repetida com outros alunos saindo da sala para poderem descobrir, através das pistas, qual é a personagem. Como são poucas personagens e, provavelmente, os alunos descobrirão rapidamente quem elas são, a mesma personagem pode ser repetida, salientando-se, porém, outras características.

Ao final, o professor pode pedir aos alunos que o auxiliem na montagem de uma tabela com o nome das personagens e suas respectivas características. Além disso, nessa tabela podem ser indicadas quais características são físicas e quais são psicológicas. Essa etapa final permite que seja salientada a importância da percepção das características das personagens para compreensão da história. Além disso, o professor pode sistematizar, com a turma, o que são características físicas e psicológicas a partir das pistas elencadas pela turma.

VERSÃO 2: PERFIL DA PERSONAGEM

Descrição do jogo:

Nesta proposta, os alunos deverão ser divididos em grupos. A tarefa consiste na adivinhação da personagem, por meio das características selecionadas. O professor deve organizar uma tabela para marcação dos pontos das equipes. Todas elas já começam o jogo com 5 pontos.

Cada grupo receberá um envelope com a identificação da personagem. A primeira tarefa do grupo será listar 5 características dessa personagem.

Depois de todos os grupos listarem características de suas respectivas personagens, uma das equipes deve ser selecionada para que sua personagem seja descoberta pelas demais. O professor e as equipes devem estabelecer critérios para organizar a ordem de participação de cada grupo.

Cada um dos grupos, na sua vez, deve se dirigir à equipe cuja personagem deve ser descoberta, apontar uma característica e confirmar se aquele adjetivo foi selecionado ou não pela equipe. Em caso de acerto, o grupo ganha dois pontos. Se errar, perde um ponto.

O grupo que acertou pode tentar descobrir quem é a personagem dizendo sua identificação. Nesse caso, se acertar ganha 5 pontos; se errar, perde 3 pontos.

O jogo deve seguir de forma que todas as equipes possam participar como descobridoras das personagens e como promotoras do enigma. Vencerá o jogo a equipe que somar maior quantidade de pontos ao final.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 8:

QUEM É O AUTOR?

Texto:

O texto encontra-se no anexo da Atividade Pedagógica 5.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 9

APOSTANDO NO SIGNIFICADO

Texto

Caso a escola não tenha livros com o conto para serem utilizados, o professor pode fornecer a reprodução do texto aos alunos. O conto A cartomante, de Machado de Assis, está disponível no endereço:

http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000181.pdf

Sugestão de organização de cartas:

PÉRFIDO

A) Ingênuo
B) Leal, fiel
C) Traidor, infiel

TÍLBURI

A) Espécie de carroça com dois assentos e duas rodas, puxadas por um só animal.
B) Espécie de bonde movido a vapor.
C) Espécie de bicicleta que possuía a roda dianteira bem maior que a roda traseira.

COMPROVINCIANA

A) Pessoa que mora ao lado da outra.
B) Pessoa que é da mesma província da outra.
C) Pessoa que é muito amiga da outra.

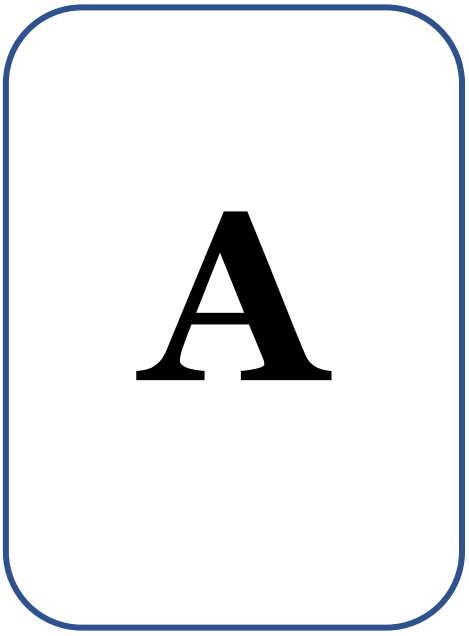
PROVÍNCIA

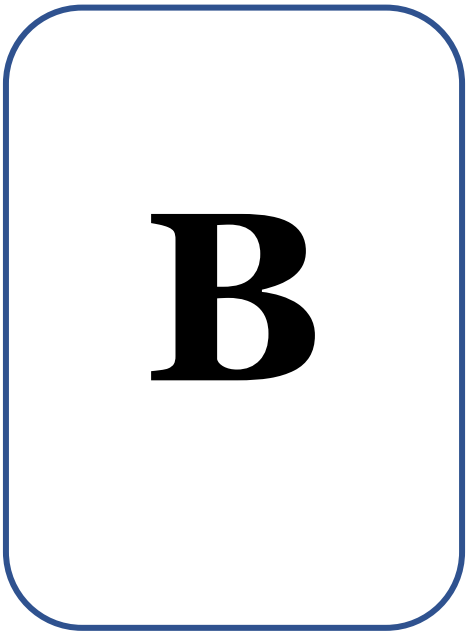
A) Região que fica no interior de um Estado.
B) Região que fica no litoral.
C) Região que se refere à capital de um Estado.

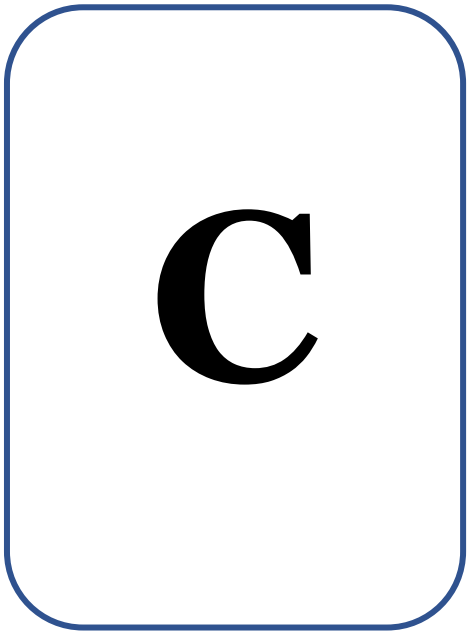
Sugerimos algumas palavras do texto para que sejam exploradas na atividade. Cabe ao professor a avaliação de quais e quantas palavras podem despertar dúvidas em seus alunos e dificultar-lhes a leitura, de modo que possa abordá-las no jogo. É relevante frisar que o professor deve motivar seus alunos a acompanharem a leitura, no texto, da frase na qual a palavra analisada aparece e, também, anotar seu respectivo significado.

PALAVRA	FRASE	RESPOSTA DA CARTA
Pérfido	Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava de imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos.	Traidor, infiel.
Tílburi	Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tílburi teve de parar, a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra.	Espécie de carroça com dois assentos e duas rodas, puxadas por um só animal.
Comprovinciana	A casa do encontro era na antiga Rua dos Barbonos, onde morava uma comprovinciana de Rita.	Pessoa que é da mesma província da outra.
Província	No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado.	Região que fica no interior de um Estado.

Conjunto de cartas com as letras A/B/C







Sugestão de tabuleiro:

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 10

MAPEANDO OS ELEMENTOS DA NARRATIVA

Esta atividade não possui descrição de materiais.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 11

VOCÊ FAZ O FINAL DA HISTÓRIA

Sugestões de cartas enigmáticas

Carta 1 completa:

O que se passou depois deste momento você vai descobrir a partir da leitura de uma carta enigmática.

Esta carta foi encontrada na casa de Vilela por Maria, a empregada, no dia seguinte ao episódio lido e estava endereçada a Manoel, seu sócio, no escritório de advocacia.

Bom dia, Manoel!

Escrevo esta carta, pois, a este momento, estou muito distante.

Não pude suportar a vergonha de ter sido traído pela minha mulher com meu melhor amigo.

O senhor me conhece, nunca fui desleal ou desrespeitoso com essa mulher. Devotei a ela o mais sublime amor e toda a minha afeição. O senhor conhece os reais motivos da minha mudança de cidade e, inclusive, de profissão: Rita. Ela sentia-se entediada e infeliz na província e resolvi me mudar para a capital para satisfazer o seu desejo.

O que falar de Camilo? Para mim, ele era o meu irmão mais novo. Amigo de longa data a quem tive sempre tanta consideração e amizade. Como ele pode fazer isso comigo? Como pode ser tão pérfido e imoral?

Não pude aceitar, não pude suportar. Minha calma e minha índole não conseguiram me afastar desse trágico final. Nenhum homem, em sã consciência, poderia ter agido de outra forma.

Como conhecedor da lei, sei que ela está a meu favor, pois agi em defesa de minha honra. Nenhum juiz poderá me imputar qualquer pena quando tiver conhecimento dos fatos. De qualquer forma, queime essa carta assim que terminar de lê-la. Não quero criar uma prova contra mim mesmo.

Deixo a você minha parte em nossa sociedade.

Seu sócio e amigo,

Vilela

Carta 1 com lacunas:

O que se passou depois deste momento você vai descobrir a partir da leitura de uma carta enigmática.

Esta carta foi encontrada na casa de Vilela por Maria, a empregada, no dia seguinte ao episódio lido e estava endereçada a Manoel, seu sócio, no escritório de advocacia.

Bom dia, Manoel!

Escrevo esta carta, pois, a este momento, estou muito distante.

Não pude suportar a vergonha de ter sido _____ (1) pela minha _____(2) com meu melhor _____(3).

O senhor me conhece, nunca fui _____(4) ou desrespeitoso com essa mulher. Devotei a ela o mais sublime amor e toda a minha afeição. O senhor conhece os reais motivos da minha mudança de cidade e, inclusive, de profissão: _____(5). Ela sentia-se entediada e infeliz na província e resolvi me mudar para a capital para satisfazer o seu desejo.

O que falar de _____(6)? Para mim, ele era o meu _____(7) mais novo. Amigo de longa data a quem tive sempre tanta consideração e amizade. Como ele pode fazer isso comigo? Como pode ser tão pérfido e imoral?

Não pude aceitar, não pude suportar. Minha calma e minha índole não conseguiram me afastar desse _____(8) final. Nenhum homem, em sã consciência, poderia ter agido de outra forma.

Como conhecedor da _____(9), sei que ela está a meu favor, pois agi em defesa de minha honra. Nenhum juiz poderá me imputar qualquer pena quando tiver conhecimento dos fatos. De qualquer forma, queime essa carta assim que terminar de lê-la. Não quero criar uma prova contra mim mesmo.

Deixo a você minha parte em nossa sociedade.

Seu sócio e amigo,

_____

Pistas carta 1:

1. Adjetivo atribuído a quem sofre traição.
2. Feminino de homem.
3. Antônimo de inimigo.
4. Antônimo de leal.
5. Nome da personagem do conto *A cartomante* que é caracterizada como formosa e tonta.
6. Personagem do conto *A cartomante* que é servidor público e trabalha em uma repartição.
7. Filho do mesmo pai e da mesma mãe.
8. Adjetivo relativo à tragédia.
9. Sinônimo para norma ou regra.

Carta 2 completa:

O que se passou depois deste momento você vai descobrir a partir da leitura de uma carta enigmática.

Esta carta foi encontrada na casa de Vilela por Maria, a empregada, no dia seguinte ao episódio lido e estava endereçada a Manoel, seu sócio, no escritório de advocacia.

Manoel, meu amigo!

Se estás lendo esta carta é porque parti.

Rita, aquela serpente, se envolveu com Camilo, meu melhor amigo.

Nunca desconfiei do caso dos dois. A aproximação entre eles, para mim, era algo natural, visto que Camilo e eu éramos amigos de infância e, como agora, moramos na capital nossa convivência voltou a se estreitar.

Nos últimos tempos, ele estava afastado, suas visitas foram rareando até serem interrompidas. Fiquei curioso com o fato e escrevi-lhe um bilhete chamando-o a minha casa.

Ele veio na hora marcada, mas não me encontrou, pois tive um compromisso inesperado e tive que me ausentar. Avisei a Rita, para que ela o recebesse e o fizesse aguardar meu retorno.

Qual não foi a surpresa ao retornar? Encontrei-a nos braços de Camilo.

Impossível suportar tamanha dor que aquela cena impôs a meu ser!

No entanto, minha índole e minha educação religiosa não me permitiram infringir a lei divina da vida. Mandei aquela serpente embora de minha casa com a roupa do corpo. Quanto a Camilo, dei-lhe uns bofetões e o enxotei da minha casa.

No momento em que escrevo esta carta, estou sozinho e acompanhado única e exclusivamente pelo meu uísque. Ele está me dando força para tomar a mais difícil decisão dessa vida: acabar com ela.

Não permita que nenhuma de minhas posses e propriedades fique com essa serpente. Deixo tudo para você. Queime esta carta, após lê-la. Não quero que mais ninguém saiba de minha vergonha.

Me despeço para sempre.

Seu sócio e amigo,

Vilela.

Carta 2 com lacunas:

O que se passou depois deste momento você vai descobrir a partir da leitura de uma carta enigmática.

Esta carta foi encontrada na casa de Vilela por Maria, a empregada, no dia seguinte ao episódio lido e estava endereçada a Manoel, seu sócio, no escritório de advocacia.

Manoel, meu amigo!

Se estás lendo esta carta é porque parti.

