

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS/UPE

KELLY EUNICE FERREIRA DA SILVA OLIVEIRA

PALAVRAS-CRUZADAS:
UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

GARANHUNS – PE

2017

KELLY EUNICE FERREIRA DA SILVA OLIVEIRA

PALAVRAS-CRUZADAS:
UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/ UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof(a) Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

GARANHUNS/PE

2017

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Prof. Newton Sucupira
Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

O48p Oliveira, Kelly Eunice Ferreira da Silva

Palavras-cruzadas: uma estratégia didática para o ensino da língua materna/ Kelly Eunice Ferreira da Silva Oliveira, Garanhuns, 2017.

114 f.:

Orientador: Profa. Dra. Henz, Rossana Regina Guimarães Ramos
Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2017.

1 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA 2 MÉTODOS DE ENSINO 3 JOGOS LÚDICOS 4 APRENDIZAGEM. Henz, Rossana Regina Guimarães Ramos (orient.) II
Título

CDD 23th ed. – 469.07
Elane Cristina de Oliveira Ishiguro – CRB4/1875

KELLY EUNICE FERREIRA DA SILVA OLIVEIRA

**PALAVRAS-CRUZADAS:
UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA DA LÍNGUA
MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/ UPE, *Campus* Garanhuns, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, em 18/05/2017.

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Orientador – LETRAS - UPE

Prof. Dr. Jairo Nogueira Luna
LETRAS – UPE

Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Ledo

LETRAS – UPE

Dedicatória

A Deus, minha família e amigos pela força, incentivo, companheirismo e amizade. Sem eles nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Ao Profletras, em especial aos coordenadores e professores da UPE-Garanhuns-Pe, pela dedicação, ousadia e garra com as quais têm conduzido esse mestrado, permitindo assim a realização de sonhos.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado

À minha orientadora, Rossana Regina Guimarães Ramos Henz, pela disponibilidade, pelos ensinamentos e pela sábia condução deste meu trabalho.

A Deus, em sua infinita misericórdia, por renovar as minhas forças nos momentos árduos, dar-me garra para superar as dificuldades, mostrar-me os melhores caminhos nas horas duvidosas, e suprir-me em todas as minhas necessidades.

À minha mãe, Célia Maria, por acreditar em mim sempre, mesmo quando eu mesma não acreditava, por nunca desistir de mim, mesmo quando eu já havia desistido e por todo o amor dispensado ao longo da minha vida.

À minha sogra, Antônia Carvalho, pelas intercessões constantes para que tudo acontecesse da melhor forma possível e pelas palavras de ânimo que tanto me fortaleceram.

Ao meu esposo, Márcio Jailson, meu porto seguro, por todo amor, apoio, companheirismo, lealdade, carinho, compreensão e paciência dedicados a mim, sem os quais seria muito difícil prosseguir.

Aos meus filhos, Márcio Eduardo, Raquel Suelly e José Lucas, pela maturidade de compreender as minhas ausências e pelo amor transmitido em cada gesto, o que me dava forças para seguir sempre em frente.

À minha madrinha-mãe, Isaurina Almeida, e ao meu padrinho, Otacílio Almeida, pelo acolhimento carinhoso e pelo amor com que cuidava de mim a cada estadia, o que me deu estrutura e ânimo para estudar.

Aos meus primos, Suzete Almeida, Suzelle Almeida e Arthur Almeida pela recepção carinhosa e cuidadosa que tinham para comigo.

À minha amiga Fernanda Viana, pelo companheirismo e pelas palavras de encorajamento que tanto me animaram nas nossas longas viagens.

À igreja na qual congrego, Igreja Evangélica Congregacional Vale da Bênção, Juazeiro-Ba, pelas constantes intercessões, e em especial, ao meu pastor, José Leonardo Palha, pela compreensão e pelo apoio de sempre.

Aos demais familiares e amigos que fizeram parte desses momentos sempre me ajudando e incentivando.

E enfim, aos meus alunos, meus objetos de estudo, minhas inquietações, pelo apoio, incentivo e carinho com os quais cuidaram de mim dia após dia.

Epígrafe

“Sob a pele das palavras há cifras e códigos”.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Considerado como o ponto principal de intensas discussões acerca da necessidade de melhorar cada vez mais a qualidade da aprendizagem da leitura e escrita de crianças e adolescentes, o ensino da Língua Portuguesa é, significativamente, alvo de muitas pesquisas no meio acadêmico. Um dos eixos dessas discussões centra-se principalmente nos obstáculos que os alunos do Ensino Fundamental enfrentam durante o processo de ampliação da competência escrita. Assim sendo, essa pesquisa objetiva refletir sobre a utilização dos jogos, especificadamente, palavras-cruzadas, como ferramenta didático-pedagógica que auxilia professores de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita de alunos do Ensino Fundamental. Apoiados nos pressupostos teórico-metodológicos de Cunha (2013), Bagno (2007), Bezerra (2011), Antunes (2012), Bakhtin (2006), Geraldi (1997), Val (1998), Freire (2001), Kishimoto (1994), dentre outros, este estudo, ressalta a importância do uso das palavras-cruzadas como instrumento didático capaz de interferir positivamente na ampliação do conhecimento da língua, destacando a necessidade de oferecer ao aluno um ensino atraente e dinâmico que colabora na superação de possíveis entraves comuns a esse processo. A metodologia adotada foi baseada em discussões teóricas juntamente com a pesquisa-ação, visando obter aprofundamento teórico do assunto. A pertinência de um olhar crítico sobre as estratégias de ensino, com análise sobre as teorias que fundamentam a prática educativa, bem como um resultado que possa ser utilizado por outros educadores em sua prática educativa caracterizam os níveis de análise do presente estudo. Como resultados, pudemos observar que os educandos participantes avaliaram como positivo o uso do jogo de palavras-cruzadas nas aulas de Língua Portuguesa, pois declararam que o referido jogo é uma maneira interessante de ampliar o vocabulário, aprender sinônimos e ortografia, bem como exercitar o raciocínio lógico.

Palavras-chave: Palavras-cruzadas. Ferramenta didática. Letramento.

ABSTRACT

Regarded as the main point of intense discussions on the need to constantly improve the quality of learning of reading and writing in children and adolescents, the teaching of Portuguese is significantly subject of much research in academia. One of the axes of these discussions mainly focuses us obstacles that elementary school students face during the process of extension of written competence. Therefore, this research aims to reflect on the use of games, specifically, crossword puzzles, as didactic and pedagogical tool that helps English language teachers in the teaching and learning of reading and writing elementary school students. Building on the theoretical and methodological assumptions of Cunha (2013), Bagno (2007), Bezerra (2011), Antunes (2012), Bakhtin (2006), Geraldi (1997), Val (1998), Freire (2001), Kishimoto (1994), among others, we intend this study endorse the importance of using crossword puzzle as a teaching tool to positively affect the acquisition of literacy, emphasizing the need to allow the student an attractive and dynamic education that contributes to overcoming possible common barriers this process. The methodology was based on some theoretical discussions with the action research, to obtain theoretical study of the subject in focus, the relevance of a critical look at the teaching strategies, with analysis of the theories underlying educational practice and a result that can be used by other educators in their educational practice. Characterize the analysis levels of the present study the results indicated that the participants students evaluated as positive using the crossword puzzle in portuguese classes, as said they found the said game an interesting way to expand vocabulary, learn synonyms and spelling and exercise logical thinking .

Keywords: Crossword puzzle. teaching tool. Literacy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Modelo de palavra cruzada para elaboração pelos alunos.....	85
Tabela 2	Questionário da percepção dos alunos sobre as oficinas.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Teste de sondagem sobre fontes de diversão dos alunos.....	75
Gráfico 2	Teste de sondagem sobre jogos preferidos dos alunos.....	75
Gráfico 3	Teste de sondagem sobre o conhecimento do jogo palavras-cruzadas pelos alunos.....	76
Gráfico 4	Teste de sondagem sobre a percepção da ajuda do jogo de palavras cruzadas no aprendizado.....	77
Gráfico 5	Teste de sondagem sobre os tipos de aprendizado com o jogo de palavras-cruzadas.....	78
Gráfico 6	Palavras sem respostas na palavra cruzada da segunda oficina.....	81
Gráfico 7	Perfil das palavras escolhidas durante a elaboração dos jogos.....	91
Gráfico 8	Diagnóstico da satisfação dos alunos em conhecer os jogos de palavras-cruzadas.....	95
Gráfico 9	Percepção da eficácia do jogo de palavras-cruzadas para o aprendizado da língua portuguesa.....	95
Gráfico 10	Percepção da atividade que despertou maior interesse dos alunos.....	96
Gráfico 11	Percepção da avaliação e indicação do jogo de palavras-cruzadas nas aulas de língua portuguesa.....	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Primeiro jogo de palavras-cruzadas utilizado no experimento.....	80
Figura 2	Segundo jogo de palavras-cruzadas utilizado no experimento.....	82
Figura 3	Terceiro jogo de palavras-cruzadas utilizado no experimento.....	86

LISTA DE FOTOS

Foto 1:	Aplicação do teste de sondagem.....	74
Foto 2	Resolução do jogo de palavras cruzadas.....	84
Foto 3	Jogo de palavras-cruzadas produzido pelos alunos do grupo 1 e 4.....	88
Foto 4	Jogo de palavras-cruzadas produzido pelos alunos do grupo 3, 5 e 6.....	89
Foto 5	Jogo de palavras-cruzadas produzido pelos alunos do grupo 2.....	89
Foto 6	Produção dos jogos de palavras-cruzadas pelos alunos.....	90
Foto 7	Resolução dos jogo de palavras-cruzadas produzido pelos colegas da turma.....	92
Foto 8	Resolução do questionário das oficinas pelos alunos.....	94
Foto 9	Solenidade de entrega dos certificados e revista.....	98
Foto 10	Equipe e colaboradores partícipes da pesquisa.....	99
Foto 11	Revista de palavras cruzadas elaborada coletivamente pela turma partícipe da pesquisa.....	100
Foto 12	Certificado de cruciverbalista recebido pelos alunos partícipes da pesquisa.....	101

:

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LP – Língua Portuguesa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

IPM – Instituto Paulo Montenegro

ONG – Organização Não-Governamental

PB – Português Brasileiro

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO.....	17
2.1 A LÍNGUA PORTUGUESA.....	21
2.1.1 A Origem da Língua Portuguesa	21
2.1.2 Ensino de língua materna no Brasil	22
2.1.3 Variações Linguísticas da Língua Portuguesa no Brasil	26
2.1.4 Vocabulário e Léxico.....	31
2.1.5 Aspectos fonológicos.....	34
2.1.6 Aspectos morfológicos	36
2.1.7 Aspectos semânticos.....	38
2.1.8 Aquisição da língua oral e da língua escrita	40
2.2 A ESCRITA ORTOGRÁFICA	43
2.2.1 Conhecimento da escrita ortográfica	43
2.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, SOCIOINTERACIONISMO E O LETRAMENTO	48
2.3.1 PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)	48
2.3.2 O sociointeracionismo	49
2.3.3 A concepção sociointeracionista da língua.....	49
2.3.4 O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	51
2.3.5 O letramento	53
2.3.6 Práticas de letramento e gêneros textuais	54
2.3.7 Letramento Multimodal.....	59
2.4 LUDICIDADE.....	61
2.4.2 Jogo de palavras-cruzadas	68
3.0 METODOLOGIA.....	70
3.1 Local de estudo.....	71
3.2 Público-alvo.....	71

3.3 Diagnóstico e aquisição dos dados da pesquisa.....	72
3.4 Tratamento dos Dados.....	72
3.5 Aplicação dos dados	73
4.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	73
4.1 Sondagem e apresentação da proposta de trabalho	73
4.1.1. Primeira Oficina	73
4.1.1.1. Teste com o jogo caça palavras	78
4.1.2. Segunda Oficina	79
4.1.3. Terceira Oficina.....	84
4.1.4. Quarta Oficina	86
4.1.5. Quinta Oficina	91
4.1.6. Sexta Oficina	92
4.1.7. Sétima Oficina	97
5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

1.0 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, que trataremos nesta pesquisa como LP, vem sendo, ao longo dos tempos, o centro de muitos debates sobre a necessidade de se melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem no nosso país. Um dos eixos dessas discussões centra-se principalmente nas dificuldades enfrentadas pelos alunos do Ensino Fundamental, no que diz respeito à aquisição do letramento nas várias disciplinas.

Flores (2001) afirma que durante muito tempo acreditou-se que o ensino da língua deveria acontecer em duas etapas: primeiro, o aluno aprenderia o sistema alfabético e algumas convenções ortográficas do português; e, no segundo momento, teria contato com exercícios de produção textual, treinos ortográficos e gramaticais. Esse foi apenas mais um dos muitos equívocos perpetuados ao longo da história no que concerne à capacidade de ler, compreender, produzir e se tornar um indivíduo que faça uso eficaz da LP.

Para Soares (2004) uma criança mesmo antes de aprender a ler e escrever convencionalmente, pode ser uma excelente produtora de textos orais e leitora de imagens. Porém, isso não significa dizer que o aprendizado das letras alfabéticas seja indispensável, mas que sozinho não garante ao indivíduo a eficiência no processo de aquisição de saberes.

Leffa (1997, p.08) afirma em seus estudos sobre aquisição de vocabulário que:

O ensino do vocabulário, tanto na aprendizagem da língua estrangeira, como da língua materna, oscila entre o interno e o externo. De um lado, temos o ensino com ênfase no material que deve ser preparado e oferecido ao aluno. São os aspectos externos, valorizando o input. Nessa área, destacam-se os estudos sobre frequência, dicionários de aprendizagem, lingüística de corpus e uma tipologia específica de exercícios. Do outro lado, temos o ensino com ênfase no que o aluno deve fazer para adquirir e ampliar o vocabulário. São os aspectos internos, valorizando as estratégias. Destacam-se aí a questão da profundidade de processamento, a necessidade de respeitar os estilos de aprendizagem, etc.

Segundo Kleiman (2008, p.67) o professor também interfere nesse aprendizado ao apresentar uma concepção tecnicista de formação que a equaciona com a apropriação de saberes de diversas áreas, entre elas as de estudos da linguagem. Assim, passou-se da análise da gramática da frase descontextualizada à gramática textual, que nada mais é, tal qual praticada em sala de aula, do que a gramática da frase exercitada a partir de trechos do texto de leitura. Além disso, ainda há uma grande disparidade entre a realidade vivenciada em sala de aula e os conhecimentos que os alunos precisam adquirir.

Os estudos que discutem o letramento de professores no contexto brasileiro não são consensuais. Há pesquisas (geralmente de perfil quantitativo) que mostram que as práticas de leitura e escrita dessa categoria se distanciam das práticas tidas como de prestígio social, o que caracterizaria o professor como não representante da cultura letrada (SILVA, 2008).

Este aspecto é bastante perceptível, pois a realidade da maioria dos estudantes brasileiros faz despontar necessidades que ultrapassam os limites de um ensino classificatório das palavras, mantido por alguns programas escolares. O intuito de tornar o aluno competente discursivamente passa pela capacidade da escola em propiciar situações de aprendizagem que busquem satisfazer tais necessidades (TAGLIANI, 2011).

Dessa maneira, é interessante que o professor utilize novas técnicas para trabalhar o conteúdo em sala, a fim de fazer com que os alunos tenham maior interesse pelas aulas, sejam respeitados em seus conhecimentos prévios e absorvam com mais propriedade o que é vivenciado na escola, associando com a sua realidade e dando assim um significado àquilo que aprendeu.

Silva (2015) ratifica isso ao afirmar que é importante, como alguns estudos da área educacional observam, promover uma educação que supere a abordagem conteudista e instrumental e não esteja focada apenas no desenvolvimento da racionalidade, da capacidade cognitiva dos educandos, mas que também valorize o seu desenvolvimento emocional e afetivo, o cultivar de sua sensibilidade e de suas habilidades sociais, e volte-se para o desenvolvimento do SER inteiro. Assim, as pesquisas sobre a importância da experiência lúdica como um recurso básico para o desenvolvimento integral do educando têm-se destacado, adquirindo uma posição privilegiada no pensamento educacional.

Observa-se este aspecto, quando Luckesi (2000, 2005) declara que a ludicidade é um estado interno do sujeito que vivencia uma experiência de forma plena, é sinônimo de plenitude da experiência – considerando aqui “plenitude da experiência” como a máxima expressão possível da não divisão entre pensar/ sentir/ fazer.

Ainda neste sentido, segundo Moreira e Schwartz (2009), com base na Psicologia da Educação, acredita-se que, por meio da atividade lúdica, a criança pode elaborar anseios e fantasias, aprender a lidar com o ganhar e o perder, aprender a administrar sua angústia, diminuir sua ansiedade diante dos conflitos, de situações complexas e confusas, além de gerar prazer, motivação e experimentação. É possível, ainda, por intermédio da atividade lúdica, compreender a coincidência entre o espaço de aprendizagem e o espaço de jogar, além da constituição dos processos que compõem a aprendizagem.

Dessa forma, é nítido que um material didático bem elaborado aliado às estratégias didáticas diferenciadas, mesclando características acerca da aquisição de vocabulário permitem um aprofundamento pelo docente e consequentemente resultados satisfatórios para o aprendizado dos alunos. O objetivo desta pesquisa foi apresentar uma maneira dinâmica, inovadora e divertida de os alunos ampliarem seu vocabulário, analisando através da ludicidade o jogo do tipo palavras-cruzadas como ferramenta para aquisição de novas palavras.

O presente trabalho apresenta duas partes principais: O primeiro capítulo consiste no enquadramento teórico do tema. O segundo capítulo consiste na apresentação do estudo realizado, com os objetivos alcançados e a análise dos dados, assim como as discussões dos resultados e as principais conclusões da pesquisa.

CAPÍTULO I

Referencial Teórico

2.1 A LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo apresenta um breve histórico da LP e suas implicações nos dias de hoje, enfatizando sua origem, as variações, o vocabulário e o léxico, os aspectos fonológicos, morfológicos e semânticos, bem como a aquisição da língua oral e da língua escrita, a fim de compreendermos como ocorre a aquisição de cada um desses fatores e sua real influência na prática discursiva do indivíduo.

2.1.1 A Origem da Língua Portuguesa

Sobre a origem da LP, Cunha (2013, p.9) discorre que esta “provém do latim, e este, por sua vez, se entronca na família das línguas indo-europeias”. A princípio, afirma Cunha (2013, p.9), o latim era “um simples falar de um povo de cultura rústica, mas com o tempo desempenhou um importante papel na história da civilização ocidental”.

Para Cunha (2013, p.10), após sucessivas batalhas por conquistas de territórios, os romanos impunham às terras conquistadas sua cultura, seus hábitos. O pesquisador destaca o fato de “Lívio Andrônico tê-la elevado à categoria de língua poética, pois até então não passava de um rude idioma de agricultores e pastores”. “O latim artístico foi sendo apurado até atingir, no século I a. C., a alta perfeição do latim literário”, no entanto, tal acontecimento “acentuou, com o tempo, a separação entre a língua literária, para poucos, e a língua usada coloquialmente por variados grupos sociais da Itália e províncias”. Esse latim vulgar foi o idioma levado para as regiões conquistadas, que se diversificou com inúmeros fatores nas chamadas línguas românicas.

Falado por tamanha quantidade de pessoas de raças diversas e em um imenso território geográfico, era evidente que, observa Cunha (2013), o latim vulgar não conservaria uma unidade, pois, nos centros urbanos mais importantes, o ensino do latim difundia o literário, enquanto que nos campos, vilas e aldeias a língua fluía sem nenhum controle normativo.

Segundo Cunha (2013, p.12), as questões linguísticas prevaleceram tanto que,

em fins do século V, os falares regionais já estariam mais próximos dos idiomas românicos que do próprio latim, começando assim o período do romance ou românico, denominação dada à língua vulgar dessa fase de transição, culminando com o aparecimento de textos redigidos em cada uma das línguas românicas: francês,

espanhol, italiano, sardo, provençal, rético, catalão, português, franco-provençal, dálmata e romeno.

Perpassando diversos domínios e influências, observa o autor, na região que compreendia a Galiza e faixa lusitana entre o Douro e o Minho constitui-se uma unidade linguística que se conservaria até meados do século XIV – o galego-português.

Cunha (2013, p. 18 e 21) distingue as seguintes etapas do latim ao português atual:

- a) Latim lusitânico, falado na Lusitânia, desde a implantação do latim até o século V.
- b) Romance lusitânico, falado na Lusitânia, do século VI ao século IX.
- c) Português proto-histórico, falado na Lusitânia, do século IX até fins do século XII.
- d) Português arcaico, desde o século XIII até a primeira metade do século XVI.
- e) Português moderno, desde a segunda metade do século XVI até os dias que correm.

Nota-se a partir destes aspectos, que a LP, desde o seu surgimento, assim como muitos outros idiomas, tem se construído a partir da incorporação de expressões do seu uso cotidiano, nos mais diversos contextos e com o que podemos chamar de colaboração dos mais diversos interlocutores. Sendo assim, faz-se importante também uma breve análise do ensino da LP no Brasil, a fim de estabelecer relação entre o que é vivenciado em sala de aula e os aspectos observados anteriormente.

2.1.2 Ensino de língua materna no Brasil

O ensino de língua materna mantém no Brasil um caráter conservador e um método tradicional. Muitas mudanças estão sendo propagadas nas universidades, porém a resposta prática dessas mudanças ainda continua lenta. Para Richter (2012, p. 12), o docente de língua portuguesa não passa por uma formação eficaz nos aspectos cognitivos, afetivos e linguísticos subjacentes à aquisição de uma língua e sim de um processo de memorização. De acordo com Silva et al. (2010, p.01):

A preocupação com o ensino de língua materna, tanto no Brasil como nos demais países, tem sido uma constante para os educadores. Há uma considerável lacuna entre a língua praticada no cotidiano e a língua ensinada nas escolas, a qual segue a rigidez gramatical das normas da língua padrão e, portanto, distancia-se da realidade dos alunos. O ensino da língua materna tende a ser estruturado em bases extremamente rígidas, as quais não atendem com clareza à necessidade dos alunos e dos professores.

Observa-se que a preocupação com a maneira como a língua materna vem sendo trabalhada é real, no entanto, ainda existe um distanciamento entre o que é ensinado nas escolas e a realidade da língua num contexto além do ambiente escolar.

A escola, muitas vezes, prioriza o ensino sistematizado, com memorização de regras da norma padrão, em detrimento do trabalho com a LP que os educando já conhecem desde que iniciam suas relações interpessoais, nos mais diferentes contextos.

Guy e Zilles comprovam isto ao afirmar que “a ideia de ensinar a língua materna é um tanto paradoxal. A observação mais básica que podemos fazer sobre a aquisição da linguagem é que a criança, em qualquer ponto do mundo, adquire a língua falada na família e na comunidade em que é criada”. Neste caso, quer dizer que a criança aprende a produzir – e a reproduzir também –, na fala dela, todas as estruturas, palavras e pronúncias que encontra no uso dos familiares, das pessoas com quem convive ou que fazem parte do contexto cultural mais amplo. Então, quando uma criança chega à escola, aos seis ou sete anos de idade, e começa a estudar, já sabe falar a língua materna, pelo menos no nível típico duma criança (GUY e ZILLES, 2006, p.40).

O objetivo principal do ensino da língua materna está o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua, ou seja, de seus falantes, escritores/ouvintes e leitores. De acordo com Travaglia (2002, p.17), “a competência comunicativa é a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Essa mesma competência comunicativa ainda se desdobra em outras duas competências denominadas respectivamente de competência gramatical ou linguística e competência textual.

A língua nacional ensinada na escola adquiriu, ao longo do tempo, um caráter emblemático, servindo de instrumento de dominação ao poder político e militar – ainda muito perceptível nos dias atuais – porque a própria concepção de língua corrente eximiu as instituições de propiciar a reflexão e o posicionamento do sujeito em face a um ensino centrado na repetição mecânica da estrutura da língua, ou seja, a língua é também um sistema (muito complexo) de regras e representações, mas a criança entra na escola já sabendo – pelo menos em boa parte, no que se refere à variedade de língua da sua comunidade – essa complexidade fantástica; mais do que isso, a criança se vale desse complexo de representações diariamente, para se comunicar, para brincar e para muitas outras finalidades.

Para Luft (1994, p.12), “quem fala sabe a gramática da língua”, sendo assim, a escola não teria necessidade de ensinar teoria gramatical aos alunos, pois não seria assim que teríamos escritores habilitados e leitores proficientes. O que importa, portanto, é a ampliação de vocabulário, o desenvolvimento dos recursos expressivos, enfim, a possibilidade de o aluno tomar consciência da língua e, a partir daí, ser capaz de dominar a escrita. O ensino de língua materna deve cuidar de modo prioritário (não absoluto) da língua escrita, daí advém também sua recomendação de que se inclua nos cursos de Letras uma ementa voltada para a Linguística Aplicada ao ensino de língua materna. Não será, com certeza, a criação de uma nova gramática da língua, em bases descritivas modernas, a redenção do ensino. O que lhe parece fundamental é a “preocupação com a criação de atitudes críticas do futuro professor em relação à língua e ao seu ensino” (UCHÔA 1993, p. 37).

Sobre este aspecto, Prado e Alvarez (2016) afirmam que:

O ingresso em um curso de Letras, nos dias atuais, no Brasil, significa, via de regra, conviver com uma estrutura acadêmica desatualizada, com valores arcaicos e conteúdo não condizente com o desenvolvimento social do momento. Mantém-se, ainda, um discurso tradicional, decorrente de políticas linguísticas, em que se valorizava o texto e não o sujeito de aprendizagem. Tradicionalmente, o ingresso num curso de Letras tinha por objetivos conhecer os ideais elitistas, aristocráticos, com a valorização da literatura clássica. (PRADOS e ALVAREZ, 2016,p.128).

Ainda na direção de pensamento dos autores acima referenciados, concordamos que os profissionais em Letras devem ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais. Deles se esperam múltiplas competências e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades” (BRASIL, 2001, p.30).

Apesar dos aspectos mencionados, os licenciados em Letras ainda não se apropriam da concepção de conhecimento como processo necessário de ressignificações e ampliação. Esta dificuldade enfatiza as falhas existentes no currículo de formação docente, que ainda insiste na manutenção da dicotomia entre teoria e prática, isolando-as em polos opostos (CUNHA, 2000). A preocupação dos professores do curso de Letras não parece ser a de formar novos professores, mas ensinar saberes específicos apenas integrados aos saberes curriculares, veiculados pelo programa do curso, e vislumbrados pelas pesquisas acadêmicas, não contemplando experiências concretas com os saberes e a prática dos futuros licenciados (PAIVA, 2004).