_____(1) , aquela serpente, se envolveu com _____(2), meu melhor _____(3).

Nunca desconfiei do caso dos dois. A aproximação entre eles, para mim, era algo natural, visto que _____(repetir 2) e eu éramos amigos de _____(4) e, como agora, moramos na capital nossa convivência voltou a se estreitar.

Nos últimos tempos, ele estava afastado, suas _____(5) foram rareando até serem interrompidas. Fiquei curioso com o fato e escrevi-lhe um bilhete chamando-o a minha casa.

Ele veio na hora marcada, mas não me encontrou, pois tive um compromisso inesperado e tive que me ausentar. Avisei a _____(repetir 1), para que ela o recebesse e o fizesse aguardar meu retorno.

Qual não foi a surpresa ao retornar? Encontrei-a nos _____(6) de _____(repetir 2).

Impossível suportar tamanha _____(7) que aquela cena impôs a meu ser!

No entanto, minha índole e minha educação religiosa não me permitiram infringir a _____(8) divina da vida. Mandei aquela serpente embora de minha casa com a roupa do corpo. Quanto a _____(repetir 2) , dei-lhe uns bofetões e o enxotei da minha casa.

No momento em que escrevo esta carta, estou sozinho e acompanhado única e exclusivamente pelo meu uísque. Ele está me dando força para tomar a mais difícil decisão dessa vida: acabar com _____(9).

Não permita que nenhuma de minhas posses e propriedades fique com essa serpente. Deixo tudo para você. Queime esta carta, após lê-la. Não quero que mais ninguém saiba de minha vergonha.

Me despeço para sempre.

Seu sócio e amigo,

_____

Pistas carta 2:

1. Nome da personagem do conto *A cartomante* que é caracterizada como formosa e tonta.
2. Personagem do conto *A cartomante* que é servidor público e trabalha em uma repartição.
3. Antônimo de inimigo.
4. Período anterior à adolescência.
5. Substantivo plural relacionado ao verbo visitar.

6. Membros superiores do corpo humano.
7. Sensação emocional ou psicológica que causa sofrimento.
8. Sinônimo para norma ou regra.
9. Pronome reto feminino de 3ª pessoa do singular.

Carta 3 completa:

O que se passou depois deste momento você vai descobrir a partir da leitura de uma carta enigmática.

Esta carta foi endereçada a uma amiga de infância de Rita, Ana, que mora na rua dos Barbonos.

Ana, minha amiga, como vai?

Espero que estejas bem, mas tenho que confessar-te que esta sua amiga está com o coração dilacerado.

Na última carta que lhe enviei, contei que havia consultado uma cartomante, pois estava aflita com o sumiço de Camilo.

Como pude acreditar nas palavras daquela mentirosa? O mais engraçado é que o próprio Camilo havia me alertado...

Ele afastou-se de mim e me trocou por outra. Você acredita, Ana? Agora, consigo entender claramente o porquê de seu sumiço. Ele confessou tudo a Vilela. Eu ouvi tudo enquanto estava escondida atrás da porta do escritório.

Aquela bruxa é uma farsante, quando me disse que Camilo me amava e não se esqueceria de mim.

Vilela e Camilo conversaram por horas e ele contou a meu marido sobre a moça que conhecera recentemente. Ele falou sobre sua beleza, sobre sua inteligência, sobre sua educação. Sufoquei um grito de dor dentro do meu peito ao conhecer a verdade. Minha vida acabou. Nunca mais poderei desfrutar de sua companhia e de suas carícias. Meu amado me deixou.

Terei que conviver com este grande sofrimento sufocado dentro de mim para que Vilela não desconfie de nada. Não posso me dar ao luxo de perdê-lo também. Ele jamais pode saber o que aconteceu.

Escrevo a você, Ana, na tentativa de suavizar minha dor, mas sei que é impossível. Assim que terminar a leitura desta carta, queime-a. Não posso correr o risco de que minha infidelidade a Vilela seja descoberta, pois tenho que me contentar com este casamento frio com ele.

Espero vê-la em breve para que possamos conversar pessoalmente.

Um abraço,

Rita

Carta 3 com lacunas:

O que se passou depois deste momento você vai descobrir a partir da leitura de uma carta enigmática.

Esta carta foi endereçada a uma amiga de infância de Rita, Ana, que mora na rua dos Barbonos.

Ana, minha amiga, como vai?

Espero que estejas bem, mas tenho que confessar-te que esta sua _____(1) está com o coração dilacerado.

Na última carta que lhe enviei, contei que havia consultado uma _____(2), pois estava aflita com o sumiço de _____(3).

Como pude acreditar nas palavras daquela _____(4)? O mais engraçado é que o próprio _____(repetir 3) havia me alertado...

Ele afastou-se de mim e me trocou por outra. Você acredita, Ana? Agora, consigo entender claramente o porquê de seu sumiço. Ele confessou tudo a _____(5). Eu ouvi tudo enquanto estava escondida atrás da porta do escritório.

Aquela bruxa é uma farsante, quando me disse que _____(repetir 3) me amava e não se esqueceria de mim.

_____(repetir 5) e _____(repetir 3) conversaram por horas e ele contou a meu _____(6) sobre a moça que conhecera recentemente. Ele falou sobre sua beleza, sobre sua inteligência, sobre sua educação. Sufoquei um grito de dor dentro do meu peito ao conhecer a verdade. Minha _____(7) acabou. Nunca mais poderei desfrutar de sua companhia e de suas carícias. Meu amado me deixou.

Terei que conviver com este grande sofrimento sufocado dentro de mim para que _____(repetir 5) não desconfie de nada. Não posso me dar ao luxo de perdê-lo também. Ele jamais pode saber o que aconteceu.

Escrevo a você, Ana, na tentativa de suavizar minha _____(8), mas sei que é impossível. Assim que terminar a leitura desta carta, queime-a. Não posso correr o risco de que minha _____(9) a _____(repetir 5) seja descoberta, pois tenho que me contentar com este casamento frio com ele.

Espero vê-la em breve para que possamos conversar pessoalmente.

Um abraço,

_____

Pistas carta 3:

1. Antônimo de inimiga.
2. Personagem do conto *A cartomante* que prevê o futuro.
3. Personagem do conto *A cartomante* que é servidor público e trabalha em uma repartição.
4. Adjetivo utilizado para quem diz mentiras.
5. Personagem do conto A cartomante que era magistrado.
6. Sinônimo de esposo.
7. Período de tempo que decorre desde o nascimento até a morte do ser.
8. Sensação emocional ou psicológica que causa sofrimento.
9. Antônimo de fidelidade.

Carta 4 completa:

O que se passou depois deste momento você vai descobrir a partir da leitura de uma carta enigmática.

Esta carta foi endereçada ao inspetor de polícia da capital.

Sr. Inspetor,

Venho através desta carta apresentar-lhe prova contundente a respeito do fato ocorrido na casa do senhor Vilela, em Botafogo.

A senhora Rita não foi vítima de um assalto, como se fizera saber. Ela foi vítima da ação do próprio marido.

Apesar de, contrariamente, ter que apresentar-lhe minha intimidade, não consigo conviver mais com esse silêncio.

Rita e eu nos envolvemos, depois que ela veio morar na capital. Vilela e eu somos amigos de infância e, após a chegada do casal, por conta de nossa estreita convivência me aproximei cada vez dela. Não por minha vontade ou premeditação, acabei por me envolver com a senhora Rita, o fato aconteceu por força do destino.

Recebi, por algumas vezes, cartas anônimas que me acusavam de pérfido e imoral. Por conta disso, me afastei de Rita e, consequentemente, de Vilela por meses a fim de dissipar quaisquer desconfianças.

No dia em que ocorreu o fato com a senhora Rita, recebi, na repartição na qual trabalho, um bilhete de Vilela pedindo que fosse à casa dele sem demora. Como era mais de meio-dia, saí sem demora rumo a Botafogo.

No caminho, passei perto da casa de uma cartomante e resolvi fazer uma consulta. Estava muito nervoso e preocupado por causa daquela mensagem.

Não levei mais do que 15 minutos na casa da cartomante e segui viagem para Botafogo.

Ao chegar à casa do casal, Vilela veio me receber. Estava com as feições decompostas. Não disse uma palavra, apenas fez um sinal para que eu entrasse. Não pude sufocar um grito de terror, ao chegar à saleta e encontrar o corpo de Rita estendido e ensanguentado sobre o canapé.

Minha visão ficou turva e, quando me recuperei, vi Vilela empunhando um revólver e apontando em minha direção. Ao puxar o gatilho, a arma falhou e eu pulei sobre ele desarmando-o.

No entanto, ele me ameaçou e disse que se contasse à polícia o que havia acontecido ele me mataria. Como advogado, ele sabia que não ficaria preso pela morte de Rita, pois cometeu o crime em defesa de sua honra. Livre, ele viria a minha procura para terminar o que não tinha conseguido fazer naquela tarde.

Acovardado, saí da casa de Vilela imediatamente, indo refugiar-me em minha residência. No dia seguinte, vi estampada a manchete "Mulher é morta a tiros em Botafogo", ao ler a notícia percebi que Vilela havia mentido à polícia dizendo que havia encontrado o corpo da mulher ao voltar do trabalho e que ela foi vítima de um assalto.

Desde esse dia, minha consciência e meu coração não me deixam em paz. Acovardei-me no momento, mas pela memória da mulher que tanto amei, não posso mais me silenciar.

Estou saindo da cidade, porque Vilela não ficará atrás das grades. Mesmo assim, peço ao senhor Inspetor que queime essa carta depois que tiver conhecimento dos fatos aqui expostos.

Atenciosamente,

Camilo

Carta 4 com lacunas:

O que se passou depois deste momento você vai descobrir a partir da leitura de uma carta enigmática.

Esta carta foi endereçada ao inspetor de polícia da capital.

Sr. Inspetor,

Venho através desta carta apresentar-lhe prova contundente a respeito do fato ocorrido na casa do senhor _____(1), em Botafogo.

A senhora _____(2) não foi vítima de um assalto, como se fizera saber. Ela foi vítima da ação do próprio _____(3).

Apesar de, contrariamente, ter que apresentar-lhe minha intimidade, não consigo conviver mais com esse silêncio.

_____(repetir 2) e eu nos envolvemos, depois que ela veio morar na capital. _____(repetir 1) e eu somos amigos de infância e, após a chegada do casal, por conta de nossa estreita convivência me aproximei cada vez dela. Não por minha vontade ou premeditação, acabei por me envolver com a senhora _____(repetir 2), o fato aconteceu por força do destino.

Recebi, por algumas vezes, cartas _____(4) que me acusavam de pérfido e imoral. Por conta disso, me afastei de _____(repetir 2) e, consequentemente, de _____(repetir 1) por meses a fim de dissipar quaisquer desconfianças.

No dia em que ocorreu o fato com a senhora (repetir 2), recebi, na _____(5) na qual trabalho, um bilhete de _____(repetir 1) pedindo que fosse à casa dele sem demora. Como era mais de meio-dia, saí sem demora rumo a Botafogo.

No caminho, passei perto da casa de uma _____(6)e resolvi fazer uma consulta. Estava muito nervoso e preocupado por causa daquela mensagem.

Não levei mais do que 15 minutos na casa da _____(repetir 6) e segui viagem para Botafogo.

Ao chegar à casa do casal, _____(repetir 1) veio me receber. Estava com as feições decompostas. Não disse uma palavra, apenas fez um sinal para que eu entrasse. Não pude sufocar um _____(7) de terror, ao chegar à saleta e encontrar o corpo de _____(repetir 2) estendido e ensanguentado sobre o canapé.

Minha visão ficou turva e, quando me recuperei, vi _____(repetir 1) empunhando um _____(8) e apontando em minha direção. Ao puxar o gatilho, a arma falhou e eu pulei sobre ele desarmando-o.

No entanto, ele me ameaçou e disse que se contasse à polícia o que havia acontecido ele me mataria. Como advogado, ele sabia que não ficaria preso pela morte de _____(repetir 2), pois cometeu o crime em defesa de sua honra. Livre, ele viria a minha procura para terminar o que não tinha conseguido fazer naquela tarde.

Acovardado, saí da casa de _____(repetir 1) imediatamente, indo refugiar-me em minha residência. No dia seguinte, vi estampada a manchete “Mulher é morta a tiros em Botafogo”, ao ler a notícia percebi que _____(repetir 1) havia mentido à polícia dizendo que havia encontrado o corpo da mulher ao voltar do trabalho e que ela foi vítima de um assalto.

Desde esse dia, minha _____(9) e meu coração não me deixam em paz. Acovardei-me no momento, mas pela memória da mulher que tanto amei, não posso mais me silenciar.

Estou saindo da cidade, porque _____(repetir 1) não ficará atrás das grades. Mesmo assim, peço ao senhor Inspetor que queime essa carta depois que tiver conhecimento dos fatos aqui expostos.