A carência de formação não prepara o professor para as atuais inovações, que não incluem somente as tecnologias de Informação. Para Masetto (2012), a inovação se marca por projetos em movimento e a escola permanece estática (MASETTO, 2012).

Geraldi (2013) afirma que os professores de Língua Portuguesa, trabalhando em perspectivas discursivas e enunciativas,

Estão novamente caindo na resistência, porque o projeto dos próximos anos, que só poderão ser avaliados daqui a muitos anos, vai ser o ensino de gramática, e o ensino da gramática tradicional como uma forma de exclusão dos sujeitos falantes, uma forma de seleção e exclusão de sujeitos num Estado de direito, quando a “inteligência brasileira”, os intelectuais brasileiros alteram os seus vínculos de classe, e retornam ao bom abrigo de sua pertença de classe. (GERALDI, 2013.p.120).

Sendo assim, a escola e os professores têm o papel fundamental de instigar o exercício do ensino-aprendizagem da Língua Materna, uma vez que é imprescindível uma postura livre de preconceitos em relação à diversidade do português falado no Brasil e a consciência de que a norma padrão também precisa ser ensinada, como fator de inclusão do indivíduo na sociedade, inclusive no que concerne às políticas sociais das quais ele poderá usufruir para uma melhor qualidade de vida.

Azeredo (2007, p. 32) afirma, corroborando com este aspecto, que a preocupação com o ensino da LP se limita “a falar e escrever corretamente a língua (conhecimento da língua) e identificar, mediante a nomenclatura gramatical seus aspectos estruturais (conhecimentos sobre a língua)”. Percebe-se, então, que as questões sociais não são consideradas elemento relevante no ensino da língua nesse contexto.

Ainda em relação a esta questão, Azeredo (2007, p.33) destaca que “aprender uma língua, seja materna, seja estrangeira, é aprender a relacionar-se com o outro a fim de compartilhar com ele um universo de referências.”. Então, mostra-se evidente que é na interação de um indivíduo com o outro que estes partilham experiências e constroem sentidos em seus discursos.

O professor de português continua com o mesmo estudo inadequado das nomenclaturas e classificações gramaticais. Os alunos não são convidados a aprender a sua própria língua, enquanto, os professores não são convidados a pesquisar.

Entretanto, a escola deveria oferecer aos alunos oportunidade de modificar esse quadro, apresentando novas formas de interação e aprendizagem, como enfatizam Santos Sobrinha e Mesquita Filho (2011),

O ensino escolar disseminou por muito tempo a ideia que o ‘certo’ é pronunciar como se escreve, como se a escrita tivesse primazia sobre a pronúncia. O papel da escola como responsável pela formação de cidadãos conscientes, é desmistificar essa ideologia calcada na mente de muitos brasileiro. (SANTOS SOBRINHA e MESQUITA FILHO, 2011. p.05).

De acordo com Castilho (2001) se o ensino de LP se concentrasse mais na reflexão da língua falada, logo se descobriria a importância desta mesma língua falada para a aquisição da

língua escrita. A escola precisa valorizar a cultura dos discentes, aproximando assim a cultura individual da Língua Materna e saber escolher a variedade adequada a cada situação, permitindo dessa maneira o conhecimento maior por parte dos alunos e dos professores sobre o processo de variação.

Neste contexto, Pietri (2013, p.535) afirma:

Se tanto para os estudos modernos da linguagem, quanto para os estudos tradicionais, o objeto de conhecimento se constitui com base na exclusão ou na oposição entre as modalidades, no discurso sobre ensino de língua portuguesa, o objeto de conhecimento se constitui com base numa regra semântica própria a esse discurso, a que aqui se denominou de princípio do processo contínuo de complexificação. Esse princípio regula a relação entre o discurso sobre ensino de língua portuguesa e os discursos concorrentes no campo discursivo em análise, estabelecendo os modos de tratamento de um discurso em relação a seu (s) outro(s). É nesse sentido que se afirma não se tratar a constituição de temas e objetos de ensino apenas de um processo de transposição didática, mas de conhecimentos que se estruturam segundo regras discursivas que se constituem nas condições próprias ao contexto de ensino. Não se reproduzem, no processo de escolarização, portanto, ideias produzidas em outros lugares, mas produzem-se saberes e práticas próprios, segundo regras discursivas específicas.

Percebe-se, assim, que desde o seu surgimento, a Língua Portuguesa agrega o erudito ao popular, assimilando as expressões comuns às diversas situações e aos diversos contextos, justificando assim uma breve observação às variações linguísticas existentes atualmente.

2.1.3 Variações Linguísticas da Língua Portuguesa no Brasil

A língua, na verdade, é um produto sociocultural, intrinsecamente heterogêneo, múltiplo, variável, instável e que está sempre em construção e reconstrução. É um processo que nunca está concluído, pelo contrário, constrói-se permanentemente como atividade social e coletiva, empreendido por todos os seus falantes quando eles interagirem através da fala ou da escrita.

Reiterando, a temática, Santana e Neves (2015, p.76) ressaltam que

a comunicação é uma das principais funções da língua. Através dela os homens se desenvolvem, argumentam, perguntam, ensinam e instruem outros. A língua faz parte da nossa identidade e da nossa cultura e está presente nas experiências do nosso cotidiano. Com a invenção da escrita, a humanidade deixou o período da pré-história e passou a fazer História. Foi um divisor de águas, pois com o uso da escrita pôde perpetuar o conhecimento já adquirido e multiplicá-lo para que outras pessoas aprendessem.

Portanto, nota-se a importância da língua nos mais diversos contextos sociais e desde os tempos mais remotos, como elemento cultural, social e interacional, que permite que os conhecimentos sejam transmitidos de um indivíduo para o outro, perpetuando assim as transmissão desses conhecimentos, bem como a constante troca de experiências.

Podemos comprovar esta assertiva ao observar Geraldi (1997), quando este enfatiza que a “língua é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterogêneas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua” (GERALDI, 1997, p.50). Assim sendo, segundo a definição do autor, fica claro que apesar de possuir variação, uma língua permanecerá exercendo seu papel em uma determinada sociedade, e isto não a tornará melhor nem pior que outras.

Ainda analisando este aspecto, e de acordo com Guy e Zilles (2006, p.40):

Uma das características mais importantes das línguas humanas e mais relevantes à questão do ensino da língua materna é a diversidade linguística. Este é um ponto básico nas pesquisas e teorias sociolinguísticas e, em princípio, não precisamos de nenhuma pesquisa acadêmica formal para reparar na existência desta diversidade. Ela é evidente pela experiência de todo mundo; entretanto, em muitas sociedades, como é o caso da sociedade brasileira, a representação sociocultural da língua de certo modo oblitera essa percepção, fazendo crer que a língua de verdade não varia – ou, numa exacerbação idealizada, faz crer que a língua não deveria ter variação.

Sendo assim, conforme o pensamento de Guy e Zilles (2006), o que se percebe da língua na nossa sociedade, é que ainda há um distanciamento da língua estudada em relação à língua utilizada no dia a dia dos indivíduos sociais, o que acaba nos fazendo esquecer, ou pelo menos acreditar que não há variação em nossa língua.

Bagno (2007, p.35) também deixa este aspecto evidente quando afirma que

para as pessoas que vivem em uma sociedade com longa tradição escrita, história literária e sistema educacional organizado, língua é um conjunto de pronúncias, palavras e regras gramaticais, mas tal conceito constitui um produto social, artificial, que não corresponde àquilo que a língua realmente é.

Ainda neste tópico, e corroborando com essa ideia, Bezerra (2011, p.11) observa que a complexidade que a língua apresenta não constitui um problema, pois é fato que a língua varia, inclusive em decorrência da própria complexidade da vida humana. E ainda, de acordo com o autor, tal complexidade “representa a riqueza desse patrimônio de todos os brasileiros, que é a língua nacional”.

Uma língua histórica não é um sistema linguístico unitário, mas um conjunto de sistemas linguísticos, conforme Cunha (2013, p.3) destaca. De acordo com o pesquisador, a língua apresenta três tipos de diferenças internas:

1. diferenças no espaço geográfico, ou variações diatópicas;
2. diferenças entre camadas socioculturais, ou variações diastráticas;
3. diferenças entre os tipos de modalidade expressiva, ou variações diafásicas

Tais diferenças, quando associadas, permitem o surgimento de novos elementos linguísticos que enriquecem o vocabulário e fazem com que possamos observar mais especificamente a condição da LP como uma língua viva, que se modifica constantemente, adaptando-se sempre às necessidades de seus falantes.

Cabe também atentar para, segundo Camacho (1988, s/p.), o fato de que existem inúmeros fatores originando as variações, as quais recebem diferentes denominações. Eis alguns exemplos:

- Dialetos – variações faladas por comunidades geograficamente definidas. Idioma é um termo intermediário na distinção dialeto-linguagem e é usado para se referir ao sistema comunicativo estudado quando sua condição a iguala a linguagem.
- Socioletos – variações faladas por comunidades socialmente definidas. É a linguagem padrão estandardizada em função da comunicação pública e da educação.
- Idioletos – é uma variação particular, isto é, o vocabulário especializado e/ou a gramática de certas atividades ou profissões.
- Etnoletos – variação para um grupo étnico.
- Ecoletos – um idioleto adotado por uma casa.

Bagno (2007, p. 39-40) complementa que a língua é concebida como um “substantivo coletivo”, concepção disseminada pela Sociolinguística, pois, segundo o pesquisador, sob o que se chama de LÍNGUA, no singular, há diversos conjuntos de realizações dos recursos expressivos à disposição dos falantes. O autor assevera ainda que a variação ocorre em todos os níveis, a saber:

- Variação fonético-fonológica – várias pronúncias para uma mesma letra ou palavra.
- Variação morfológica – diferentes maneiras de se formar uma palavra, utilizando a mesma ideia.
- Variação sintática – utilização de diferentes elementos para expressar a mesma ideia.
- Variação semântica – diferentes sentidos para uma mesma palavra.
- Variação lexical – utilização de diferentes palavras com o mesmo significado.
- Variação estilo-pragmática – diferentes graus de formalidade, situações de interação social e intimidade entre os interlocutores para se dizer ideias parecidas.

Há também que se observar que existem fatores sociais que influenciam diretamente o uso da língua, como bem aponta Bagno (2007, p. 43-44). Entre os muitos fatores sociais possíveis, o pesquisador enfatiza alguns:

- Origem geográfica.
- Status socioeconômico.

- Grau de escolarização.
- Idade.
- Sexo.
- Mercado de trabalho.
- Redes sociais.

Neste sentido, Cunha (2013) complementa que nosso comportamento social está controlado por normas a que temos que obedecer. A mesma coisa acontece com a linguagem, porém, nesta, as normas são mais complexas e coercitivas. Jespersen (1947, pp.113-114) apud Cunha (2013) apresenta o “linguisticamente correto” como o que é exigido pela comunidade linguística a que pertence. Jespersen (1947, pp 113-114) apud Cunha (2013), enfatiza ainda que “falar correto significa falar o que a comunidade espera, e erro em linguagem equivale a desvios desta norma, sem relação com o valor interno das palavras ou formas” (p. 6).

Jakobson apud Cunha (2013, p. 7), no entanto, declara que

para qualquer comunidade linguística, para todo indivíduo falante existe uma unidade de língua, mas esse código global representa um sistema de subcódigos em comunicação recíproca; cada língua abarca vários sistemas simultâneos, cada um dos quais se caracteriza por uma função diferente.

Sendo assim, Cunha (2013, p.7) enfatiza que “se uma língua pode abarcar várias formas ideais de sua realização, pode também admitir várias normas que se consagraram dentro das possibilidades de realizações de um sistema linguístico”, ou seja, há que se respeitar e se aceitar aquilo que destoa da norma padrão.

Quando nos referimos à LP no Brasil, é importante levar em consideração a história do país, principalmente no tocante à formação do povo brasileiro, e a influência da língua indígena – mais especificamente a língua tupi, bem como a influência da língua africana, na construção de uma língua que acabou diversa da LP original, adquirindo assim características próprias.

Sobre esse aspecto, Bearzoti Filho (2002, p.33) observa que

O número muito maior de índios do que de europeus nesses primeiros tempos da colonização brasileira tornava natural que não fosse o português, mas o tupi, o idioma primordialmente adotado como meio de comunicação entre a população envolvida no ainda incipiente processo colonial.

Ou seja, a LP nem sempre prevaleceu no território brasileiro, uma vez que antes da colonização, os nativos já viviam em comunidades e, obviamente, comunicavam-se entre si. Isto demonstra também que, a priori, os próprios europeus colonizadores foram obrigados a adaptarem-se e aprenderem o tupi, a fim de uma tentativa de comunicação mais eficaz.

Comprovando isto, Berzoati Filho (2002, p.33) ressalta que a situação permaneceu do mesmo modo mesmo após o processo colonizador, pois “durante o século XVI, praticamente

todos os europeus que viveram no Brasil estiveram familiarizados com o tupi, dominando-o com grau variável de competência”, o que já demonstra uma relevância deste idioma no que viria a se constituir futuramente como a nossa língua.