Atenciosamente,

_____

Pistas carta 4:

1. Personagem do conto *A cartomante* que era magistrado.
2. Nome da personagem do conto *A cartomante* que é caracterizada como formosa e tonta.
3. Sinônimo de esposo.
4. Que não tem nome ou identificação.
5. Local de trabalho do personagem Camilo.
6. Personagem do conto *A cartomante* que prevê o futuro.
7. Voz articulada solta com esforço.
8. Pistola com tambor giratório com que se pode dar 6 tiros sem recarregar.
9. Faculdade da razão de julgar os próprios atos.

3 Atividades pedagógicas lúdicas do campo jornalístico-midiático

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 12

LUGAR DE MULHER

Sugestão de artigo de opinião a ser lido após a atividade:

As mulheres e a disputa pelos espaços de poder

O dia 24 de fevereiro de 1932 foi um marco na história da mulher brasileira, que foi consolidado na Constituição de 1934

Yanne Teles

Brasil de Fato | Recife (PE) |
21 de Março de 2017 às 07:09

Ainda sob os ecos do 8 de março, O Dia Internacional da Mulher, na maioria dos países realizam-se conferências, debates e reuniões cujo objetivo é discutir o papel da mulher na sociedade atual.

O dia 8 de março é o resultado de uma série de fatos, lutas e reivindicações das mulheres por melhores condições de trabalho e direitos sociais e políticos.

Por conta dessas lutas é que as garantias dos espaços para as mulheres têm sido alcançadas. Mas vale salientar que isso tem acontecido em passos lentos.

A grande batalha da mulher é ainda a ocupação de espaços de poder.

No Brasil, o poder é um domínio ocupado hegemonicamente ainda por homens. As decisões públicas do país são essencialmente masculinas, e nesse contexto, as decisões quanto às relações de gênero não carregam sensibilidade.

A sociedade tem que entender que a participação da mulher na política em um país democrático é fundamental para o alcance da igualdade e do desenvolvimento, e consequentemente da paz.

Acabamos de completar 85 anos da conquista do direito ao voto. O dia 24 de fevereiro de 1932 foi um marco na história da mulher brasileira, que foi consolidado na Constituição de 1934. Porém, já era uma luta antiga.

A primeira eleitora registrada no Brasil foi em 1927, no estado do Rio Grande do Norte que passou na frente de todo o país.
Em 2015 a presidenta Dilma Roussef incluiu, no calendário oficial brasileiro, o Dia da Conquista do Voto Feminino no Brasil, comemorado a cada 24 de fevereiro.

Já quanto à representatividade, de acordo com dados captados na biblioteca do Senado, elegemos a primeira deputada em 1934 no estado de São Paulo. A primeira deputada negra foi eleita em Santa Catarina no ano de 1935. A primeira senadora no ano de 1981, Governadora, apenas em 1994, Roseana Sarney no estado do Maranhão.

E em outubro de 2010 tivemos a primeira presidenta eleita, Dilma Roussef.

Segundo o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), na composição atual da Câmara, das 513 cadeiras, somente 55 são ocupadas por mulheres (10,7%). No Senado, o percentual é um pouco maior. Das 81 cadeiras, 12 são ocupadas por mulheres (14,8%). São 67 mulheres entre os 594 deputados e senadores (11,2%).

Nesse cenário, o Brasil ocupa a 154ª posição em um ranking internacional, elaborado pela União Interparlamentar que listou 190 países, sobre a participação da mulher nos parlamentos.

O direito de votar e ser votada sem dúvida foi uma grande conquista, mas ainda não superamos à sub-representatividade das mulheres nos espaços de poder.

E vale lembrar que a mulher negra ainda é sub-representada no parlamento.

Através de políticas afirmativas, se conseguiu instituir cotas no sistema político para fomentar a inclusão das mulheres na política.

Foi aprovada na legislação eleitoral a cota de gênero, que hoje é de 30%, válida para qualquer eleição do poder legislativo.

A legislação eleitoral brasileira passou a estimular a participação feminina na política estabelecendo um percentual mínimo de 30% de candidaturas de cada sexo (artigo 10, parágrafo 3º, da Lei 9.504, de 1997).

A Lei 9.096, de 1995, com redação dada pela Lei 12.034, de 2009, impõe a aplicação de, no mínimo, 5% dos recursos do Fundo Partidário na criação e manutenção de programas de promoção e difusão da participação política das mulheres e determina que, no mínimo, 10% do tempo de propaganda partidária gratuita no rádio e na televisão seja destinado à promoção e à difusão da participação política feminina.

Porém, mesmo com as cotas, o percentual de mulheres eleitas é muito baixo, e embora representem 7 milhões a mais de votos, as mulheres ainda não têm representação proporcional a esse número no Parlamento.

Toda a sociedade perde com essa falta de representação. A política fica com visões distorcidas sobre os problemas sociais, fica com visões estreitas sobre a realidade e visões parciais sobre o projeto de desenvolvimento do país.

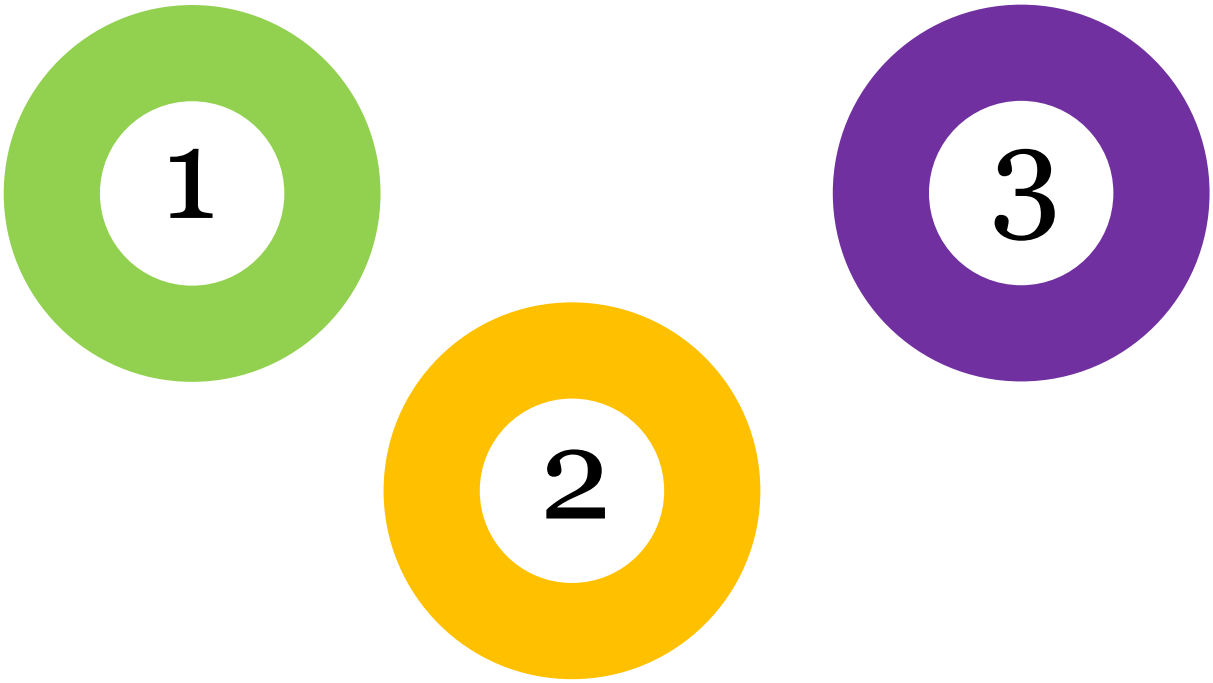
Nessa conjuntura, percebemos então, que mesmo as estatísticas detectando avanços importantes em vários setores, o lugar da mulher brasileira ainda reflete o domínio do homem sobre a vida dela.

Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2017/03/21/artigo-as-mulheres-e-a-disputa-pelos-espacos-de-poder

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 13

JOGO DO SININHO

Sugestões de fichas com os valores:



Texto:

Artigo:

As mulheres e a disputa pelos espaços de poder

Observação: O texto fora sugerido na atividade 12

Sugestões de cartas:

Artigo de opinião

O texto lido é um artigo de opinião. Qual é a finalidade desse tipo de texto? (1 ponto)

(A) Contar uma história.

(B) Ensinar como preparar um alimento.

(C) Apresentar a opinião do autor sobre um tema do cotidiano.

(D) Apresentar o resultado de um estudo científico.

Sugestões de questões:

1. O texto lido é um artigo de opinião. Qual é a finalidade desse tipo de texto? (1 ponto)
   (A) Contar uma história.
   (B) Ensinar como preparar um alimento.
   (C) Apresentar a opinião do autor sobre um tema do cotidiano.
   (D) Apresentar o resultado de um estudo científico.

R: C

2. Qual é o tema abordado no texto? (3 pontos)

R: A desigualdade entre homens e mulheres nos espaços de poder brasileiros.

3. Releia os dois primeiros parágrafos do texto:

> Ainda sob os ecos do 8 de março, no Dia Internacional da Mulher, na maioria dos países, realizam-se conferências, debates e reuniões cujo objetivo é discutir o papel da mulher na sociedade atual.
>
> O dia 8 de março é o resultado de uma série de fatos, lutas e reivindicações das mulheres por melhores condições de trabalho e direitos sociais e políticos.

Muitas pessoas comemoram o dia 8 de março como uma data de festa, como dia de enviar flores e dar os parabéns às mulheres. De acordo como o que leu, é essa concepção que deu origem à data? Justifique sua resposta. (2 pontos)

R: Não. O dia 8 de março, originalmente, é um dia de luta e reivindicações das mulheres por melhores condições de trabalho e direitos sociais e políticos.

4. Qual é a tese defendida pela autora do artigo? (3 pontos)

(A) A posição de que a pequena representação política das mulheres pode gerar interpretações distorcidas da realidade, além de causar danos à sociedade em geral.

(B) A posição de que a grande representação política das mulheres pode gerar uma interpretação adequada da realidade, além de possibilitar benefícios à sociedade em geral.

(C) A posição de que a pequena representação política das mulheres pode gerar interpretações adequadas da realidade, além de possibilitar avanços sociais.

R: A

5. Uma das ideias principais de Yanne Teles em seu artigo encontra-se no quarto parágrafo.
   Ao ler as informações apresentadas pela autora em todo o texto, é possível concordar com essa ideia apresentada? Justifique. (3 pontos)
   R: Sim. Embora a mulher brasileira tenha conquistado alguns espaços de poder, a sub-representatividade feminina no cenário político é grande. Segundo dados fornecidos pelo TSE, em 2018, as mulheres ocupam apenas 11,2% do legislativo federal.

6. Cite um argumento utilizado pela autora do texto para mostrar que a ideia de que a mulher ainda não ocupa espaços de poder é aceitável. (2 pontos)
   R: Dados do TSE apontam que, em 2018, a composição da Câmara era de 55 cadeiras ocupadas por mulheres, de um total de 513, e, no Senado, das 81 cadeiras, 12 eram ocupadas por mulheres.

7. A História nos conta que existem eleições no Brasil desde o período colonial. No entanto, somente a partir da Constituição de 1891, já no período republicano, determinou-se o **sufrágio universal masculino** para os homens maiores de 21 anos, excluindo analfabetos, soldados rasos e mendigos. Ou seja, os homens que atendessem aos requisitos expostos poderiam votar. A autora do texto nos apresenta uma informação histórica que sustenta a ideia por ela defendida e evidencia a desigualdade de acesso ao voto entre homens e mulheres existente na sociedade brasileira. Que argumento é esse? (2 pontos)
   R: O voto feminino, no Brasil, foi instituído somente pela Constituição de 1934. Já o voto masculino existe desde 1891.

8. Quais são os dados estatísticos usados por Yanne Teles para evidenciar a pequena participação das mulheres na política brasileira? Cite um deles. (2 pontos)
   R: Em 2018, eram 67 mulheres entre 594 deputados e senadores, ou seja, 11, 2%.

9. Que medida foi implementada para aumentar a participação das mulheres no cenário político? (1 ponto)
   R: Houve um estímulo por parte da legislação eleitoral brasileira que estabeleceu um percentual mínimo de 30% de candidaturas de mulheres aos cargos do legislativo.

10. Segundo dados do TSE, mostram que em 2016, no Brasil, a distribuição dos eleitores considerando o sexo estava na proporção aproximadamente de 47% de eleitores e 52% de eleitoras. Compare essa informação aos dados apresentados pela autora em relação à participação das mulheres no cenário político brasileiro. A partir dessa comparação, explique a sub-representatividade da mulher na política do Brasil. (3 pontos)
    R: Conforme a observação dos dados, o contingente de eleitoras (52%) é maior que o de eleitores (47%) no Brasil. No entanto, o total de mulheres em funções políticas para as quais tivessem sido escolhidas é de 11,4% de pessoas do sexo feminino. A partir desses dados, observa-se a sub-representatividade na política brasileira.