De acordo com Berzoati Filho (2002, p.34), a língua falada no Brasil recebeu várias denominações ao longo dos tempos, dentre elas “língua mais usada na costa do Brasil”, “língua do Brasil”, “língua da terra”, “língua do mar”, “língua brasílica”, “língua geral”, entre outros, fato esse que o pesquisador atribui “não somente à falta de padronização, mas também à própria evolução da língua no Período Colonial”, ou seja, desde aquele momento era perceptível que o idioma falado nas terras brasileiras era diferente do idioma dos seus colonizadores, mantendo, apesar da colonização, as características linguísticas de seus nativos.

Outros elementos importantes nesse processo de formação linguística brasileira foram as línguas de base africana, uma vez que os africanos também foram elementos constituintes da formação da nossa nação e utilizavam seu idioma de origem a fim de se comunicar.

Neste sentido, Berzoati Filho (2002, p.51) observa que:

Reunidos em um lugar distante, pessoas de amplas regiões da África buscavam, como normalmente acontece nessas ocasiões, termos linguísticos comuns com base nos quais tentar uma conversação possível. Assim, as palavras de difusão por uma área maior teriam mais chances de ser compreendidas por um número maior de pessoas. O resultado é uma língua construída com elementos que ‘universalizam’ e não ‘particularizam’.

No entanto, Berzoati Filho (2002, p.53) “ressalta que a falta de estudos neste sentido ainda não nos permite afirmar com precisão que os vocábulos presentes no português brasileiro advindos da escravidão sejam numerosos, mas há que se admitir que possuem grande relevância na nossa língua.”

Tais aspectos da formação do Brasil associados à distância geográfica de Portugal fizeram com que o português falado no Brasil fosse bem diverso daquele falado em Portugal, desde os tempos da colonização, até os dias atuais. Cabe observar também que o português do Brasil, além de ser bastante diferente do de Portugal, apresenta inúmeras variações dentro do seu próprio território.

Entretanto, apesar de comprovada mistura de idiomas e dialetos formando o que hoje conhecemos como LP utilizada no Brasil, ainda há uma enorme rejeição ao se falar de variação linguística, pois, em função da visão imposta pela gramática normativa, que rejeita qualquer fenômeno ocorrido em torno língua, a escola não apresenta outro manual que exponha e reflita sobre a variação linguística na sociedade, permanecendo, dessa maneira, presa à gramática normativa (Silva, 2002).

Atualmente, enfatiza Berzoati Filho (2002, p.67), “o principal traço de variação do português brasileiro é o social”. No entanto, é notória também a massiva presença de variantes regionais, o que é natural em se tratando de um país com dimensões continentais como é o caso do Brasil.

Desta maneira, nesta pesquisa, abordamos a língua em sua perspectiva de ensino, especificamente no que se refere à ampliação do vocabulário, uso de sinônimos e ortografia, observando que tais aspectos estão concatenados, interligados, atrelados uns aos outros, montando o complexo sistema que estrutura a língua. Assim sendo, nesta etapa, cabe um estudo mais detalhado do léxico e do vocabulário e uma pesquisa direcionada à sua aquisição e ampliação a fim de que possamos analisar a dinâmica da língua.

2.1.4 Vocabulário e Léxico

O vocabulário é algo vasto e constitui elemento fundamental para o funcionamento de uma língua, uma vez que constitui um recorte do léxico, ou seja, uma seleção das palavras disponíveis. No caso da Língua Portuguesa, não poderia ser diferente. Seu entendimento e ampliação permitem um uso mais consciente e eficaz da língua, entretanto, apesar de toda a sua relevância, este ainda não é um aspecto priorizado nas escolas.

O vocabulário se caracteriza como as palavras utilizadas por um falante de uma dada língua em suas atividades comunicativas. Além disso, “o vocabulário refere-se às palavras realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo ambos ocupados por uma comunidade linguística. O vocabulário é, por sua vez, uma parte do léxico, que representa uma determinada área de conhecimento”. (Barbosa, 1995, p. 21)

Para Antunes (2012, p. 97), ampliar o vocabulário dos alunos, expandir seu repertório lexical esteve, durante muito tempo escolar, fora de foco, ou seja, nunca foi de interesse do sistema educacional o ensino do vocabulário, pelo contrário, sempre houve muito incentivo ao aprendizado no que se refere à gramática.

Neste sentido, a pesquisadora destaca ainda que “‘Falar e escrever sem erros’ ainda é, em muitas escolas, o parâmetro que subjaz aos juízos da avaliação corriqueira, que subjaz a um grande número de livros, cujo conteúdo se resume à exposição de regras do como dizer ‘para não falar errado’”.

Tal assertiva corrobora o que foi mencionado anteriormente, no sentido de valorização do ensino da gramática e da sintaxe em detrimento do trabalho com a aquisição e a ampliação do vocabulário.

Neste sentido, Leffa (2000, p. 32) ressalta que

Para um ensino adequado do vocabulário dois aspectos precisam ser inicialmente analisados. Primeiro, é preciso saber o que significa conhecer uma palavra. Em segundo lugar, é também importante saber como evolui esse conhecimento. Quando falamos uma língua somos capazes de determinar se uma sequência de sons ou letras, forma ou não uma palavra dessa língua, se não do léxico, que nunca teremos condições de conhecer em sua totalidade, pelo menos do vocabulário que conhecemos dessa língua.

Comprovando o que foi mencionado sobre vocabulário, cabe observar o Dicionário Houaiss Conciso (2011, p.966), onde se encontra a seguinte definição para o termo ‘vocabulário’:

vocabulário
vo·ca·bu·lá·ri·o
sm
1 conjunto dos vocábulos de uma língua;
2 esse conjunto com suas definições; dicionário;
3 conjunto de termos de dado campo de conhecimento ou atividade, com ou sem definições; glossário [v. médico];
4 conjunto de vocábulos conhecidos ou utilizados por alguém [como lê pouco, tem um v. muito pequeno]
[ETIM: lat.tar.vocabularium ‘léxico’]

Ao passo que, para o termo ‘léxico’ encontra-se:

léxico
lé·xi·co
(cs)
sm
1 o repertório total de palavras existentes numa determinada;
2 dicionário;
3 relação das palavras us. por um autor, um grupo etc.; vocabulário [ETIM: gr. Leksikós, ‘w,ón ‘que diz respeito às palavras’] (Dicionário Houaiss Conciso, 2011, p.584)

Ou seja, vocabulário e léxico têm praticamente o mesmo significado, aparecendo, em muitos suportes, como palavras sinônimas.

Sobre léxico, Antunes (2012, p.27) declara: “Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua”, e completa que “O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como o amplo repertório de palavras de

uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação”.

Dessa maneira, léxico constitui um verdadeiro acervo de palavras de uma língua, do qual os usuários irão lançar mão nos contextos e circunstâncias adequadas. Antunes (2009, p. 141) corrobora este aspecto quando enfatiza que “o léxico de uma língua, em seu sentido mais geral, corresponde ao inventário total de palavras disponíveis aos falantes”.

A autora complementa também que “ao lado da gramática, mas especificamente junto à morfossintaxe e à fonologia, o léxico constitui outro grande componente da língua” (Antunes, 2009, p.141), ou seja, é um segmento da língua de fundamental relevância e que, como tal, deve ser melhor estudada.

Henriksen (1999, apud Leffa, 2000, pp. 33-34), complementa ainda que “o desenvolvimento lexical dá-se através de três dimensões: (1) do conhecimento parcial das palavras ao conhecimento preciso; (2) do conhecimento superficial ao conhecimento profundo; (3) do conhecimento receptivo ao conhecimento produtivo”, dessa maneira constitui parte do processo de aprendizagem da LP, cabendo portanto a este a importância atribuída a um elemento que é, juntamente com outros aspectos, fundamental para a aquisição e uso efetivo da língua.

De acordo com Rey-Debove (1984, p.45):

Há duas maneiras de aprender uma língua. Uma, natural, por tentativas cada vez mais aperfeiçoadas de comunicação que chegam a conhecimentos memorizados dessa língua (competência natural), como da criança na família, e, nesse caso, pode-se dominar perfeitamente uma língua sem se ser capaz de descrevê-la. A outra, artificial e metalinguística, pela consulta de dois tipos de obras descritivas conhecidas como indispensáveis e complementares: a gramática e o dicionário.

Percebemos, assim, que cada maneira apresentada por Rey-Debove (1984) complementa a outra, no sentido de permitir o aprendizado efetivo da LP, uma vez que separadamente, tais maneira não conseguem suprir a necessidade comunicativa dos indivíduos, sendo assim, necessária, a mútua complementação.

Correia (2012, p.11), por sua vez, observa que “o léxico de uma língua é entendido, de forma genérica, como o conjunto de todas as palavras que dela fazem parte”, entretanto, ressalta a pesquisadora, “por trás da simplicidade dessa definição, esconde-se um sem-número de problemas e de questões de difícil resposta”. Dessa maneira, faz-se necessário um trabalho mais contínuo, criativo e atrante em se tratando de aquisição e ampliação do vocabulário, aspectos facilmente notados quando se faz uso de jogos do tipo palavras-cruzadas na sala de aula, mais especificamente nas aulas de LP.

Observando então a importância dos estudos do léxico, Ferreira (2009. p.38), discorre que

No âmbito dos estudos do léxico, dizemos que os itens lexicais com um traço de significação comum, relacionados a cores ou a atividades esportivas, por exemplo, pertencem a um mesmo campo conceitual e formam os chamados campos léxico-semânticos. A estrutura lexical de uma língua pode ser visualizada parcialmente a partir do estudo de cada um desses campos, que pode contribuir, inclusive, para a compreensão da relação entre a linguagem e a formação dos conceitos.

Ou seja, o estudo do léxico através do agrupamento por significação comum, permite uma maior facilitação no processo de associação entre a linguagem e a formação dos conceitos, permitindo assim uma melhor compreensão da própria língua.

Para compreender melhor o léxico, cabe observar o discurso de Cunha (2013, p.89) acerca do mesmo tema, “uma língua é constituída de um conjunto infinito de frases”. A frase, por sua vez, expressa o autor, “pode ser dividida em unidades menores de som e significado – as palavras – e em unidades ainda menores que apresentam apenas a face significante – os fonemas”. O pesquisador observa, no entanto, que há “unidades de som e conteúdo menores que as palavras”, unidades significativas mínimas a quais se dão o nome de morfema.

Ainda segundo Cunha (2013, p.90), em relação à significação, “os morfemas classificam-se em lexicais e gramaticais”. O autor complementa que os linguistas denominam como “morfemas livres aqueles que podem figurar sozinhos como vocábulos, e morfemas presos como aqueles que não possuem autonomia vocabular”.

Em termos de organização, Cunha (2013, p. 90) classifica os morfemas como lexicais e gramaticais, ao passo que Antunes (2012, pp.32-33) classifica como “unidades lexicais – substantivos, adjetivos e verbos, e unidades da gramática – artigos, pronomes, preposições, conjunções e advérbios”.

Adiante faremos uma breve explanação dos aspectos fonológicos da LP, a fim de relacioná-los mais diretamente com a nossa pesquisa, uma vez que os sons das palavras influenciam a sua escrita, garantindo também o uso eficiente da língua.

2.1.5 Aspectos fonológicos

A língua funciona como um acordo estabelecido entre os falantes de uma comunidade linguística, mesmo que estes não saibam quem controla a variação de nossa fala. A partir do século XX, com o surgimento de uma disciplina que se interessa pela função linguística dos sons da fala, são estabelecidos aqueles pertinentes à descrição linguística, pois trazem distinção

de sentido. Ou seja, só se levam em conta as variações sonoras que afetam a compreensão da mensagem (LAZAROTTO-VOLCÃO et al., 2011).

A fonologia “depende” de análises fonéticas. Ao passo que o olhar sobre o objeto da fonologia mudava, mudavam também as teorias acerca desse objeto. Surgiram os estruturalistas, os funcionalistas e os gerativistas, propondo, cada um, uma forma de representar a língua. Apareceram várias teorias fonológicas que tentaram propor modelos capazes de descrever os sons das línguas interpretados a partir dos seus valores dentro de um sistema linguístico, inclusive suas variantes contextuais ou posicionais.

O termo fonologia, segundo Lazzarotto-Volcão (2011), é bastante abrangente, pois abarca estudos diacrônicos e sincrônicos, sistemas gerais e específicos. Tal denominação foi usada por cientistas pertencentes ao Círculo Linguístico de Praga. Ainda de acordo com Lazzarotto-Volcão (2011), antes de tal movimento, os sons da língua eram descritos com base na física e na filosofia colocando-a como paralela à linguística. Através da nova fonologia, os sons da língua são mostrados como elementos constitutivos das palavras e com funções gramaticais claras, separando a fonologia da fonética e transformando-a em uma disciplina na linguística.

A fonêmica, trabalho de estruturalistas norte-americanos, não queria mostrar autonomia em relação aos europeus. Mas, hoje, se usa o termo fonologia para descrição sônico-gramatical de uma determinada língua. “O termo *fonética* é usado para uma teoria geral fonêmica ou o levantamento dos fonemas de uma língua. No modelo estruturalista, parte-se sempre da realidade fonética para a interpretação fonológica”. (LAZAROTTO-VOLCÃO et al., 2011).