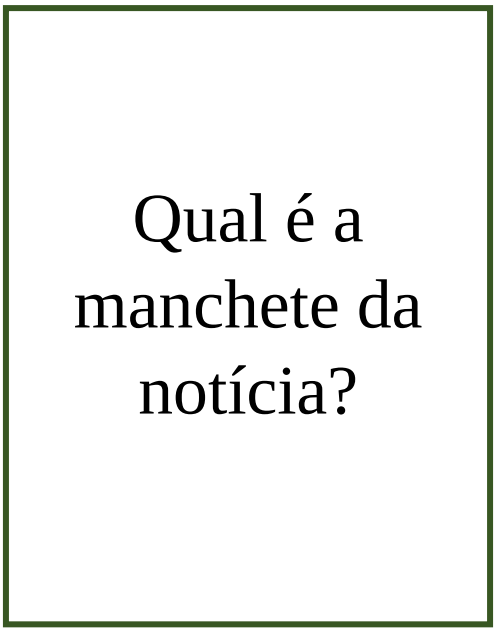
ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 14

JOGO DO BAFO

Textos:

Não apresentamos sugestões de textos, pois, devido o gênero proposto, é interessante a escolha de notícias recentes e que possam dialogar com o interesse dos discentes.

Cartas:



Jogo do Bafo

Qual é o subtítulo da notícia?

Jogo do Bafo

O que aconteceu?

Jogo do Bafo

Onde aconteceu?

Jogo do Bafo

Quando aconteceu?

Jogo do Bafo

Quem estava envolvido?

Jogo do Bafo

Por que aconteceu?

Jogo do Bafo

Como aconteceu?

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 15

JUNTANDO OS FATOS

Sugestão de texto:

Apresentamos uma sugestão de notícia apenas, pois o trabalho com o gênero requer o uso de fatos recentes.

Rio começa a aplicar a quarta dose da vacina contra a Covid em pessoas com 40 anos ou mais nesta terça

Desde a última terça-feira (14), os trabalhadores da área da saúde com 30 anos ou mais já podiam ser vacinados com a quarta dose do imunizante.

Por g1 Rio

21/06/2022 00h01 Atualizado há 3 horas

Maiores de 40 anos poderão tomar a quarta dose da vacina contra a Covid (segunda dose de reforço) a partir da próxima terça (21) no Rio de Janeiro — Foto: Divulgação/Prefeitura

A Prefeitura do Rio de Janeiro começa **nesta terça-feira (21)** a vacinar pessoas com idades **a partir dos 40 anos** com a quarta **dose do imunizante contra a Covid** (segunda dose de reforço).

A Secretaria Municipal de Saúde orienta que é preciso um intervalo de pelo menos quatro meses após a aplicação da primeira dose de reforço da vacina.

Desde a última terça-feira (14), os trabalhadores da área da saúde com 30 anos ou mais já podiam ser vacinados com a quarta dose do imunizante.

Até agora, 42 % das pessoas com mais de 50 anos tomaram a quarta dose na capital.

O número de atendimentos de pessoas com **síndrome gripal aumentou quase 60 %** nas emergências do estado, da primeira semana de maio, para a semana entre 6 e 12 de junho.

Na tarde desta segunda, 146 pessoas estavam nos hospitais da Rede SUS da capital com Covid.

A taxa de positividade dos testes para a doença está em torno dos 30% no estado.

Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/06/21/rio-comeca-a-distribuir-quarta-dose-da-vacina-contra-a-covid-para-pessoas-de-40-anos-nesta-terca.ghtml. Acesso em 21 jun 2022.

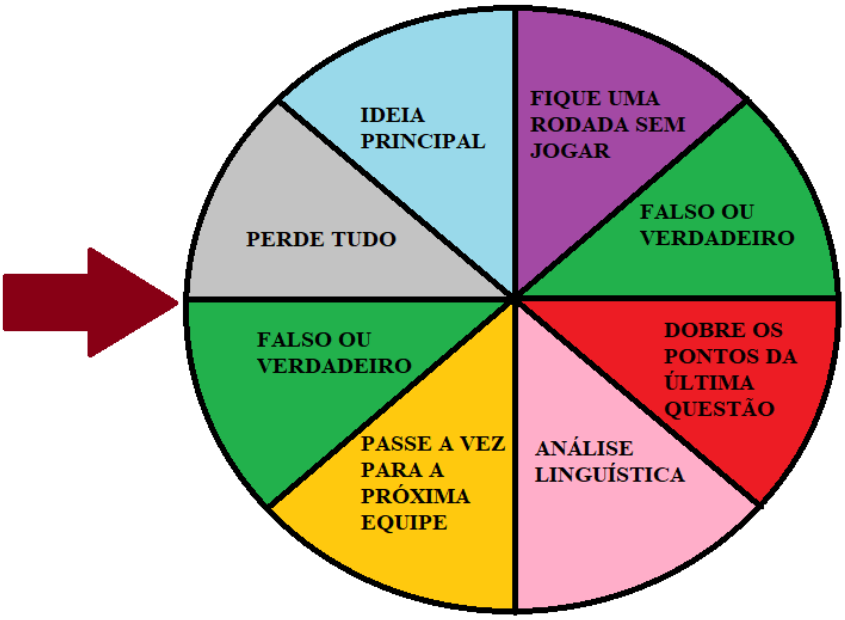
Quebra-cabeça com informações do lide:

4 Atividades pedagógicas lúdicas do campo das práticas de estudo e pesquisa

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 16

ROLETA DO CONHECIMENTO

Sugestão de roleta



O professor deverá colocar a roleta em uma base de modo que ela possa girar. A seta deverá estar fixada a fim de apontar a ação do grupo.

Sugestão de textos e questões

TEXTO 1

UM MUNDO AFOGADO EM PAPEL

Na sociedade digital, o homem gasta muito mais folhas do que antes dos computadores.

Sobre a mesa do jovem executivo, um moderno computador, com processador mais que veloz de 1,1 megahertz e memória de 60 gigabites, capaz de armazenar todos os documentos que escreve e os dados que precisa consultar, enviar com presteza toda sua correspondência e ainda guardar as fotos das últimas férias. Pode-se supor que, com computador, internet, intranet, câmera digital e scanner a seu dispor, esse executivo não precise mais de armários de arquivo ou de gavetas. Mas pilhas de papel, livros e cartões sobre a mesa provam uma enorme contradição: o mundo digitalizado está se afogando em papel.

Quando os primeiros PCs começaram a ser comercializados, em 1980, o consumo mundial de papel registrado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) era de 190 milhões de toneladas. Em 1990, já era de 240 milhões e,

hoje, chega perto de 300 milhões de toneladas. Essa diferença pesa não só nos sacos de lixo, mas também ameaça áreas florestais, rios, solo e ar.

[...] Segundo relatório de uma das maiores empresas de consultoria em papel e impressão da Europa, a Pira Internacional, a demanda por alguns tipos de papel pode aumentar em até 70% nos próximos oito anos. Entre os mais cotados para estrelas do consumo estão o papel escritório (aquele usado em impressoras comuns, em casa ou no trabalho) e os que servem para embalagens.

Só há queda de demanda para o papel-jornal. As razões para essas previsões estão, não por coincidência, ligadas diretamente ao desenvolvimento das tecnologias digitais. "Se uma pessoa lia um jornal há cinco anos, hoje pode ler dez na internet e, certamente, vai imprimir páginas desses dez jornais", comenta Luís Fernando Tedesco, gerente de marketing de suprimentos da Hewlett-Packard do Brasil.

[...] Até hoje ninguém conseguiu criar um substituto tão prático quanto as fibras de papel de celulose diluídas em água e prensadas, receita criada pelo oficial da corte chinesa T'sai Lun, no ano 105 d.C. Os cientistas do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), nos Estados Unidos, tentam há anos finalizar o projeto do e-paper. A ideia é criar um material semelhante à tela de cristal líquido, fino e flexível, que possa exibir imagens e textos gerados por um chip que receberia as informações e as "imprimiria". Essas "folhas" poderiam ter seu conteúdo apagado e reescrito a qualquer hora. Mas isso ainda é ficção.

Para os representantes da indústria de celulose e papel, o impacto do aumento de consumo previsto é contornável. "Hoje se busca a produtividade de florestas, a redução de perdas com o fechamento do ciclo da água e a diminuição de gastos com energia usando resíduos de madeira como combustível", diz Marcos Vettorato, diretor industrial da Companhia Suzano de Papel e Celulose. Esses cuidados diminuem o impacto ambiental, salvaguardam o estoque de matérias-primas e reduzem custos. [...]

Dois lados da folha

Diminuir custos pelo modo mais fácil também põe em risco as florestas. Com o crescimento da demanda, a pressão sobre florestas nativas aumenta, principalmente no Sudeste Asiático. É mais barato derrubar uma árvore de 100 anos de idade do que cultivar

eucalipto ou pínus por 10 ou 15 anos. Mas no Brasil a adaptação do eucalipto ao clima e ao solo [...] faz do cultivo uma alternativa vantajosa.

Se o e-paper ainda é uma promessa e o escritório sem papel, uma ficção, a saída para evitar problemas futuros é reduzir o consumo. Parece simplório lembrar que uma folha tem dois lados, mas se todos os 115 bilhões de folhas gastas anualmente em impressões caseiras (cerca de 199 milhões de quilos de papel) fossem usadas e reusadas, 1,3 milhão de árvores não precisariam ser cortadas. São números para se pensar.

Cristina Charão. Galileu, São Paulo, n.130, maio 2002, p.48-50.

Sugestões de questões para o texto 1

IDEIA PRINCIPAL

A ideia principal do texto "O mundo afogado em papel" é ...

observou-se, num período de 8 anos, o aumento da demanda por papéis de escritório.

R: Não.

A ideia principal do texto "O mundo afogado em papel" é...

a reutilização das folhas pode contribuir para a diminuição do desmatamento de florestas nativas.

R: Não.

A ideia principal do texto "O mundo afogado em papel" é...

de forma contraditória, o mundo digitalizado consome cada vez mais papel.

R: Sim.

A ideia principal do texto "O mundo afogado em papel" é...

o substituto para o papel, o e-paper, ainda não foi inventado por cientistas norte-americanos.

R:Não.

VERDADEIRO OU FALSO

Uma empresa europeia de consultoria em papel e impressão constatou que haverá uma maior demanda pelo consumo de papel de escritório. VERDADEIRO

A partir da leitura do texto, é possível compreender que à medida que a evolução tecnológica aconteceu entre os anos de 1980 e 1990, o consumo de papel foi reduzido. FALSO

O papel foi criado pelo oficial da corte japonesa, T'sai Lun, no a no 105 d.C. FALSO

Apesar dos esforços de cientistas norte-americanos, o projeto do e-paper ainda não foi concretizado. VERDADEIRO

O reuso das folhas de papel é uma solução para diminuir o gasto com papel e, consequentemente, o desmatamento. VERDADEIRO

Houve um aumento da demanda de consumo por papel jornal em todo o mundo entre os anos de 1980 e 1990. FALSO

ANÁLISE LINGUÍSTICA

Releia o trecho:

"**Essa diferença** pesa não só nos sacos de lixo, mas também ameaça áreas florestais, rio, solo e ar."

O termo em destaque retoma

(A) A diferença de tempo observada entre a década de 1980 e 1990.
(B) A diferença tecnológica observada entre a década de 1980 e 1990.
(C) A diferença em relação ao consumo de papel nas décadas de 1980 e 1990.

A autora cita informações obtidas em outros estudos para dar credibilidade às ideias apresentadas no texto. Esse tipo de citação ocorre em:

(A) "Sobre a mesa do jovem executivo, um moderno computador, com processador mais que veloz de 1,1 megahertz e memória de 60 gigabites, capaz de armazenar todos os documentos que escreve e os dados que precisa consultar, enviar com presteza toda sua correspondência e ainda guardar as fotos das últimas férias."
(B) "Pode-se supor que, com computador, internet, intranet, câmera digital e scanner a seu dispor, esse executivo não precise mais de armários de arquivo ou de gavetas."
(C) "Segundo relatório de uma das maiores empresas de consultoria em papel e impressão da Europa, a Pira Internacional, a demanda por alguns tipos de papel pode aumentar em até 70% nos próximos oito anos."

Releia o trecho:

“Se uma pessoa lia um jornal há cinco anos, hoje pode ler dez na internet e, certamente, vai imprimir páginas desses dez jornais”, comenta Luís Fernando Tedesco, gerente de marketing de suprimentos da Hewlett-Packard do Brasil.

Ao utilizar essa citação das palavras de Luís Fernando Tedesco, a autora pretende:

(A) apresentar o ponto de vista de uma autoridade no assunto que justifica o aumento do consumo de papel mesmo numa sociedade tecnológica, caracterizada pelo amplo uso da internet.
(B) apresentar o ponto de vista de uma autoridade no assunto que não concorda com o a ideia principal apresentada pela autora do texto.
(C) apresentar o ponto de vista de uma pessoa que não é uma autoridade no assunto que justifica o aumento do consumo de papel em uma sociedade que usa amplamente a internet.

Releia o trecho:

“Mas **isso** é ficção.”

A palavra destacada “isso” retoma:

(A) a redução do consumo de papel.
(B) a invenção do e-paper.
(C) o alto consumo de papel na atualidade.

TEXTO 2

CONSUMISMO

Tudo parece mágico, grande e alegremente anárquico. Há música em todos os locais. As vitrines estão muito bem decoradas. O ambiente está propício para um passeio gratificante. Estamos, quase sem perceber, em uma selva de consumo onde, inevitavelmente, cairemos em algumas das “armadilhas” que equipes formadas por psicossociólogos, arquitetos, decoradores, iluminadores e especialistas em marketing prepararam para os consumidores potenciais.

O ritmo musical que ouvimos, suave e quase imperceptível, tem suas razões de ser, assim como a disposição dos produtos em lugares determinados, a largura dos corredores e tudo o mais que nos impressiona em alguns supermercados ou shopping centers que incentivam a febre do consumo. Esses fatores são tão importantes que existem, em alguns países, laboratórios para testá-los. Na França, por exemplo, funciona, desde 1989, um

supermercado-laboratório, onde o comportamento do consumidor é observado e analisado em detalhes. Esse falso supermercado, onde as cobaias são os clientes, é o menor do mundo – possui apenas 200 m2, com música ambiente. Os visitantes são selecionados em supermercados verdadeiros e recebem, ao entrar, uma lista de compras. Eles devem escolher as marcas e depois dizer por que preferem esta ou aquela. Na verdade, seus movimentos estão sendo estudados por especialistas escondidos atrás de vidros espelhados. Cada passo dado pelo cliente, cada expressão facial ficarão gravados em uma fita que será utilizada para estudo posterior. Hoje em dia, qualquer lançamento só é feito depois de o produto ter passado por esses tubos de ensaio. Os fabricantes sabem muito bem que é ali que se decide a sorte de seu produto.

Para planejar melhor suas vendas – e fazer com que as pessoas consumam mais –, os supermercadistas já dispõem de algumas informações. Em primeiro lugar, sabem que o consumidor permanece durante uma média de 40 minutos dentro do supermercado, onde são apresentados de 4 a 6 mil produtos. Dessa forma, o consumidor só conta com alguns segundos para registrar tudo o que vê e decidir o que comprar. Por outro lado, sabe-se também que 50% dos produtos vendidos em supermercados são comprados por impulso. Isso significa que entre as mercadorias de compra planejada – como o leite e o açúcar, entre outros – devem ser colocadas outras mercadorias, não programadas, que atraiam a atenção do consumidor.

Outro recurso bastante utilizado é ter o preço de um produto anunciado em um grande cartaz, o que pode dar a sensação de que esse produto está em promoção, mesmo quando o preço não foi alterado. É frequente ver que, com técnicas semelhantes, uma determinada marca de café para citar um exemplo – pode incrementar seu volume de venda.

Um outro segredo se encontra nas prateleiras, que são geralmente dispostas em cinco de cada lado da gôndola. A prateleira de cima é a que mais se vê, embora fique um pouco fora do alcance da mão. A segunda e a terceira são as melhores, porque ficam à altura da vista e ao alcance das mãos. A quarta e a quinta são as menos valorizadas, por serem mais desconfortáveis de ver e alcançar. O objetivo, segundo especialistas, é chegar a um equilíbrio e evitar "pontos frios" dentro do supermercado. Para isso, colocam-se os setores de maior afluência de público – como os lácteos, por exemplo – perto de outros locais difíceis, cujos produtos têm, na maioria das vezes, uma rentabilidade maior. O objetivo

final é que o cliente encontre a maior quantidade possível de produtos e aumente seu consumo.

Os shopping centers também baseiam seu sucesso na exposição tentadora, mas acrescentam outros elementos – como a sensação de onipotência proporcionada pela arquitetura e a sensação de pertencer e possuir de que são tomados os clientes assim que entram no local. Segundo alguns psicólogos, outra característica inconsciente, certamente, mas muito forte, é a sensação de segurança e proteção que esses locais proporcionam. Além disso, são como grandes cenários onde as pessoas podem olhar, mexer, espiar, ver de tudo, ficar a par de tudo, satisfazer todas as inquietudes, ser espectadoras, protagonistas, desejosas de tudo o que está exposto, mas, também, capazes de obter o que veem. É assim que se criam uma tentação e uma excitação dos sentidos que põem em movimento a pulsação possessiva das pessoas, por meio de estímulos visuais, olfativos, auditivos, racionais e também impulsivos e compulsivos.

Istoé Tudo – O livro do conhecimento. São Paulo: Três, s. d. p. 174-7.

Sugestões de questões para o texto 2

IDEIA PRINCIPAL

A ideia principal do texto “Consumismo” é ...

supermercados e shopping centers usam a organização do ambiente para promover comportamento consumista.

R: Sim.

A ideia principal do texto “Consumismo” é ...

reações de clientes são observadas e testadas em supermercados laboratórios para desenvolver estratégias de vendas.

R: Não.

A ideia principal do texto “Consumismo” é ...

os supermercadistas tem certeza de que a metade dos produtos adquiridos nos estabelecimentos são comprados por impulso.

R: Não.

A ideia principal do texto “Consumismo” é ...

os shoppings centers investem na sensação de segurança oferecida em seus ambientes.

R: Não.

VERDADEIRO OU FALSO

Nos Estados Unidos, desde 1989, há um supermercado-laboratório para observação e análise do comportamento do consumidor. FALSO

Os participantes do experimento no supermercado-laboratório francês, ao participarem do experimento, devem escolher marcas e depois dizer o motivo de suas escolhas. VERDADEIRO

No estudo feito no supermercado-laboratório, além de justificarem suas escolhas, os clientes participantes são observados por uma equipe de especialistas que monitoram todos os detalhes do comportamento dos indivíduos. VERDADEIRO

Os supermercadistas têm a informação que 30% das compras feitas pelos consumidores é feita por impulso. FALSO

Supermercadistas recorrem ao anúncio de preços em grandes cartazes para dar a impressão de que os produtos, cujos valores foram anunciados, estão em promoção, mesmo que não estejam. VERDADEIRO

A arquitetura grandiosa dos shoppings centers fazem com que os consumidores sintam-se inferiores e não pertencentes àquele ambiente. FALSO

Os shopping centers funcionam como grandes cenários nos quais os consumidores sentem-se capazes de obter tudo o que veem. VERDADEIRO

Muitos consumidores, inconscientemente, sentem-se inseguros e desprotegidos dentro dos shoppings centers. FALSO

ANÁLISE LINGUÍSTICA

Releia o trecho:

“**Esses fatores** são tão importantes que existem, em alguns países, laboratórios para testá-los.”

O trecho destacado retoma:

(A) o ambiente e as armadilhas existentes em supermercados e shoppings centers.
(B) os psicossociólogos, os arquitetos e os decoradores que atuam em supermercados e shoppings centers.

(C) o ritmo musical, a disposição dos produtos em lugares determinados, a largura dos corredores observados em supermercados e shopping centers.

No trecho:

"Esse falso supermercado, **onde** as cobaias são os clientes, é o menor do mundo [...]"

O termo "onde" tem a função de recuperar a expressão:

(A) na França.
(B) falso supermercado.
(C) especialistas.

Alguns pronomes substituem palavras ou expressões já mencionadas no texto. Releia o período:

"**Eles** devem escolher as marcas e depois dizer por que preferem esta ou aquela."

O pronome "eles" substitui o substantivo:

(A) visitantes
(B) supermercados
(C) shoppings centers

As informações apresentadas em textos de divulgação científica, geralmente, são confirmadas através da citação de estudos, pesquisas ou palavras de autoridades no assunto tratado. Qual dos trechos, a seguir, não é um exemplo de citação?

(A) "O objetivo, segundo especialistas, é chegar a um equilíbrio e evitar "pontos frios" dentro do supermercado."
(B) "Os shopping centers também baseiam seu sucesso na exposição tentadora, mas acrescentam outros elementos – como a sensação de onipotência proporcionada pela arquitetura e a sensação de pertencer e possuir de que são tomados os clientes assim que entram no local."
(C) "Segundo alguns psicólogos, outra característica inconsciente, certamente, mas muito forte, é a sensação de segurança e proteção que esses locais proporcionam."

TEXTO 3

Águas subterrâneas também estão em risco

Jurema Aprile

A contaminação da água doce que circula pelo planeta é cada vez maior, seja causada por agrotóxicos e fertilizantes químicos usados na agricultura, por resíduos de

processos industriais, por esgotos domésticos e por lixões, sem esquecer os dejetos químicos de produtos empregados na mineração.

Com a poluição das águas de superfície, a humanidade passou a se abastecer em grande parte das águas subterrâneas. Um bilhão e meio de habitantes de centros urbanos do mundo dependem totalmente delas para sobreviver. No Brasil, 80% das cidades do Centro-Sul já são abastecidas pelas águas tiradas das profundezas subterrâneas.

Mas essas reservas estão diminuindo em todo o planeta de forma impressionante, em especial no Oriente Médio e na África. Elas não se renovam com a velocidade da extração feita pelo ser humano. Na Europa, 50% das cidades convivem com a ameaça, num futuro próximo, de falta de água. Elas precisam dos depósitos sob a terra e os exploram acima da capacidade de reposição natural que eles têm.

O que são os aquíferos

Por esse cenário, crescem em importância os aquíferos. Eles são grandes depósitos subterrâneos de água alimentados pelas chuvas que se infiltram no subsolo. Por sua vez, alimentam mananciais de água na superfície e formam lagoas, rios ou pântanos. Não custa recapitular: só cerca de 3% de toda a água do planeta é doce. Mais ou menos a terça parte disso (30,1%) existe em reservatórios no subsolo.

Muitas pessoas pensam que os aquíferos são grandes bolsões subterrâneos encapados em rocha e cheios de água. Não é assim na maioria das vezes. A água costuma preencher os espaços entre os sedimentos arenosos, como se fosse em uma tigela com areia e água misturados, ou se infiltra pelas fraturas, ou rachaduras, das rochas - pense em uma imensa esponja que absorve a água e você vai ter a ideia mais próxima do que é um aquífero. Apenas em alguns casos a água fica armazenada em bolsões, quando ela dissolve as rochas.

O Guarani

O aquífero Guarani é o principal manancial de água doce da América do Sul, formado entre 200 milhões e 132 milhões de anos atrás, nos períodos Triássico, Jurássico e Cretáceo Inferior . Imagine só: oito estados brasileiros, mais o Norte da Argentina e do Uruguai, e parte do Paraguai se assentam sobre esse oceano de água doce, numa área de 1,2 milhão de quilômetros quadrados - o que faz dele o maior reservatório de água subterrânea transnacional do mundo.

E a maior parte dele fica em território brasileiro - são dois terços da área total, nos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Só em um desses estados, São Paulo, o Guarani é explorado em mais de mil poços - e a maioria deles fica numa área de recarga do aquífero, isto é, na região de 17 mil quilômetros quadrados em que ele se recarrega com a infiltração das águas das chuvas.

Prevenção e cuidados

Especialistas alertam que essa área é a mais vulnerável e precisa ter sua exploração supervisionada por programas ambientais que previnam a poluição da água subterrânea e também seu esgotamento.

Outro cuidado necessário por parte de uma política governamental é evitar que fertilizantes químicos e pesticidas utilizados na agricultura dessa região contaminem os lençóis freáticos. Só para recordar: lençol freático é a parte superior de um depósito subterrâneo de água.

De acordo com estudos da Universidade da Água, a poluição dos aquíferos superiores que ocorre, no Brasil, Paraguai, Uruguai ou Argentina, poderá contaminar a água que é extraída dos poços profundos, "até mesmo quando estão localizados nos seus setores confinados".

Mas nem só de subsolo vive um aquífero: embora tenha camadas com profundidades que variam entre 50 metros e 1.800 metros, ele também surge na superfície, em afloramentos - e nesses locais o risco de contaminação com agrotóxicos é muito maior.

Uma das propostas apresentadas no Projeto de Proteção Ambiental e Desenvolvimento Sustentável do Aquífero Guarani - organizado pelas nações em que ele está presente - proíbe a agricultura que usa fertilizantes e pesticidas, como a da cana-de-açúcar, nos locais de afloramentos, como na região de Botucatu, em São Paulo. Podem ainda ser criadas áreas de restrição para novas perfurações.

O canadense Marq Villiers, autor de *Água: Como o Uso do Precioso Recurso Natural Poderá Acarretar a Mais Séria Crise do Século 21* (Ediouro, 2002), calcula que se todos os recursos hídricos disponíveis para consumo fossem espalhados sobre o globo - formariam uma piscina em que uma pessoa com 1,82 m de altura poderia caminhar sem se afogar.

"O esgotamento dos lençóis freáticos é uma das grandes crises invisíveis mas ameaçadoras que o planeta enfrenta, com todas as suas implicações de queda na oferta de alimentos, miséria humana, fome, conflitos e guerra", alerta.

DISPONÍVEL EM: https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/aquifero-guarani-aguas-subterraneas-tambem-estao-em-risco.htm

Sugestões de questões para o texto 3

IDEIA PRINCIPAL

A ideia principal do texto “Águas subterrâneas também estão em risco” é ...

o aquífero Guarani é o principal manancial de água doce da América do Sul.

R: Não.

A ideia principal do texto “Águas subterrâneas também estão em risco” é ...

os aquíferos são depósitos subterrâneos de água alimentados por chuvas que se infiltram no subsolo.

R: Não.

A ideia principal do texto “Águas subterrâneas também estão em risco” é ...

a área formada pelo aquífero Guarani deve ter sua exploração supervisionada por programas ambientais para evitar a poluição e seu esgotamento.