Lazzarotto-Volcão (2011) enfatizam que a Fonética Gerativa tenta especificar os traços fonéticos a partir da representação das capacidades fonéticas do ser humano, sem levar em conta nenhuma língua especial. Quando tais traços são usados em uma língua específica para trazer contrastes lexicais ou para definir classes naturais, são chamados de traços fonológicos.

Para SILVA (1999, p. 17), no entanto,

a Fonética se divide em três áreas a) Fonética articulatória: a maneira como os sons são produzidos, ou seja, os movimentos do aparelho fonador na produção dos sons; b) Fonética acústica: a maneira como o som é transmitido, isto é, as propriedades físicas (acústicas) dos sons que se propagam através do ar; c) Fonética auditiva: como eles são percebidos pelo ouvido.

Lazarotto-Volcão et al. (2011) afirmam que os falantes têm uma intuição de como se organizam os sons de nossa fala. Daí resultam os modelos, as teorias fonológicas com denominações diversas, mas tratando dos mesmos aspectos. Enquanto a fonética estruturalista parte do particular para as generalizações, a fonologia gerativa parte das regras para o particular.

A distinção de significado entre duas palavras se dá pela diferença entre um fonema nessas palavras, observam Lazarotto-Volcão (2011). Os sons foneticamente semelhantes são mais facilmente encontrados como variantes de um fonema, e aqueles foneticamente muito diferentes têm alta probabilidade de ocorrerem como fonemas.

Caracterizando-a de forma genérica, fonética é uma disciplina descritiva, pois faz a descrição do som real pronunciado pelo falante (som da fala), em especial as particularidades de pronúncia. Já a Fonologia interpreta os resultados apresentados pela transcrição Fonética, ocupando-se do som ideal, abstrato, acima das diferenças individuais de pronúncia.

Enfim, a Fonologia estuda o som que tem determinada função na língua. Sendo interpretativa, essa ciência sempre pressupõe o trabalho do foneticista. A Fonética relaciona-se com a fala por descrever as particularidades dela. A Fonologia relaciona-se com a língua por descrever um sistema compartilhado por todos (a organização sistemática global dos sons da língua). Assim, Fonética e Fonologia correspondem, respectivamente, à dicotomia fala e língua (SILVA, 2011).

A seguir abordaremos os aspectos morfológicos da LP, pois entendemos que estes, assim com os aspectos fonéticos, constituem elementos importantes num estudo mais aprofundado de línguas.

2.1.6 Aspectos morfológicos

Sobre os aspectos morfológicos da LP, Mota (2009) afirma que a LP apresenta em sua forma ortográfica uma formatação mais simples que outras línguas, e que a relação de morfologia e escrita seria “fácil” de ser expressa na ortografia, por dispor de um conjunto de códigos bem mais semelhantes entre som e escrita (MOTA, 2009), o que pode ter sentido, pois a muitas palavras escritas podemos associar sua pronúncia, e isto acaba facilitando a sua transcrição.

Ainda segundo Mota (2009, p.73), a “Morfologia é a parte da gramática que estuda a estrutura, a formação, a flexão e a classificação da palavra”. Assim, Morfologia, seria o estudo das diferentes formas que se apresentam na palavra: vocábulo, segmento ou contexto.

Em consonância com tal aspecto, Villalva (1994.p.85) observa que:

a morfologia ocupa-se da descrição da estrutura interna das palavras, procedendo à sua segmentação em constituintes morfológicos e à análise das relações que estabelecem entre si, e trata também da formação de palavras, nos casos que envolvem processos morfológicos.

Dessa maneira, entende-se que a morfologia descreve a estrutura das palavras, apresentando a sua forma, de maneira de nos fazer compreender o processo de formação das palavras e, conseqüentemente, entender a sua utilização.

Aronoff apud Villalva, (1994) apresenta argumentos que põem em causa a tradicional definição de morfema, e, conseqüentemente, a sua pertinência no domínio da análise morfológica. A sua argumentação é baseada em dados do inglês, mas ela também se aplica ao português.

Complementando este aspecto, Villalva (1994,p.299) ressalta que:

Os instrumentos de análise morfológica permitem estabelecer uma distinção entre palavras simples e palavras complexas: as palavras simples possuem um único radical, que é uma unidade lexical inanalísável, e sufixos que o especificam morfológica e morfo-sintacticamente, variando nas suas categorias de flexão; as palavras que possuem uma estrutura interna complexa, para além da adjunção dos sufixos especificadores morfológicos e morfo-sintáticos e da flexão, são (ou foram) o resultado da intervenção de processos de formação de palavras, pelo que o seu radical é decomponível ou coexiste com um outro radical.

Podemos assim associar porque algumas palavras nos parece de tão fácil compreensão, memorização e aprendizado, enquanto que outras se mostram extremamente complicadas e de difícil assimilação.

Os processos morfológicos de formação de palavras que se encontram à disposição na LP, esclarece Villava (1994), são o processo de afixação – que acontece a partir da concatenação de um afixo a um radical, um tema ou uma palavra; e o processo de composição – que ocorre a partir da concatenação de dois ou mais radicais ou de duas ou mais palavras.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é a lexicalização, que é um processo de perda da composicionalidade morfológica e pode afetar tanto a interpretação da palavra, como a forma dos seus constituintes, ou uma até mesmo conjugação destes dois fatores. A morfologia lexical “trata da estrutura das palavras e dos seus processos de formação” (LAROCA, 2005, p.15).

Corroborando com aspecto anterior, pode-se observar que:

A morfologia lexical está diretamente relacionada às derivações. Observemos os pares, casa/caseiro, porta/porteiro, livro/livraria. Caseiro se relaciona “derivacionalmente” com a palavra casa, por intermédio do sufixo derivacional – eiro”. Nesses casos, há um acréscimo de sentido nas palavras. A palavra casa significa residência e caseiro, a pessoa que cuida desta residência. O mesmo ocorre com livro o objeto e livraria estabelecimento onde se vende livros. Igualmente com as palavras “porta” objeto e “porteiro” pessoa responsável pela guarnição da porta de um determinado lugar (PAIVA e CONCEIÇÃO, 2013, p. 04).

Ou seja, há o que podemos chamar de famílias de vocábulos, relacionadas entre si por meio de elementos composicionais das palavras, como é o caso dos exemplos mencionados, que apresentam familiarização através do sufixo.

Marcuschi (2004, p. 270), observa, no entanto, que quando tratamos das relações lexicais, não devemos pensar unicamente no “papel do léxico na produção de sentido [mas] sim qual a nossa forma de operar com o léxico para produzir sentido”.

Dando continuidade, no tópico seguinte abordamos a importância dos aspectos semânticos da LP, no sentido de permitir uma reflexão mais efetiva do seu papel no uso cotidiano da língua.

2.1.7 Aspectos semânticos

Conceituando semântica, o Dicionário Houaiss Conciso apresenta como o estudo da evolução e alterações sofridas pelo significado das palavras no tempo e no espaço, ou seja, a semântica trata dos significados que a palavra pode apresentar e/ou incorporar de acordo com o seu uso.

Corroborando com este aspecto, Ferrarezi Júnior completa que:

A semântica é a subdivisão da linguística que desenvolve seus estudos – das manifestações linguísticas do significado, ou seja, dos sentidos – tomando como base a seguinte concepção geral: uma língua natural é um sistema de representação do mundo e de seus eventos. Para poder fazer isso, uma língua usa sinais cujos sentidos são especializados em um contexto, sendo que este só tem sentido especializado em um cenário. (FERRAREZI JÚNIOR, 2008, p. 24)

Então, a partir do uso das palavras em determinados ambientes, pode se estabelecer a relação de semântica, e esta se constrói especificamente em cada cenário ou circunstância.

Neste sentido, deve-se observar que

A presença da semântica no ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo promover a reflexão sobre os recursos semântico-expressivos da língua, desenvolvendo, consequentemente, a competência linguística e comunicativa do aluno e esclarecendo os mecanismos de funcionamento da língua (OLIVAN, 2009, p.46).

Ou seja, mais uma vez fica perceptível que, ao se trabalhar com a semântica, promove-se a reflexão sobre o uso prático da língua, permitindo assim que o indivíduo que a utiliza possa estar consciente do papel da língua em seu uso cotidiano e assim consiga estabelecer relação entre o que é vivenciado na escola e a sua vida prática.

Este aspecto pode ser observado nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não [deve reproduzir] a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido (BRASIL, 1998, p. 29).

A presença da semântica permite o aluno a prática da reflexão em relação à língua que ele utiliza, muitas vezes, de forma mecânica. A ideia é que se promova um ensino onde não haja somente repetições de regras, mas que o discente possa associar o que se vivencia na escola à sua vida prática.

Bakhtin (2006) define palavra como fenômeno ideológico que reflete com fidelidade as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra, segundo o autor, é o da sociedade que fala. Mas há diversos caminhos para estudar a evolução dialética da palavra. Pode-se estudar a evolução semântica, a história do conhecimento, a história da literatura. Esse é o primeiro caminho, mas, segundo o pesquisador, há um outro:

É o estudo da evolução da própria língua como material ideológico, como meio onde se reflete ideologicamente a existência, uma vez que a reflexão da refração da existência na consciência humana só se efetua na palavra e através dela (BAKHTIN, 2006, p.36).

A evolução semântica na língua, declara Bakhtin (2006), é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um determinado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo é totalmente determinada pelo crescimento da infraestrutura econômica. À medida que a base econômica se expande, observa o autor, ela promove uma real expansão no escopo de existência que é acessível, compreensível e vital para o homem. Esse alargamento do horizonte apreciativo efetua-se de maneira dialética.

Assim sendo, tal aspecto social, como já foi mencionado, influencia diretamente a evolução da semântica, bem como uso da língua, o que pode ser observado quando Bakhtin afirma:

Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo (BAKHTIN, 2006, p.96).

Ou seja, situações econômicas, sociais e circunstâncias estabelecem mudanças na língua, que, apesar de não acontecerem de maneira automática, fixam-se e adaptam-se ao longo do tempo, a depender das necessidades dos seus usuários.

Segundo Koch (2001), é importante compreender que inúmeros fenômenos linguísticos só podem ser explicados ao se fazer uso do texto e como o ser humano comunica-se através de textos, faz-se necessário que o educador disponibilize para os alunos inúmeros exemplos de textos, para que eles se possam se familiarizar com algo além de conjuntos aleatórios de frases e passem a diferenciá-las e produzi-las significativamente, estando assim refletindo sobre a língua. Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas com o intuito de entrar em contradição com ela a fim de reconstruí-la.

Tal aspecto promove reflexão sobre o uso da língua, permitindo assim que haja significação nesse processo, dessa maneira, cabe uma breve explanação sobre a aquisição da língua oral e escrita a fim de que possamos relacionar estes conhecimentos.

2.1.8 Aquisição da língua oral e da língua escrita

O indivíduo, ao nascer, vem dotado de capacidade de emitir sons e estabelecer comunicação, desenvolvendo-se ao longo de sua vida, aperfeiçoando os métodos de comunicação e progredindo progressivamente. Neste ínterim, a aquisição da língua oral se faz através do contato entre o indivíduo e o meio no qual está inserido, ou seja, quanto mais estímulos um indivíduo receber, quanto mais instigado a se comunicar oralmente ele for, mais desenvolvido estará dia após dia.

Entende-se também que não há uma estruturação da aquisição da fala. Esta não se dá de forma metódica, mecânica e sistematizada, ao contrário, ocorre de maneira espontânea e natural. Somente ao se deparar com a escola, já na pré-escola, é que o indivíduo encontrará a sistematização da língua, entretanto, o âmbito da fala já estará bastante desenvolvido, ficando a cargo da escola a estruturação no que concerne à aquisição da língua escrita.

Sobre isso L. C. Cagliari (2003, p.17) discorre que “qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso”, ou seja, não houve sistematização, apenas o processo natural da aquisição da língua.

Segundo (CRAIN e LILLO-MARTIN, 1999), a criança normal adquire uma língua natural, sem que haja necessidade de um treinamento especial e sem um input linguístico

sequenciado, ou seja, sem nenhuma preocupação com a ordem em que as sentenças são faladas às crianças.

Em sem tratando de aquisição da leitura e escrita, Bezerra (2009, p.31), por sua vez, explica que:

Há duas abordagens distintas. A tradicional, em que a criança só poderá aprender a ler se passar por um processo de ensino baseado em um método. Para que isso ocorra satisfatoriamente, ela deverá estar pronta, ou seja, ter desenvolvido determinadas capacidades como a percepção, a coordenação motora e o equilíbrio emocional para não querer mais só brincar, mas ter interesse pelo trabalho escolar. A escrita e a leitura devem estar organizadas em partes, conforme se apresentam nas cartilhas.

Bezerra (2009, p.32) completa que

A segunda abordagem, ao contrário da primeira, concebe a leitura e a escrita como um processo natural que ocorre igualmente à fala, ou seja, bastando que a criança entre em contato com textos escritos em funcionamento. Tendo como precursoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, essa concepção baseia-se na teoria psicológica de J. Piaget que descreve a construção do conhecimento, valendo-se da interação do sujeito com o objeto por meio dos processos de assimilação, adaptação e acomodação.