R: Não.

A ideia principal do texto “Águas subterrâneas também estão em risco” é ...

as águas subterrâneas estão cada vez mais escassas e contaminadas devido ao alto consumo humano e à poluição.

R: Sim.

VERDADEIRO OU FALSO

Os agrotóxicos e fertilizantes químicos, os resíduos de processos industriais, os esgotos domésticos, os lixões, os dejetos químicos provenientes da mineração contaminam a água doce do planeta. VERDADEIRO

Apesar da poluição da água doce existente na superfície do planeta, a humanidade não explora as águas subterrâneas. FALSO

Embora exista um alto consumo das águas subterrâneas no planeta, essas reservas estão constantemente aumentando sua capacidade devido às intensas chuvas. FALSO

As águas subterrâneas não se renovam na mesma velocidade da extração feita pelos seres humanos. VERDADEIRO

Os aquíferos são grandes rios de superfície que se localizam em regiões inexploradas do planeta. FALSO

O aquífero Guarani é o principal manancial de água doce da América do Sul. VERDADEIRO

A maior parte do aquífero Guarani fica em território argentino. FALSO

Para evitar a poluição dos aquíferos e o seu esgotamento, especialistas alertam que sua exploração deva se supervisionada por programas ambientais. VERDADEIRO

ANÁLISE LINGUÍSTICA

As palavras de Marq Villiers são citadas no último parágrafo do texto. A autora cita o canadense porque

(A) ele é o autor do livro Água: como o uso do precioso recurso natural poderá acarretar a mais séria crise do século 21.
(B) ele defende o uso de agrotóxicos e fertilizantes de maneira indiscriminada, sobretudo próximo dos afloramentos de água.
(C) ele é ambientalista e fez um estudo aprofundado sobre o aquífero Guarani.

Algumas expressões são usadas no texto para apontar para o autor que a informação apresentada foi baseada em um estudo ou foi dita por um especialista da área. Um exemplo de expressão desse tipo é:

(A) “isto é”

(B) “de acordo com”
(C) “mas”

Releia o trecho:

“Mas **essas reservas** estão diminuindo em todo o planeta de forma impressionante, em especial no Oriente Médio e na África.”

O trecho em destaque refere-se:

(A) águas doces existentes na superfície
(B) águas salgadas existentes na superfície
(C) águas doces subterrâneas

A palavra em destaque no trecho “**Eles** são grandes depósitos subterrâneos de água alimentados pelas chuvas que se infiltram no subsolo.” refere-se a

(A) aquíferos
(B) rios
(C) mares

Para evitar a repetição de um mesmo termo, podemos usar pronomes em substituição a substantivos anteriormente citados em um texto. Observe o período a seguir e identifique o referente do pronome destacado.

“E a maior parte dele fica em território brasileiro [...]”

(A) oceano de água doce
(B) São Paulo
(C) aquífero Guarani

TEXTO 4

O clima está esquentando!

Por: Elisa Batalha

Você sabe o que é uma estufa? É uma caixa ou casinha de vidro usada por jardineiros e botânicos, onde se criam plantas que precisam de bastante calor para crescer. O vidro permite que o sol aqueça o ar dentro da estufa, que, por ser fechada, mantém esse calor. Mas, e se o planeta inteiro ficasse preso dentro de uma estufa?

Na verdade, isso já acontece. O efeito estufa é um fenômeno natural, regulador da entrada e saída de radiação solar e, portanto, das temperaturas do planeta. O problema é o tão falado aquecimento global, provocado pelo aumento exagerado do efeito estufa. Funciona assim: a fumaça produzida pelos carros e pelas indústrias contém diversos gases, entre eles o dióxido de carbono, e alguns desses gases ajudam a formar uma 'capa' na atmosfera que diminui a capacidade que o planeta tem de se 'refrescar' naturalmente, mantendo o clima propício para todos os animais, plantas e para nós, humanos, vivermos em harmonia com o ambiente.

O resultado não é só um calorzinho: o desequilíbrio do clima provoca o aumento de tempestades, seca em algumas regiões e enchentes em outras. As geleiras dos polos da Terra começam a derreter, e provocam uma elevação do nível dos oceanos. Cientistas preveem até que cidades inteiras podem ser engolidas pelas águas, e muitas espécies de plantas e animais se extinguirão. A vida de todos deve ficar mais difícil.

Nessa história triste, os vilões que põem a Terra em perigo somos nós mesmos, a espécie humana. Praticamente todos os cientistas concordam que o principal culpado do aquecimento global são os gases de efeito estufa produzidos pela queima de carvão, gás natural e derivados de petróleo, como a gasolina – os chamados combustíveis fósseis. É essa queima que gera a maior parte da energia que move a sociedade moderna. Por isso, os cientistas têm alertado as autoridades que é preciso utilizar fontes alternativas de energia, mais limpas e mais seguras para o ambiente.

Governantes de diferentes países elaboraram recentemente um tratado que compromete os países a reduzir a quantidade de gases de efeito estufa despejada todos os dias na atmosfera. Esse acordo ficou conhecido como Protocolo de Kyoto, nome da cidade japonesa onde aconteceram as reuniões. Mas ainda é preciso que ele realmente seja posto em prática. Além disso, os Estados Unidos, um dos países mais poluidores, não assinaram o acordo, temendo prejudicar o seu desenvolvimento econômico.

No Brasil, uma das preocupações é reduzir o desmatamento, porque as florestas ajudam a retirar dióxido de carbono do ar e a equilibrar o clima. E como cada um de nós pode colaborar para evitar as mudanças climáticas provocadas pelo aquecimento global? A preocupação com o ambiente está ligada a hábitos simples, como produzir menos lixo, usar menos o carro (que tal um passeio de bicicleta?) e reciclar materiais, porque tudo consome energia de alguma maneira para ser fabricado. Evitar o desperdício de água doce

também é importante, pois ela tende a ficar mais escassa com a mudança do clima. O futuro depende de novas atitudes de todos.

Disponível em: http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=925&sid=9

Sugestões de questões para o texto 4

IDEIA PRINCIPAL

A ideia principal do texto "O clima está esquentando!" é ...

O aquecimento global, aumento exagerado do efeito estufa, diminui a capacidade que o planeta tem de se "refrescar" naturalmente.

R: Sim.

A ideia principal do texto "O clima está esquentando!" é ...

A fumaça produzida pelos carros e pelas indústrias contém gases que contribuem para o aquecimento global.

R: Não.

A ideia principal do texto "O clima está esquentando!" é ...

O aquecimento global é um fenômeno natural, pois regula a entrada e a saída de radiação solar e, portanto, as temperaturas do planeta.

R: Não.

A ideia principal do texto "O clima está esquentando!" é ...

Os seres humanos são os principais responsáveis pelo aquecimento global.

R: Não.

VERDADEIRO OU FALSO

O efeito estufa é um fenômeno natural, regulador da entrada e da saída de radiação solar e, portanto, das temperaturas do planeta. VERDADEIRO

A fumaça produzida por carros e por indústrias não se relaciona de forma alguma ao aquecimento global. FALSO

O aumento de tempestades não é uma consequência do aquecimento global. FALSO

Uma das consequências do aquecimento global é o derretimento das geleiras que elevam o nível dos oceanos. Assim, cidades inteiras podem ser inundadas pelas águas. VERDADEIRO

O aquecimento global é um fenômeno natural, relacionado à existência do efeito estufa. Os seres humanos nada podem fazer para evita-lo, pois não tem nenhuma responsabilidade sobre o fenômeno. FALSO

Para reverter o aquecimento global, o Brasil pode contribuir reduzindo o desmatamento. VERDADEIRO

Devido ao aquecimento global, podemos verificar seca em algumas regiões do planeta e grandes enchentes em outras. VERDADEIRO

A produção de menos lixo, a redução do uso de carros, a reciclagem de materiais e o consumo consciente de água doce são ações individuais que contribuem para a redução do aquecimento global. VERDADEIRO

ANÁLISE LINGUÍSTICA

Releia o trecho que inicia o segundo parágrafo:

"Na verdade, **isso** já acontece."

A palavra destacada retoma um termo anterior sendo possível compreender que:

(A) o planeta inteiro fica preso em uma espécie de estufa.
(B) o planeta é semelhante a uma caixinha de vidro devido a sua fragilidade.
(C) o planeta é uma estufa por conta das altas temperaturas registradas.

Observe a expressão destacada no trecho:

"É **essa queima** que gera a maior parte da energia que move a sociedade moderna."

A expressão destacada aponta para:

(A) a queima de florestas inteiras.
(B) a queima de carvão, gás natural e derivados do petróleo.
(C) a queima de lixo feita nos lixões das grandes cidades.

Releia:

"**Esse acordo** ficou conhecido como Protocolo de Kyoto, nome da cidade japonesa onde aconteceram as reuniões."

A expressão destacada retoma:

(A) o tratado comercial assinado por países da América do Sul a fim de aumentar seus lucros.
(B) o tratado comercial assinado por diferentes países para explorar as florestas tropicais do mundo inteiro.
(C) o tratado assinado por diferentes países que se comprometeram a reduzir a quantidade de gases de efeito estufa despejada na atmosfera.

Para fundamentar as informações apresentadas no texto, a autora cita, de forma geral, as posições científicas. Esse recurso pode ser observado no trecho:

(A) O efeito estufa é um fenômeno natural, regulador da entrada e saída de radiação solar e, portanto, das temperaturas do planeta.
(B) O resultado não é só um calorzinho: o desequilíbrio do clima provoca o aumento de tempestades, seca em algumas regiões e enchentes em outras.
(C) Praticamente todos os cientistas concordam que o principal culpado do aquecimento global são os gases de efeito estufa produzidos pela queima de carvão, gás natural e derivados de petróleo, como a gasolina – os chamados combustíveis fósseis.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 17

POR DENTRO DO ESQUEMA

Sugestão de texto, de criação de pistas e do esquema

Bafo de onça...E agora?

Por: Amanda Gonçalves Feitor

Você chega numa festa, achando que vai beijar aquele gato e quando ele chega perto...Xiiiii! Você sente aquele *cheirinho ruim* da boca e o famoso mau hálito (halitose) estraga o grande momento.

Há várias causas para a halitose, mas em mais de 90% dos casos, a origem é na cavidade bucal. Mas se você sofre de halitose, não fique triste. Cuidados diários de higiene e algumas mudanças na alimentação podem resolver de vez esse problema, motivo de zoação e vergonha em qualquer idade.

Escovação correta

A higiene bucal inadequada é uma das principais causas da halitose, segundo o dentista Fernando D'Oliveira Matozinhos. Ela causa acúmulo de tártaro (restos de alimentos calcificados) e placas bacterianas, provocando sangramentos e inflamações na gengiva e na área periodontal (entorno dos dentes) e saburra lingual. Restaurações desadaptadas e grandes cáries, que acumulam alimentos, também causam mau hálito.

Para prevenir o mau hálito, recomenda uma boa higiene bucal, com escovação correta, limpeza da língua, uso do fio dental e de enxaguatório bucal sem álcool, bem como a visita frequente ao dentista.

Ao contrário do que muitos pensam, problemas no estômago não costumam interferir no hálito. Essa crença se origina do fato de que o jejum prolongado pode causar halitose. Contudo o gastroenterologista João Soares ressalta que algumas doenças do trato digestivo estão associadas ao mau hálito, como a doença do refluxo, divertículos no esôfago, megaesôfago, gastroparesia e estenose pilórica.

A baixa produção de saliva, estresse, problemas nas vias aéreas e nas amígdalas e prisão de ventre acentuada também podem causar halitose.

Alimentação saudável

Todo mundo sabe que alguns alimentos causam mau hálito, como o alho, a cebola, a pimenta, rabanete, picles, repolho, couve, brócolis, bem como alimentos gordurosos, como queijo amarelo.

Contudo, a nutricionista Cristiane Almeida alerta sobre duas atitudes que estão diretamente relacionadas à halitose: beber menos de um litro de água por dia (baixa ingestão hídrica) e ficar mais de três horas sem comer (jejum prolongado).

Para ela é importante uma dieta saudável, ingerir pequenas refeições a cada três horas e beber bastante água. Alimentos fibrosos e crus, como a maçã, a pêra e o pepino, estimulam a mastigação e podem ajudar na limpeza dos dentes.

Consultoria:

Fernando D'Oliveira Matozinhos
João Soares (IPEC/Fiocruz)
Cristiane Almeida (IPEC/Fiocruz)

Disponível em: http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1365&sid=8

Pistas

1º envelope

TEMA

Para criar a pista sobre o tema o professor pode usar um pequeno quebra-cabeça de caça-palavras. A palavra a ser identificada deve aparecer uma única vez e os outros espaços podem ser preenchidos com letras que não apareçam na resposta à pista.

No texto em questão, o tema é halitose, veja como o quadro com o caça-palavras pode ser organizado:

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

2º envelope

IDEIA PRINCIPAL

Este envelope deve conter uma frase que apresenta a ideia principal tratada no texto. A frase deve ser escrita em um código secreto. Neste exemplo, cada letra corresponde ao seu respectivo número em que aparece no alfabeto. Como a brincadeira está sendo pensada para as séries finais do Ensino Fundamental, o professor pode somente apresentar o código, como no exemplo a seguir, sem esclarecer de que forma o código foi criado. Assim bastaria dizer que cada número corresponde a uma letra.

1	15-18-9-7-5-13	4-1	8-1-12-9-20-15-19-5	5-19-20-1	14-1
3-1-22-9-4-1-4-5	2-21-3-1-12	14-1	13-1-9-15-18-9-1	4-1-19	
22-5-26-5-19					

3º envelope

IDEIAS SECUNDÁRIAS

Para abordar as ideias secundárias desse texto, o terceiro envelope deve conter outros dois envelopes: causas da halitose e tratamento da halitose. Para não revelar o tema do texto na identificação desses envelopes o professor pode recorrer ao uso do código (como foi feito no segundo envelope). Confira o exemplo:

CAUSAS DA

8-1-12-9-20-15-19-5

TRATAMENTO DA

8-1-12-9-20-15-19-5

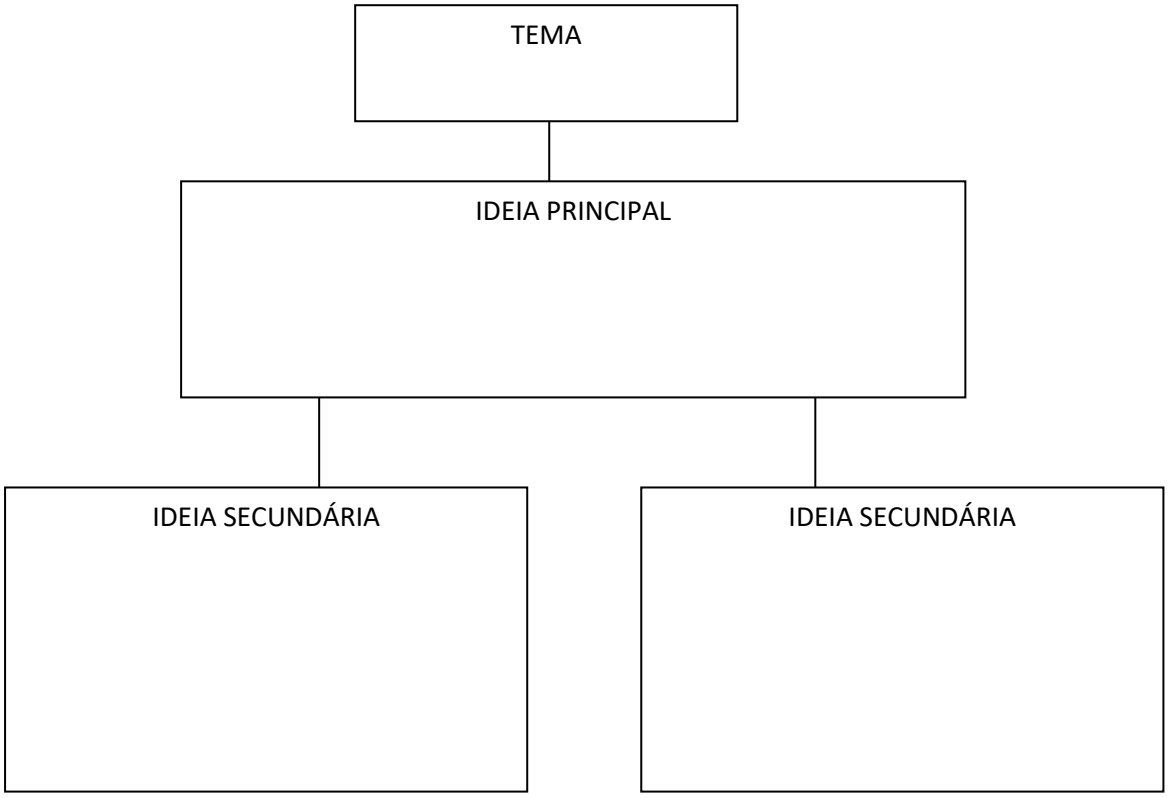
No envelope "Causas da halitose", o professor deve colocar uma folha pautada indicando quantas palavras e quantas letras formam cada uma das causas. Além disso, o professor deve colocar letras recortadas individualmente correspondentes às palavras que deverão ser formadas.

3 palavras/22 letras- HIGIENE BUCAL INADEQUADA
2 palavras/24 letras- RESTAURAÇÕES DESADAPTADAS
2 palavras/13 letras- CÁRIES GRANDES
4 palavras/20 letras- BAIXA PRODUÇÃO DE SALIVA
1 palavra/8 letras- ESTRESSE
6 palavras/32 letras- PROBLEMAS NAS VIAS AÉREAS E AMÍGDALAS
4 palavras/23 letras- PRISÃO DE VENTRE ACENTUADA
3 palavras/20 letras- BAIXA INGESTAO HÍDRICA
2 palavras/15 letras- JEJUM PROLONGADO

O envelope "Tratamento da halitose" pode seguir o mesmo modelo de organização do envelope "Causas da halitose":

3 palavras/15 letras- BOA HIGIENE BUCAL
2 palavras/13 letras- DIETA SAUDÁVEL
3 palavras/17 letras- BEBER BASTANTE ÁGUA

Sugestão de esquema a ser preenchido por cada grupo:



ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 18

DEFINA-ME, SE FOR CAPAZ

Esta atividade não possui descrição de materiais.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA LÚDICA 19

ACERTE O ALVO

Sugestões de biografias:

Texto I

Chica da Silva

+-1731-1796

Cecília Meireles disse: "Vestida de tisso, / de raso e de Holanda, / - é a Chica da Silva: / é a Chica-que-manda!"

"A imperatriz do Tijuco / A dona de Diamantina / Chica da, Chica da, Chica da Silva" – completou Jorge Ben Jor.

Cantada e recitada por todos os lados, não se sabe bem onde começam e onde terminam algumas das histórias sobre Chica da Silva, escrava alforriada que viveu em Diamantina, Minas Gerais. Seja como for, de uma coisa todo mundo sabe: era uma moça poderosa!

Chica era filha de um português com uma africana alforriada. Ainda jovem, foi escrava de Manuel Pires Sardinha, um médico de 60 anos. Chica acabou sendo mãe de um filho de Sardinha. Era uma prática muito violenta da época: os senhores engravidavam suas escravas.

Quando seu filho nasceu, ele ficou livre, mas Chica permaneceu na mesma. A vida das mulheres escravizadas era servir, servir, servir. Mas Chica, que era então chamada de Francisca Parda, não aceitava que esse fosse seu destino e batalhou contra ele como pôde.

O lugarejo onde morava, o Arraial do Tijuco, era muito importante, pois fazia parte da rota das pedras preciosas. Certo dia, quando Chica passeava durante as festas de Natal, foi avistada por João Fernandes, contratador de diamantes muito rico, responsável pelas minas. Contam que foi amor à primeira vista.

Como se fazia na época, ele a comprou e logo pagou por sua alforria. Mesmo sem poder se casar, já que as leis não permitiam, eles ficaram juntos 15 anos, nos quais Chica teve 13 filhos.

Aos 24, era chamada de Dona Francisca da Silva de Oliveira e frequentava, cheia de esplendor, os espaços nobres das igrejas. Mesmo quando João Fernandes voltou a Portugal, continuou aqui cuidando dos negócios da família. Como era muito inteligente, teve uma posição de destaque na sociedade mineira da época.

“Um rio que, altiva, / dirige e comanda / a Chica da Silva, / a Chica-que-manda.”

Texto II

EUFRÁSIA TEIXEIRA LEITE

1850-1930

Quando era pequena, Eufrásia adorava observar, pelas janelas da casa cheinha de plantas trepadeiras, os morros de Vassouras, no interior do Rio de Janeiro. Ela vivia em meio a fazendas de café em uma casa enorme, de 22 quartos e uma biblioteca com mais de mil livros. Um luxo só! Mas isso não lhe bastava: a menina passava horas se perguntando o que haveria para além de tudo aquilo que pertencia à família.

Queria poder ser diferente em paz. Sabia ler e escrever em várias línguas e tinha dinheiro suficiente para pagar suas contas, então casar não era preocupação. Era, sim, uma sinhazinha, porém emancipada. Não poderia continuar ali naquele povoado pela vida toda, controlada pela família e pelas pessoas que achavam que ela, por ser mulher, tinha que seguir algumas regras. Além disso, não gostava da ideia de que pessoas pudessem ser escravizadas.

Quando tinha 22 anos, seus pais morreram e ela recebeu uma herança enorme, do tamanho da riqueza do rei. Decidiu, então, ir com a irmã vivem na cidade que era o centro do mundo: Paris.

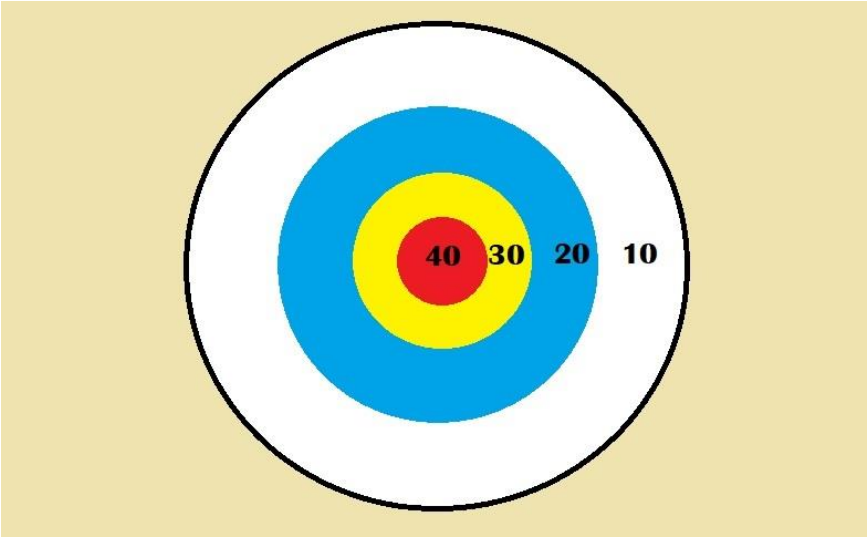
No navio, ao longo da vigem pelo Oceano Atlântico, Eufrásia conheceu o grande amor da sua vida. Seu nome era Joaquim Nabuco, e ele lutava pelo fim da escravidão. Foi seu namorado durante 14 anos. Mas, como Nabuco queria morar no Brasil, e Eufrásia, na França, o namoro nunca virou casamento.

Em Paris, Eufrásia acordava cedo todos os dias e logo começava a escrever uma carta atrás da outra para cuidar de seus negócios. Eram mais de 40 por dia. Ela sabia muito bem comprar e vender os produtos na hora certa. Com isso, conseguiu multiplicar por muitas vezes a fortuna que havia recebido do pai. Tornou-se a mulher mais rica de todo o Brasil. Negociava na bolsa de valores e era dona de partes de empresas em dez países, em quatro continentes. Até no Egito, na Romênia e na Rússia.

Quando morreu, já de volta ao Brasil, deixou toda a sua fortuna para os pobres. Muita gente achou loucura, mas ela sabia que eles eram os que mais precisavam.

Sugestão de alvo:

Para confeccionar o alvo, pode ser usado papel 40 quilos, papel pardo ou, ainda uma caixa de pizza. Deve-se ter o cuidado, porém, de fixar o círculo no chão da sala ou pátio a fim de evitar movimentação.



Sugestão de perguntas:

Perguntas com valor de 10 pontos:

Texto 1

1. Biografias são textos que nos contam fatos importantes acerca de uma personalidade histórica, uma pessoa famosa. O texto I, traz informações sobre uma mulher brasileira. Qual é o seu nome e onde viveu?

R: Chica da Silva. Ela viveu em Diamantina, Minas Gerais.

2. O texto I nos informa acerca de Chica da Silva. Chica era filha de um português e uma africana alforriada. Qual era a condição de Chica, quando jovem, no sistema escravista brasileiro da época: era escrava ou era livre? Cite uma passagem do texto que comprove a resposta.

R: Chica, quando jovem, era escrava. "Ainda jovem, foi escrava de Manuel Pires Sardinha, um médico de 60 anos."

3. Que fato aconteceu e transformou a vida de Chica da Silva?

R: Chica e o contratador João Fernandes se conheceram, se apaixonaram, ele a comprou e pagou por sua alforria.

4. Embora fossem apaixonados, Chica da Silva e João Fernandes não puderam se casar. Explique o motivo de eles não se casarem e o que aconteceu aos dois.

R: As leis não permitiam o casamento entre Chica da Silva e João Fernandes, mas, mesmo assim, eles viveram juntos por 15 anos e tiveram 13 filhos.

Texto II

1. Biografias são textos que nos contam fatos importantes acerca de uma personalidade histórica, uma pessoa famosa. O texto I, traz informações sobre uma mulher brasileira. Qual é o seu nome e onde nasceu?

R: Eufrásia Teixeira Leite nasceu em Vassouras, interior do estado do Rio de Janeiro.

2. Eufrásia viveu por anos em Vassouras. O que a fez sair da cidade e para onde se mudou?

R: Os pais de Eufrásia morreram e ela recebeu uma enorme herança. Resolveu, então, mudar-se para Paris.