É importante observar que a estruturação de tais aspectos também se dá pelo processo de alfabetização realizado nas escolas. Neste sentido, Frade (2005) declara que a alfabetização tem uma história de longa duração, sobre a qual pouco conhecemos. As práticas de alfabetização não começaram nos séculos XX e XXI, estão em constante transformação desde que se necessitou ensinar alguém a ler e escrever. Segundo a pesquisadora, não fomos nós que inventamos a alfabetização e nem foi a escola que inventou a alfabetização. Afinal, são mais de 5.000 anos de invenção da escrita e pouco mais de dois séculos de escolarização de massa no mundo ocidental, conforme Graff apud Frade (2005). Isso significa que a busca de maneiras de ensinar a escrita passou, antes da escola, por espaços domésticos e outros espaços privados, por iniciativas informais e só depois por sistemas públicos de ensino.

De acordo com Frade (2005), atualmente, na alfabetização, tem-se vivido a apreensão de lidar com duas vertentes de problemas no ensino: promover a vivência da língua como objeto cultural – quando os educadores devem aceitar a multiplicidade de situações e relacionar com os usos da linguagem escrita; e tratar o sistema de escrita como objeto de reflexão - k no caso, ensinar um sistema estável de escrita que exige “distanciamento”.

A escrita diferencia-se do simples desenho quando este deixa de representar um objeto do mundo e passa a representar uma palavra de uma língua, sobre isso nota-se que:

Os sistemas de escrita começaram com caracteres na forma de desenhos de objetos que representavam palavras inteiras, mas este sistema logo encontrou algumas dificuldades: por exemplo, como escrever os nomes das pessoas? Não bastava fazer o desenho de um homem ou de uma mulher, então começaram a inventar combinações de caracteres”. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p.165).

Neste sentido, Frade (2005) observa que os termos metodologias e/ou didáticas da alfabetização se referem a um conjunto de decisões relacionadas ao como fazer. Para a autora, decisões metodológicas sobre as formas de ensino são tomadas levando-se em consideração os conteúdos de alfabetização que se quer ensinar e o conhecimento que o professor tem sobre os processos cognitivos dos alunos.

Frade (2005) assevera ainda que o estudo dos métodos específicos de alfabetização sempre caracterizou um campo de saber de quem trabalhava com a alfabetização. Atualmente, enfatiza a pesquisadora, os professores se preocupam em proporcionar contato da criança pequena com a escrita e os professores lidam com discussões e práticas que se relacionam com teorias literárias, teorias dos gêneros textuais, teorias do discurso, teorias lingüísticas, entre outras, pertinentes a qualquer nível de ensino da língua.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.105) “muito antes de iniciar no processo formal de aprendizagem da leitura e escrita, as crianças constroem hipóteses sobre o objeto de conhecimento”. As ideias que os alunos constroem sobre a escrita (hipóteses de escrita) são erros construtivos, necessários para que se aproximem cada vez mais da escrita convencional. Embora sejam erros considerados necessários, isto não quer dizer que o professor deva referendá-los, ou esperar que eles sejam superados espontaneamente. As hipóteses da escrita superam-se umas às outras, dependendo de como o professor organiza as situações didáticas. O mais importante nessa fase é planejar intencionalmente o trabalho pedagógico, de forma a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Frade (2005) declara que os métodos de alfabetização considerados historicamente, agrupam-se em métodos sintéticos – que vão das partes para o todo, como o alfabético, o fônico, o silábico, porém que se distanciam da situação de uso e do significado; e métodos analíticos – que partem do todo para as partes e rompem com o princípio da decifração, como o global de contos, o de sentencição e o de palavração, e que defendem o trabalho com sentido.

Tais métodos, segundo a autora, supõem que, baseando-se no reconhecimento global, os aprendizes podem realizar um processo de análise de unidades menores da língua.

Dessa maneira, pode-se perceber que, fala, leitura e escrita são habilidades desenvolvidas num âmbito social e através de interações sociais, ficando a cargo da escola

estruturar o processo de aquisição desses aspectos. Porém, respeitando e admitindo o que os educandos possuem de conhecimentos prévios. E, ainda assim, é importante atrelar tais conhecimentos a um novo tipo de aulas, a fim de chamar a atenção do aluno, como é o caso do trabalho com palavras-cruzadas, que induzem o educando ao raciocínio rápido e criativo, com a finalidade de um aprendizado significativo e lúdico.

2.2 A ESCRITA ORTOGRÁFICA

A escrita ortográfica se mostra muito importante enquanto elemento constitutivo de letramento eficiente. Em relação a isto, Bagno (2001, p.28) afirma que “uma grande maioria do que as pessoas em geral chamam de ‘erro de português’, são, na verdade, simples desvios da ortografia oficial”. Para o pesquisador, “é importante um professor estar sempre consciente de que o aluno que comete desvios de ortografia não está cometendo ‘erros de ortografia’” (Bagno, 2001, p.30). Bem como é importante que ele apresente conhecimento da escrita ortográfica, a fim de que possa melhor viabilizar seu trabalho. Dessa maneira, faremos uma breve explanação sobre o conhecimento da escrita ortográfica, a fim de que possa servir de embasamento para o trabalho com a ortografia.

2.2.1 Conhecimento da escrita ortográfica

O professor alfabetizador deve ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para melhor sistematizar seu ensino, entender as dificuldades tais como distinguir as letras que representam determinado som; identificar, com o passar do tempo, a letra que deverá ser utilizada em detrimento de outra que não cabe naquela palavra, identificar as dificuldades de seus alunos e ajudá-los a superá-las. A língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética – na qual as unidades gráficas representam unidades sonoras e não palavras ou sílabas – com memória etimológica. A escrita alfabética tem o princípio geral de que cada fonema será representado por um grafema e de que cada grafema representará um fonema.

Por outro lado, ao afirmar que o sistema gráfico possui memória etimológica, diz-se que ele utiliza também a origem das palavras para fixar a forma gráfica, e não somente as unidades sonoras funcionais que a compõem. Assim, de acordo com Faraco (2005, p. 10), “o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética”, uma vez que a relação fonema/grafema

não será sempre regular, introduzindo uma certa faixa de representações arbitrárias. Tais representações trarão dificuldades especiais tanto para alfabetizando como para alfabetizados.

Quando a memória etimológica se faz presente, decoramos a forma gráfica da palavra, e caso haja dúvidas, recorremos ao dicionário. É importante observar que os professores, ao longo do processo estudantil do indivíduo, devem instruí-lo a utilizarem o dicionário sempre que for necessário, uma vez que as representações arbitrárias são dificuldades permanentes para todos os usuários da língua.

Faraco, (2005, p.11) “observa que felizmente, o que predomina não são as representações arbitrárias, mas as regulares”. Entretanto, o pesquisador ressalta que o sistema gráfico tem outra característica importante: a relativa neutralidade em relação à pronúncia.

Mas tal neutralidade não é absoluta, porque quando se criou o sistema gráfico para o português, tomou-se como referência uma certa variedade da língua. Então existe uma proximidade maior entre a grafia e algumas pronúncias, porém de forma muito relativa porque o sistema gráfico tem memória etimológica, depois porque as formas de pronunciar a língua vão se alterando com o passar do tempo e a grafia se mantém constante.

Ocorreu uma mudança na pronúncia das variedades brasileiras da língua que afetou a o / l / no final de sílaba, transformando-o em [w]. A grafia mantém a diferença e saber se [w] se grafia como L ou U passou a ser uma opção arbitrária. Para os portugueses, que não mudaram a pronúncia do / l / no final de sílaba, essa diferença não apresenta nenhuma dificuldade porque ainda corresponde a uma diferença fonético-fonológica.

Segundo Lemle (2004), o grau de correspondência grafo-fonêmico é maior para a leitura do que para a escrita, pois o alfabeto tem apenas 23 letras, que são usadas para representar os 26 fonemas. Desta correspondência, surge talvez uma das maiores dificuldades, saber quando a mesma letra representa diferentes fonemas como o /s/, por exemplo.

O fato de ter havido mudança e de a mudança ter criado, para o usuário brasileiro, uma situação arbitrária, não significa que o brasileiro antes de ser alfabetizado tenha de “corrigir” sua pronúncia; não significa também que o professor deva introduzir uma pronúncia artificial em sala de aula para que o aluno não “erre”.

Escrever corretamente faz parte do desenvolvimento de toda sociedade letrada; portanto, o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita torna-se um investimento necessário para qualificar os futuros profissionais de qualquer área. Falhas no domínio da escrita, especificamente da norma ortográfica, podem impactar o desenvolvimento social e ocupacional de um adulto (KUSNET et al. 2006). Nesse caso, a representação gráfica do [w] deve ser tratada em estágios mais avançados do processo de apropriação da grafia, pois qualquer outro

procedimento será enganoso pois estaremos escondendo do aluno a estratégia correta para lidar com representações arbitrárias, dificultando-lhe o domínio da grafia.

Então, pode-se dizer que mudanças na pronúncia acabam distanciando a realidade sonora de suas representações gráficas, ampliando o grau de neutralidade da grafia frente às diferentes pronúncias, e criando certas dificuldades para o usuário onde antes não havia.

Quando a mudança afeta todo um país, a dificuldade ortográfica criada será para todos. Mas há casos em que a mudança se dá somente em algumas variedades da língua. Dessa forma, somente para esses falantes se cria um distanciamento maior entre a realidade sonora e a representação gráfica e só para eles haverá dificuldades ortográficas especiais.

O sistema gráfico da língua portuguesa comporta dois tipos de relações possíveis no sistema entre unidades sonoras e unidades gráficas: a) as relações biunívocas: a uma unidade sonora corresponde uma unidade gráfica, e esta unidade gráfica só representa aquela unidade sonora, tais relações constituem situações de regularidade absoluta; b) as relações cruzadas, uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível, e uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora.

Tais relações podem sugerir falta de regularidade, porém há relações cruzadas que são previsíveis, facilitando o ensino e o uso do sistema gráfico porque é possível estabelecer regras.

Para Moraes e Teberosky (1997, p.20):

A correspondência fonográfica regular refere-se à grafia da palavra que pode vir a ser escrita, mesmo sem que a pessoa conheça o seu significado ou como se escreve aquela palavra, porque responde a um princípio gerativo, isto é, uma regra que se aplica à maioria das palavras da nossa língua. A correspondência fonográfica regular, por sua vez, classifica-se em três tipos: Regulares Diretas, Regulares Contextuais e Regulares Morfológico-gramaticais.

A diferença entre regularidade relativa e regularidade absoluta é que a previsibilidade é determinada pelo contexto, isto é, pela posição da unidade sonora ou da unidade gráfica na sílaba ou na palavra, ou ainda pelo elemento que a segue.

A situação fica complexa quando, no mesmo contexto, duas ou mais unidades gráficas representam a mesma unidade e não é possível estabelecer uma regra. Por conta disso, temos de confiar não numa correspondência unidade sonora/unidade gráfica, mas em nossa memória visual (e motora), temos de aprender as situações em que pode haver tais representações arbitrárias para poder tirar as dúvidas consultando o dicionário, temos de desenvolver alguns recursos mnemônicos para guardar de cor a forma da palavra. Perini (2010, s/p.) “não apresenta uma descrição completa da pronúncia do Português Brasileiro somente chama a atenção para alguns pontos em que o PB difere da pronúncia do português padrão”.

A pronúncia em termos da ortografia, ou seja, como se pronunciam as formas ortográficas, acreditando que tal descrição facilitaria a leitura para os leigos em fonética. A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. “É a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento (...)” (SOARES, 2004, P.11)

De acordo com Perini (2010) o português se escreve por meio do alfabeto latino, mais ç, mais quatro sinais diacríticos: três acentos (agudo, circunflexo e grave); e o til. O acento grave só é usado para marcar casos em a preposição A se juntou a palavras começadas por A. Além das letras e dos fonemas, o português emprega diversos dígrafos.

A ortografia representa a pronúncia com alguma aproximação. Por isso, só em poucos casos um falante pode ter dúvidas quanto à pronúncia de uma palavra, por exemplo: a) na pronúncia de E e o tônicos, quando não são marcados por acento nem são parte de um ditongo; b) na pronúncia de E e O átonos pretônicos; c) na pronúncia de S como [s] ou [z], quando ocorre depois de vogal nasal; d) a reforma de 2009 acrescentou mais um ponto de incerteza, a pronúncia ou não do U depois de Q ou G e antes de E, I.

Algumas consoantes também merecem comentário, a saber, NH – que representam uma semivogal nasal; T, D – que apresentam as pronúncias [tʃ] e [dʒ] em algumas palavras, de acordo com a região do país; R – que representa diversos sons, a depender da palavra e da região; L – que representa os sons [w] e [l]; M e N – que são usados também para marcar a nasalização da vogal precedente; X – que é pronunciado de várias maneiras, [ʃ], [ks], [s], [z]; W – que no português aparece mais em nomes próprios e pode ter as pronúncias [w] e [v].

O português tem doze sons vocálicos distintos e algumas variantes sem valor distintivo. Geralmente a pronúncia é previsível a partir da ortografia. A pronúncia de uma vogal depende de seu caráterônico ou átono. Se a vogal tem acento agudo ou circunflexo, ela é tônica. Se não há nenhuma vogal acentuada na palavra e esta termina em A, E, O, AS, ES, OS, AM, EM, ENS, a penúltima vogal é tônica. Se não há nenhuma vogal acentuada na palavra e esta termina em ditongo, este éônico, seguido ou não de S. Se não há nenhuma vogal acentuada na palavra e não existe nenhum caso dos supracitados, a última vogal é tônica.

As vogais tônicas são pronunciadas mais fortemente e mais longas. As vogais tônicas finais são menos longas do que as iniciais ou mediais, mas ainda assim são mais longas que suas companheiras átonas.

Palavras mais longas têm um acento secundário, mais fraco do que o tônico, mas importante também porque contribui para o ritmo da fala dos brasileiros. A regra é que o acento secundário cai em sílabas alternadas, contando para trás a partir da tônica. A principal exceção a essa regra ocorre quando a palavra é formada pelos sufixos –zinho ou –mente. Nesses casos, o acento secundário cai na sílaba que tem o acento tônico na palavra primitiva. O acento secundário só ocorre antes da sílaba tônica. Quando há mais de uma sílaba depois da tônica, elas são átonas.

O E final átono se pronuncia normalmente [i]. Mas quando a consoante precedente é uma fricativa ou africada palatal, o [i], às vezes, não se ouve ou pode ser pronunciado, a depender da posição da palavra no enunciado.

O [u] final, grafado O, se pronuncia muito reduzido em certos ambientes. Em final de enunciado é frequentemente omitido. A consoante final [t] tem algumas marcas fonéticas particulares, primeiro é implosiva, depois os lábios permanecem arredondados, como se fosse uma só pronúncia de [t] e [u].

O Português Brasileiro apresenta alguns fenômenos fonológicos que não são representados na escrita, mas são importantes na fala. Muitos destes são obrigatórios, outros são usuais. O sufixo de gerúndio é -NDO e vale para todos os verbos. É geralmente pronunciado sem o D em Minas Gerais e outras regiões. Tal redução é morfologicamente condicionada, pois só afeta esse sufixo, outras palavras terminadas em -NDO mantêm o D.

O sufixo de primeira pessoa do plural, -MOS, é reduzido na pronúncia a -MO ou a -M, pronunciado este último mesmo quando em final de palavra. O pronome pessoal VOCÊ raramente se pronuncia [vo'se] quando antes de um verbo, mas se reduz a [o'se], [se] ou mesmo simplesmente [s]. Quando não precede um verbo, se pronuncia VOCÊ. Depois de preposições pode haver ou não redução a OCÊ, segundo regras fonológicas: quando a preposição termina em vogal, geralmente há contração. Denomina-se sândi o conjunto de fenômenos fonológicos que ocorrem na junção de palavras. Quando essas palavras ocorrem juntas em um sintagma, pronuncia-se apenas uma vogal. O Português Brasileiro apresenta uma grande variedade de sândi, muitas ainda não estudadas.

Elisão é o fenômeno de desaparecimento de uma vogal quando uma palavra terminada em vogal átona se encontra logo antes de outra palavra começada por vogal igualmente átona. Quando as duas vogais são diferentes, podem ser pronunciadas na fala mais lenta, mas a primeira se torna uma semivogal, de modo que as duas cabem na mesma sílaba. Se uma das vogais for tônica, a elisão não se verifica. A elisão não se dá quando a vogal final da primeira

palavra é [i] e a palavra seguinte não começa com [i]; o [i] se reduz a uma semivogal, mas se mantém na pronúncia.

A haplogogia é a eliminação de um som ou sílaba que se encontra repetido na mesma palavra ou em palavras adjacentes. Há regras para a aplicação da haplogogia: a consoante repetida deve ser D ou T. Por outro lado, a regra não exige identidade perfeita das sílabas, porque ocorre simplificação.

As contrações são sempre compostas de uma preposição mais outro item (artigo, determinante, pronome pessoal ou advérbio). Algumas contrações são opcionais, e são marcadas com [op].

2.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, O SOCIOINTERACIONISMO E O LETRAMENTO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais que contemplam o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica são documentos apresentados como resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. O socionteracionismo e o letramento, foram enfatizados demonstrando a importância da prática pautada nessas orientações.

2.3.1 PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são referências de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaboradas pelo Governo Federal. O objetivo é propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania do aluno e uma escola em que se aprenda mais e melhor. Apresentam uma proposta inovadora e abrangente, expressam o empenho em criar novos laços de ensino e sociedade e apresentar ideias do “que se quer ensinar”, “como se quer ensinar” e “para que se quer ensinar”. Os PCNs não são uma coleção de regras e sim, um pilar para a transformação de objetivos, conteúdo e didática de ensino (BRASIL, 1997, p.5)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as

regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área em curso há vários anos em muitos estados e municípios e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas (BRASIL, 1998).

Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

2.3.2 O sociointeracionismo

Vygotsky apud Resende (2009) entende o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, ou seja, percebe que o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido. Por isso, sua teoria ganhou o nome de socioconstrutivismo, sendo também denominada sociointeracionismo. É importante afirmar que essa interação entre homem e meio é considerada uma relação dialética, já que o indivíduo não só internaliza as formas culturais como também intervém e as transforma. Sua obra tem como temas centrais o desenvolvimento humano e a aprendizagem – dois processos indissociáveis que se constituem reciprocamente (RESENDE, 2009).

Segundo Magalhães (2007,p.248) “o contato do indivíduo com o meio e com seus iguais é mediado por um conhecimento e/ ou experiência assimilado anteriormente, uma vez que o indivíduo não tem contato direto com os objetos, e sim mediado”. Por isso, ele tem a sua teoria como socioconstrutivista, pois percebe que a interação é mediada por várias relações, diferentemente do construtivismo, em que o sujeito age diretamente com o objeto.

2.3.3 A concepção sociointeracionista da língua

A “produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Essa afirmação vai ao encontro da preocupação com a necessidade de formar um indivíduo reflexivo, crítico, capacitando-o a posicionar-se diante do mundo através de sua habilidade de expressão das ideias. (GERALDI, 1997, p. 135).

Segundo Val (1998, p.41) “o texto é uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Nesse caso, a palavra “silêncio”, por exemplo, escrita em uma parede de um hospital é um texto, assim como um romance, um conto etc.

Um dos princípios basilares da teoria em questão apoia-se no que Vygotsky definiu de *zona de desenvolvimento próximo* (ZDP):

Zona de desenvolvimento próximo representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Em outras palavras, teríamos uma "zona de desenvolvimento auto-suficiente" que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento próximo, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança ou o estudante consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida”. (Vygotsky 2002, p.4)

De acordo com Val (1998, p.41) “Quanto ao aspecto semântico, um texto somente poderá ser definido como tal se for percebido pelo recebedor como um todo significativo, assim como no aspecto formal o mesmo deverá apresentar-se com seus constituintes linguísticos de forma integrada”. A perspectiva textual poderia levar o aluno a aprender não só a língua, mas também a linguagem em suas diferentes esferas, através da interação e da reflexão. O professor, muitas vezes, não considera a importância da experiência pessoal do aluno para a construção do sentido, desencorajando o desenvolvimento da criticidade.

Conforme assegura Freire (2001, p. 11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A escola trabalha quase que exclusivamente com a ‘informação pronta’, desenvolvendo a concepção sociocomunicativa. Sobre isso, Abreu (2000, p. 35) relata que:

A maioria das pessoas tem como leitura habitual apenas a mídia. É lá que vão buscar os seus tijolos para construir, mas pouca coisa tem serventia. (...) Na verdade, a mídia nos oferece uma espécie de “visão tubular” das coisas. É como se olhássemos apenas a parte da realidade que ela nos permite olhar e da maneira como ela quer que nós a interpretemos.

Nos dias de hoje, a informação é facilmente encontrada, mas onde está a sabedoria? Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria. De acordo Vygotsky (2002) a criança no seu estágio de construção do seu aprendizado desenvolve o seu intelecto, a partir da interação social com materiais fornecidos pela cultura do universo daqueles que a cercam.

Nesta perspectiva, a aprendizagem acontece num movimento pendular, de dentro para fora, ativo e interpessoal; não podendo ser considerada como uma mera aquisição de informações, ou de uma simples associação de ideias que vão sendo armazenadas ao longo do tempo.

2.3.4 O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

É notório que continua havendo uma subdivisão do ensino de Língua Portuguesa, que trabalha com três momentos estanques – gramáticas, redação e leitura-compreensão-produção de textos – em prol de uma “fórmula que dá certo” e que oferece um bom “preparo” para o vestibular. Aliás, prática essa predominantemente metalinguística, reprodutora de regras gramaticais, que ensina ao aluno, de acordo com Geraldi (1997 p.29), “o enjoo pelo estudo, o desamor pelas letras, a repugnância ao trabalho mental”.

O ensino de Língua Portuguesa, muitas vezes, vem sendo constituído por uma sequenciação de conteúdos que afirmamos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998 p.35), fato que não auxilia muito na língua oral o educando no desenvolvimento, uma vez que a fragmentação poderá ser elemento que venha a atrapalhar sua assimilação do funcionamento da língua, “poderia ser chamada de aditiva: ensina-se a juntar sílabas para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos”.

Nessa perspectiva, o trabalho com textos está voltado somente para ensinar a ler (como decodificação), e muitas vezes esses chamados “textos” não passam de uma aglomeração de frases sem qualquer relação de sentido. De acordo com os PCNs (1998, p.19):

A linguagem é considerada (...) como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Nesse contexto, contrariamente às práticas de reconhecimento de linguagem e de leitura que se restringem ao código alfabético e a leitura de textos expressos nesse código, os Parâmetros Curriculares propõem:

O reconhecimento de que as linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras) que são significativas: a prioridade para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade (BRASIL, 1998).

A responsabilidade sobre o professor de Língua Portuguesa no espaço escolar torna-o como aquele responsável pelo letramento dos alunos e, conseqüentemente, também pelo seu sucesso na leitura e produção escrita em outras disciplinas, uma vez que a língua materna serviria como principal elemento de intermediação para a compreensão dos outros códigos, não a única. Ainda considerando as reflexões advindas dos Parâmetros Curriculares, devemos considerar que a produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos.

Pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, toda linguagem é composta de códigos e as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico depende dessa aprendizagem, principalmente porque, devido ao excesso de informação no mundo contemporâneo e à necessidade de decodificação imediata dessas informações em tempo real, a competência para a prática das diversas linguagens torna-se uma necessidade e uma garantia de participação ativa na vida social, para o desempenho da cidadania.

2.3.5 O letramento

Aprender a escrita somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita, ampliando sua inserção política e participação social. Toma-se por base o modo como os processos de escolarização e de alfabetização são concebidos por Paulo Freire - como ato político e prática de liberdade. Nosso país, vale lembrar, tem apresentado muitas dificuldades para efetivar esses processos para transformar a condição de cidadania da população brasileira como um todo.

O conceito de letramento, elevado à condição de um parâmetro para o processo de alfabetização, pode acabar marcando os que sempre foram excluídos, famílias para quem a linguagem escrita não tem um peso aparente, cujas práticas pessoal e profissional dela podem prescindir, como vimos acima. “Na perspectiva de explicitar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a utilização da noção de letramento tem levado a dicotomizar forma & sentido, técnica & conhecimento, individual & social, fonema & linguagem, entre outros elementos” (GOULART, 2014, p. 48).

Segundo Ribeiro (1991,p.91):

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *Letramento* que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Soares (2004,p.12) “afirma que a dupla alfabetização-letramento não seria necessária, mas circunstancial. Entendíamos, e continuamos a entender, que o termo alfabetização comporta as facetas social e linguística”. O termo letramento foi postulado na expectativa de tornar clara esta dupla perspectiva. E para perpetuar as diferenças de conhecimentos que grupos sociais populares levam para a escola como insuficiências que acarretam dificuldades, que precisam ser compensadas.

Uma forte evidência deste fato é a associação cada vez mais estreita dos dois termos, alfabetização e letramento, em que alfabetização encampa o primeiro elemento de cada dupla elencada e letramento, o segundo. As expressões “alfabetizar letrando” apartam as dimensões do ensinar-aprender a escrita (SOARES, 1998).

2.3.6 Práticas de letramento e gêneros textuais

A leitura efetiva tem sido, no decorrer dos tempos, uma demonstração de eficiência do processo educacional. Entretanto, o que é perceptível ao longo de séculos de existência oficial de escolas e profissionais da área da educação é que tal prática não é real no desenvolvimento do intelecto dos educandos quando estes chegam ao fim da etapa básica da educação. A realidade nos mostra que muitos indivíduos que terminam o Ensino Médio encontram-se de fato alfabetizados, no entanto, permanecem iletrados, é o caso do analfabetismo funcional.

Em fevereiro de 2016, o site educacao.uol.com.br divulgou pesquisa conduzida pelo IPM (Instituto Paulo Montenegro) e pela ONG Ação Educativa, em que foram entrevistadas 2002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Os resultados apontaram que há cinco níveis de alfabetismo funcional, segundo o relatório "Alfabetismo e o Mundo do Trabalho": analfabeto (4%), rudimentar (23%), elementar (42%), intermediário (23%) e proficiente (8%). O grupo de analfabeto mais o de rudimentar são considerados analfabetos funcionais.