3. Durante sua viagem, quem Eufrásia conheceu? Qual foi a importância desse encontro na biografia dessa mulher?

R: Durante a viagem a Paris, Eufrásia conheceu Joaquim Nabuco, abolicionista brasileiro, com o qual manteve um relacionamento por 14 anos.

4.De que maneira, Eufrásia se manteve na cidade para onde ela se mudou?

R: Eufrásia conseguiu multiplicar a fortuna que havia herdado de sua família. Ela negociava na bolsa de valores e era dona de empresas em dez países diferentes.

5. Ao ler a biografia das duas mulheres – Chica e Eufrásia - , é possível perceber semelhanças e diferenças. Em que aspecto elas se diferenciam e em que se assemelham?

R: Há uma grande diferença entre as duas mulheres. Enquanto Chica era uma escrava que fora alforriada pelo contratador João Fernandes; Eufrásia era filha de uma família riquíssima que de certa forma se beneficiou do ciclo do café e, consequentemente, da exploração da mão de obra escrava. No entanto, as duas eram mulheres que não se conformaram a situação que a sociedade lhes impunha, tornando-se figuras de relevância na história brasileira.

Perguntas com valor de 20 pontos:

Texto 1

1. Releia o período:

“Quando seu filho nasceu, ele ficou livre, **mas** Chica permaneceu na mesma.”

A conjunção “mas” apresenta uma relação de:

(A) adição entre o fato de Chica ser livre e o seu filho cativo.
(B) alternância entre o fato de o filho de Chica ser livre e ela cativa.
(C) oposição entre o fato de o filho de Chica ser livre e ela cativa.
(D) explicação entre o fato de Chica ser livre e o seu filho cativo.

2.Releia o período:

“Quando seu filho nasceu, ele ficou livre, **mas** Chica permaneceu na mesma.”

Segundo as normas da gramática tradicional, qual é a classificação atribuída à conjunção destacada?

(A) Conjunção coordenativa aditiva.
(B) Conjunção coordenativa alternativa.
(C) Conjunção coordenativa adversativa.
(D) Conjunção coordenativa opositiva.

3.Releia o trecho:

“[...] ele a comprou **e** logo pagou por sua alforria.”

A conjunção “e” apresenta uma ideia de:

(A) adição entre duas ações feitas por João Fernandes.
(B) alternância entre duas ações feitas por João Fernandes.
(C) oposição entre duas ações feitas por João Fernandes.
(D) explicação entre duas ações feitas por João Fernandes.

4.Releia o trecho:

“[...] ele a comprou **e** logo pagou por sua alforria.”

Segundo as normas da gramática tradicional, qual é a classificação atribuída à conjunção destacada?

(A) Conjunção coordenativa aditiva.
(B) Conjunção coordenativa alternativa.
(C) Conjunção coordenativa adversativa.
(D) Conjunção coordenativa opositiva.

Texto II

1.Releia o período:

"Quando tinha 22 anos, seus pais morreram **e** ela recebeu uma herança enorme, do tamanho da riqueza do rei."

A conjunção "e" apresenta uma ideia de:

(A) oposição entre dois acontecimentos da vida de Eufrásia.
(B) conclusão do fato apresentado na oração que antecede a conjunção.
(C) alternância entre dois acontecimentos da vida de Eufrásia.
(D) adição entre dois acontecimentos da vida de Eufrásia.

2. Releia o período:

"Quando tinha 22 anos, seus pais morreram **e** ela recebeu uma herança enorme, do tamanho da riqueza do rei."

Segundo as normas da gramática tradicional, qual é a classificação atribuída à conjunção destacada?

(A) Conjunção coordenativa adversativa.
(B) Conjunção coordenativa conclusiva.
(C) Conjunção coordenativa alternativa.
(D) Conjunção coordenativa aditiva.

3.Releia o trecho:

"Muita gente achou loucura, **mas** ela sabia que eles era os que mais precisavam."

A conjunção destacada pode ser substituída sem prejuízo de sentido por:

(A) pois
(B) embora
(C) porém
(D) portanto

Perguntas com valor de 30 pontos:

Texto I

1.Observe a oração destacada no período:

"**Quando seu filho nasceu**, ele ficou livre, mas Chica permaneceu na mesma."

A presença dessa oração no período acrescenta uma ideia de:

(A) causa para o fato apresentado na oração principal.
(B) consequência do fato apresentado na oração principal.
(C) tempo em que o fato apresentado na oração principal ocorreu.
(D) finalidade resultante do fato apresentado na oração principal.

2.Observe a oração destacada no período:

"O lugarejo onde morava, o Arraial do Tijuco, era muito importante, **pois fazia parte da rota das pedras preciosas**."

A oração destacada no período:

(A) traz uma justificativa para o fato apresentado na oração anterior.
(B) apresenta a consequência do fato apresentado na oração anterior.
(C) traz uma conclusão para o fato apresentado na oração anterior.
(D) apresenta a causa do fato apresentado na oração anterior.

3.Observe a oração destacada no período:

“Mesmo sem poder se casar, **já que as leis não permitiam**, eles ficaram juntos 15 anos, nos quais Chica teve 13 filhos.”

A oração destacada no período:

(A) apresenta uma consequência para o fato apresentado na oração principal.
(B) apresenta uma causa para o fato apresentado na oração principal.
(C) apresenta uma explicação para o fato apresentado na oração principal.
(D) apresenta uma condição para o fato apresentado na oração principal.

Texto II

1.Observe a oração destacada no período:

“**Quando era pequena**, Eufrásia adorava observar, pelas janelas da casa cheinha de plantas trepadeiras, os morros de Vassouras, no interior do Rio de Janeiro.”

A presença dessa oração no período acrescenta uma ideia de:

(A) causa para o fato apresentado na oração principal.
(B) consequência do fato apresentado na oração principal.
(C) tempo em que o fato apresentado na oração principal ocorreu.
(D) finalidade resultante do fato apresentado na oração principal.

2.Observe a oração destacada no período:

“Sabia ler e escrever em várias línguas e tinha dinheiro suficiente para pagar suas contas, **então casar não era preocupação**.”

A oração destacada no período:

(A) traz uma justificativa para o fato apresentado na oração anterior.
(B) apresenta a consequência do fato apresentado na oração anterior.
(C) traz uma conclusão para o fato apresentado na oração anterior.
(D) apresenta a causa do fato apresentado na oração anterior.

3.Observe a oração destacada no período:

“Em Paris, Eufrásia acordava cedo todos os dias e logo começava a escrever uma carta atrás da outra **para cuidar de seus negócios**.”

A oração destacada no período acrescente uma ideia de:

(A) causa para o fato apresentado na oração principal.
(B) consequência do fato apresentado na oração principal.
(C) tempo em que o fato apresentado na oração principal ocorreu.
(D) finalidade resultante do fato apresentado na oração principal.

Perguntas com valor de 40 pontos:

Texto I

1.Releia o texto e observe as orações:

“Quando seu filho nasceu[..]”

“[...] quando Chica passeava durante as festas de Natal [...]”

Explique a função dessas orações no texto. Crie hipóteses: por que elas aparecem em um texto biográfico?

2. Observe o trecho:

“**Como era muito inteligente**, teve uma posição de destaque na sociedade mineira da época.”

Considerando a sintaxe do período, a oração destacada pode ser classificada como coordenada ou subordinada? Explique.

Texto II

1.Releia o texto e observe as orações:

“Quando era pequena [...]”

“Quando tinha 22 anos [...]”

“Quando morreu [...]”

Explique a função dessas orações no texto. Crie hipóteses: por que elas aparecem em um texto biográfico?

2. Observe o trecho:

“Ela sabia muito bem comprar **e vender os produtos na hora certa**.”

Considerando a sintaxe do período, a oração destacada pode ser classificada como coordenada ou subordinada? Explique.

APÊNDICE B – Relatos de docentes e discentes

Relatos dos docentes

P1:

Uma experiência, muito significante foi o “ Dia do circuito “. No final do bimestre, foram organizadas várias atividades referentes aos assuntos trabalhados. Os alunos foram organizados em grupos de forma espontânea. Cada grupo recebia uma atividade, que deveria ser resolvida com tempo definido. O celular era programado para despertar. Toda vez que isso acontecia, os grupos trocavam de atividade.E quando todos os grupos tivessem tido acesso a todas as atividades, o circuito se finalizava e acontecia a correção compartilhada.Momento em que todos deveriam colaborar e interagir. Obs.:após uma vistoria dos cadernos, realizada pela professora, o grupo em que algum participante não tivesse cumprido alguma atividade, era dado um tempo extra e feito uma tutoria por algum colega. Enquanto isso, os demais alunos podiam tirar dúvidas entre eles, conversar...,mas de forma equilibrada para não atrapalhar e tumultuar. Essa atividade foi excelente! Eles adoraram!!

P2:

Trabalhar com a ludicidade é maravilhoso. O aluno aprende brincando. Alguns alunos, num primeiro momento se mostram reticente, mas logo logo começam interagir. É mais trabalhoso e cansativo para o professor, mas rende muito mais. O resultado é muito bom. Vale a pena.

P3:

Usei uma vez para introduzir a classe gramatical "verbo" em uma turma do sexto ano o jogo imagem e ação. Levei o jogo para sala de aula e durante a leitura das regras enfatizei que umas das letras do dado indicava ação. Discutimos sobre qual seria o significado dessa palavra no jogo. Aproveitei para introduzir para a turma o que é verbo. Depois dividi a turma em grupos para começarmos a jogar. E sempre que o dado de um jogador saía a letra A reforçarmos o que havíamos estudado. Os alunos

interagiram muito, ficavam pedindo para jogarem de novo. E observei depois, nas atividades em sala que os alunos percebiam com facilidade o verbo quando representava uma ação.

P4:

Tive algumas experiências com a ludicidade. Uma interessante foi a revisão oral antes de uma avaliação. Até chegarmos a um campeão.

P5:

Em todos os anos , em uma escola que trabalho, ensino o gênero injuntivo receita de forma lúdica, que funciona da seguinte maneira : peço que os alunos elaborem a receita em casa e façam um vídeo (no último ano chamei de masterchef salathiel). Na culminancia do projeto , apresento o vídeo para a turma juntamente com o prato e a leitura da receita. Os jurados são os alunos vencedores do ano anterior (os próprios alunos geralmente pedem para julgar o prato no ano seguinte)

P6:

Em minhas experiências com atividades lúdicas no ensino da Língua Portuguesa, percebi que os alunos ficaram mais interessados em aprender e em participar. Acredito que esse resultado seja devido ao interesse dos alunos de faixa etária adolescente em atividades mais dinâmicas.

Relatos dos discentes

A1:

Uma atividade que o professor de artes havia passado, para fazer (inventar) seu personagem super herói e desse um nome a ele, assim nos entretermos e usássemos nossa criatividade

A2:

Basicamente, a professora encheu vários balões com diferentes palavras dentro de cada um.Os alunos tinham que estourar os balões e juntos formarem frases, sejam elas interrogativas,afirmativa,exclamativa,negativa.... Acho que também foi bom pra trabalhar um pouco o trabalho em equipe, já que a turma toda participou e se ajudou!

A3:

Foi quando teve uma feira de matemática na minha escola, esse dia foi muito legal pra mim, porque eu aprendi várias coisas diferentes que eu nem sabia que existia, mas a parte que eu mais gostei foi quando teve uma disputa de matemática entre os alunos do 9 ano, eu nessa época está vá no 6 ano, e pra mim foi muito divertido participar disso

A4:

Uma vez estávamos na aula de Educação física e o professor nos deu uma atividade em que tínhamos que fazer percursos em que atravessa amos de um lado para o outro entre cones,encostava na mão de um colega de turma e ele tinha que fazer outro negócio até completarmos tudo e essa atividade foi dividida em dois grupos da nossa turma,quem fizesse primeiro ganhava,o outro grupo ganhou,mais eu gostei de participar.

A5:

A experiência do pré para o C.A quando aprendi a ler... Foi a mais emocionante e marcante!

A6:

Eu já tive uma experiência lúdica, quando estava no 8° ano do ensino fundamental. Na aula de língua portuguesa, onde a professora passou uma atividade em forma de jogo sobre determinado assunto. Ela pediu para que formassemos grupos com máximo de 6 pessoas, nos entregou pedaços de papel onde neles havia escrito palavras, com objetivo que formassemos várias frases conforme o assunto que nós havíamos estudado. O grupo

vencedor (vencia o grupo que montasse mais frases e que estivessem corretas) ganhava um prêmio. Na minha opinião, deixar as atividades de forma lúdica, ajuda muito no desenvolvimento do aluno, pois acaba deixando mais fácil e alegre a forma de aprender, o que se torna inesquecível. Afinal, na hora da competição, todos querem ganhar e acabam aprendendo.

A7:

Uma experiência que tive foi quando por 1 mês por causa do "Covid-19", de momento eu fiquei um pouco feliz, mas no decorrer dos dias eu pensava mais em isso tudo acabar para rever meu amigos, professores e voltar a ter aulas.

A8:

Quando eu jogava forca na sala de aula no 5 ano