Neste contexto, cabe ressaltar a importância e a contribuição das práticas de linguagem no processo de desenvolvimento do potencial leitor do indivíduo. Segundo Schneuwly e Dolz (1997), a vivência de cada um, atrelada às experiências pelas quais passa ao longo de sua trajetória, contribui e forma a sua futura prática como leitor e produtor de textos escritos e orais. Os novos referenciais curriculares nacionais (PCN) expõem acerca de textos:

Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado (...) (PCN, 1998, p. 48). Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (PCN, 1998, p. 23).

Dessa maneira, explorando tema, forma e estilo de determinado gênero, o sujeito apropria-se efetivamente das formas de cada enunciado, uma vez que o texto é reconhecido como exemplar do gênero do discurso.

De acordo com Schneuwly (1994), os gêneros podem ser considerados como mega-instrumentos, pois apresentam suporte para as atividades de linguagem, como interpretação, reescrita, análise morfológica e/ou sintática das palavras, entre outras; e funcionam como referências para os educandos que, após as referidas atividades, poderão identificar ou

diferenciar gênero e tipo textual, um tipo textual de outro ou até mesmo um gênero textual de outro.

Bakhtin (1953/1979) divide os gêneros do discurso em três dimensões essenciais e indissociáveis: temas, forma composicional e marcas linguísticas ou estilo. Tais dimensões são definidas pelos parâmetros do contexto da fala/escrita ou da situação de produção dos enunciados, bem como pelo valor do locutor acerca do tema e do interlocutor do discurso, de acordo com (VOLOCHÍNOV, 1981).

Sendo assim, os gêneros e os textos a eles pertencentes não são compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção. É importante também levar em consideração a importância dos textos orais como instrumento relevante no processo de ensino-aprendizagem. “A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la”. (PCN, p. 25)

Cabe então à escola direcionar atividades que promovam, além do desenvolvimento da capacidade leitora dos educandos, a interação oral destes (tais como debates regrados, seminários, palestras, mesas redondas, entre outras), possibilitando o seu desenvolvimento proficiente.

Para Volochínov, “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (VOLOCHÍNOV, 1981, p. 112). Como elementos essenciais desta situação social, apresentam-se os parceiros da interlocução. As relações entre tais parceiros determinam tema, composição e estilo do texto ou discurso a ser produzido. Entretanto tais relações não se dão num vácuo social. Dependem dos lugares e das situações sociais de produções do discurso.

Lembrando que os textos e discursos destas situações são irrepetíveis, uma vez que os aspectos a elas pertencentes, o tempo e o lugar histórico-sociais onde as situações ocorrem também o são; isso garante a originalidade de cada uma. É certo que alguns gêneros relacionam-se textualmente como determinadas modalidades de linguagem. Segundo Bakhtin (1979), os gêneros primários (recados, diálogos) se ligam mais diretamente à modalidade oral, ao passo que os gêneros secundários (ata, ofício) relacionam-se à modalidade escrita.

O intento é, na verdade, formar um indivíduo intelectualmente capaz de executar efetivamente atividades de linguagem, com capacidades discursivas (leitura/produção) desenvolvidas e preparado para interagir em situações comunicativas e contextos diversos.

De acordo com Volochínov (1929, p.95), “um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável”. Então, reitera-se o objetivo de formação de um elemento social, capaz de desenvolver habilidades comunicativas não repetitivas e metódicas, mas, conforme a própria língua, dinâmicas e adaptáveis.

No tocante à compreensão e leitura, visa-se despertar a leitura efetiva e a capacidade de perceber as possíveis flexibilidades de sentidos das palavras, ao invés de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e repetir somente. Espera-se também que isto desenvolva o domínio dos gêneros diversos e suas aplicabilidades num contexto social.

Ao longo dos tempos, o processo de ensino-aprendizagem precisa estar se modificando e se adequando ao contexto social em que está inserido. Muitos são os desafios que os educadores encontram ao longo do sua jornada de trabalho para que consigam inculcar nos educandos o interesse pelos estudos, principalmente porque muitos daqueles não percebem a importância do que é abordado na escola em sua vida prática.

Fazer com que seus alunos queiram aprender e participar efetivamente das suas aulas tem sido uma tarefa árdua, e buscar novas metodologias de ensino aliadas a novas tecnologias e novos ‘instrumentos de trabalho’ acabou se tornando também um elemento cotidiano de quem trabalha na área da educação. Quão difícil é concorrer com os atuais elementos comunicativos que tanto atraem os alunos.

A lousa, o pincel e o livro didático acabaram por ficar obsoletos diante da atual demanda. Neste contexto, também cabe ressaltar que além de se conviver com as diversas possibilidades atrativas que o mundo extraescolar oferece para o aluno, é importante que os educadores se interessem por aprender, e assim também tornar-se um letrado nessas novidades comunicativas.

Os inúmeros elementos culturais com os quais a escola se depara dia após dia também constituem um desafio para o educador. Cada vez mais se percebe a presença maciça da diversidade cultural, racial, religiosa e de gênero dentro da sala de aula. E isso é bastante interessante e enriquecedor. Entretanto, o educador também precisa estar preparado para lidar com os embates e conflitos que porventura venham a surgir, bem como saber mediar situações a fim de que cada indivíduo se faça ouvido e tenha possibilidade de se expressar e se desenvolver igualitariamente.

Segundo Lemke (2010,p.458):

Queremos pessoas que sabem as coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções.

Os estudos sobre letramento no Brasil ainda estão começando a acontecer, embora já ocorram de maneira intensa, sendo uma das vertentes de pesquisas que mais associa interesses teóricos e sociais.

Kleiman (1991) declara que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Dessa maneira, far-se-ia uma separação da alfabetização com a prática social, o que talvez não seja tão adequado, uma vez que se sabe que ambas atreladas constituem uma dicotomia interessante para o desenvolvimento dos educandos.

De acordo com Scribner e Cole apud Kleiman (1991), pode-se definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Já para Jonhs apud Kleiman (1991, p.18) “o termo letramento se revela o mais adequado para a reflexão a respeito do ensino de linguagem, uma vez que “é muito mais inclusivo que outros termos referentes ao mesmo conjunto de fenômenos”, e abrange as formas de se conhecer o conteúdo, a linguagem e as práticas particulares”.

Segundo Soares (1998, p.34) “a palavra letramento possui diversos conceitos, uma vez que “imprecisão, na literatura educacional brasileira, ainda marca a definição de letramento, imprecisão compreensível se se considera que o termo foi recentemente introduzido nas áreas das letras e da educação”. Alguns autores consideram letramento como a prática da leitura e escrita, outros o consideram como um confronto com a alfabetização. Entretanto, tal palavra realmente ganha um sentido bem mais amplo quando trazida para a prática cotidiana.

Não se pode dizer que um aluno alfabetizado seja seguramente letrado. Há, por exemplo, os casos de analfabetismo funcional, em que os alunos conhecem e identificam letras, palavras e até mesmo frases, mas todo o emaranhado de signos visualizado num texto acaba por não constituir significado algum para estes mesmos alunos quando permanecem iletrados. É importante observar que o letramento acontece quando relaciona o que se aprende às práticas sociais, pois participar das práticas sociais é uma aproximação com a leitura e a escrita. Então

letramento é prática social. Além disso, a forma lúdica de ensinar pode ser associada ao letramento, buscando uma maior aproximação com a realidade dos educandos.

Sendo assim, o que fazer para promover o letramento em seu sentido mais eficaz na vida do educando, que é na sua prática cotidiana? É importante que os alunos das séries iniciais tenham contato com os mais diversos tipos e gêneros textuais possíveis, desenvolvendo primeiramente o interesse pelo texto em si, para posteriormente desenvolver a decodificação dos signos e complementar então o seu entendimento geral do texto trabalhado.

Brian V. Street, (2014) observa que há vários “letramentos”, ao invés de um único “letramento”, uma vez que há diversas habilidades a serem desenvolvidas por cada indivíduo. Tal observação é relevante, pois não se deve constituir letramento somente no que concerne à alfabetização, leitura e escrita. Há inúmeros aspectos que requerem letramento, sendo assim, há que se considerar a pluralidade de aprendizagens possíveis.

Segundo Rojo (2004, s/p.) as práticas de linguagem são uma noção de ordem social, composta de agentes sociais que dependem de suas experiências de vida e de seu conhecimento acumulado para poderem enunciar. Dessa maneira, faz-se necessário também observar o conhecimento de mundo de cada indivíduo, pois este estará influenciando intimamente o seu letramento.

Rojo (2004, s/p.) “o aprendizagem é um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história que conduz à interiorização de uma prática social, o que faz com que um aspecto esteja diretamente atrelado ao outro”.

Neste sentido, a pesquisadora observa que, diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos de multiplicidade: a cultural das populações, e a semiótica de constituição dos textos. Rojo (2004, s/p.) também ressalta a questão do letramento crítico, que tem que ocorrer na escola. Esta deve transformar o que a autora intitula “consumidor acrítico” em analista crítico.

Atualmente, cabe ao professor também se letrar no que diz respeito às novas tecnologias, pois a cada dia o aluno chega à sala de aula com uma novidade, muitas vezes nunca antes visualizada pelo professor. Então, este carece de se atualizar, inteirar-se dessas novas ferramentas e fazer uso delas em suas aulas a fim de que, como já fazem parte da vida do educando, suas aulas possam ser enxergadas como algo atrativo e interessante.

Tal processo ocorre ao longo dos tempos, como já aconteceu com o gíbi, as tirinhas, o rap, o funk, a literatura de cordel e tantas outras ferramentas que podem ser transformadas em material pedagógico. O aluno precisa perceber a relação das aulas com a sua vida prática, e neste tocante, o professor necessita também aprender a manusear, produzir, editar e utilizar tais

ferramentas, e neste ínterim cabe salientar que o gênero/jogo palavras-cruzadas é uma ferramenta importante de auxílio ou contribuição para a efetivação do letramento, enquanto atividade de estimula o raciocínio ao mesmo tempo em que trabalha diversos aspectos do vocabulário, como ortografia e semântica.

2.3.7 Letramento Multimodal

Os conhecimentos de Letramento multimodal constroem significados, reconhecem a organização retórica de determinado gênero e ainda identificam os diferentes pontos de vistas nos textos. Para KRESS, (2011) um texto escrito em que a linguagem verbal escrita pareça o único recurso semiótico empregado, há outros recursos como tamanho, tipo, cor da fonte e espaçamento que têm implicações para o significado no texto, resultando em um texto multimodal. De acordo com (KUMMER, 2016. P.998):

O professor é a peça central no processo de ensino, é ele que medeia a relação/contato do aluno com o material didático que utiliza e, conseqüentemente, com os conteúdos, conceitos, princípios e ideologias desse material, sendo importante entender sua atitude frente a esse processo. Uma vez que o professor é o sujeito responsável por possibilitar e motivar o desenvolvimento de conhecimentos de LMC na escola, neste trabalho, investigamos como professores entendem esse conceito, verificando se e como conhecimentos de LMC são abordados nesse contexto e, ainda, qual é o papel do livro didático nessa recontextualização, segundo os professores. Em outras palavras, dada a necessidade de conhecimentos para interagir criticamente reconhecendo e mobilizando os diferentes recursos semióticos dos gêneros e, ainda, visto o papel central do professor no desenvolvimento desses conhecimentos, o objetivo principal deste estudo é verificar como professores de inglês recontextualizam o conceito de LMC na escola a partir do livro didático adotado e/ou de outros materiais didáticos que utiliza.

Os saberes do letramento multimodal apontados revelam a essência de compreender e produzir significados por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos. Para tanto, é necessário conhecimento, em primeiro lugar, sobre as potencialidades de cada um desses modos e, em segundo lugar, sobre a maneira como as combinações criam significado. Combinar de maneira informada e qualificada os múltiplos recursos semióticos que medeiam as práticas sociais. Produzindo o sentido por meio do arranjo dos recursos semióticos de acordo com o que é considerado central em uma situação particular (CATTO, 2013).

Segundo Cope e Kalantzis (2000, p.204) “o letramento multimodal envolveria saberes/conhecimentos para mobilizar diferentes recursos semióticos em um texto para a

produção de significados”. Contudo, a definição de letramento multimodal ainda envolve a habilidade de interagir discursiva e criticamente em variados contextos, por isso adotamos a terminologia de letramento multimodal crítico neste trabalho.

Para Rojo e Moura (2012), há novas capacidades e práticas de compreensão e produção textual. Nesse sentido, entendemos que a inclusão de desenhos ou imagens (fotos, vídeos etc.) na prática pedagógica, contribui para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, tornando-os capazes de transitar com eficiência pelos multiletramentos que se apresentam nos meios sociais.

Por outro lado Martinec e Salway (2005) afirmam que ocorre uma exploração nas relações que se estabelecem por meio da combinação de modos semióticos variados, principalmente a relação entre imagem e texto verbal. Tais estudos propõem categorias que definem o tipo de relação estabelecida entre a linguagem verbal escrita e a linguagem não-verbal imagética: complementaridade, sobreposição ou expansão. Essa interação entre linguagem verbal e não verbal é a característica principal da multimodalidade.

O conceito de letramentos múltiplos é ainda complexo e muitas vezes ambíguo, tal conceito envolve, “pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente” (ROJO, 2009, p. 108-109).

Segundo Jewitt (2009), Multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como sendo algo que vai além dos limites da língua. Os estudos nesse campo têm se desenvolvido nas últimas décadas de modo a tratar sistematicamente de questões que vêm se evidenciando na sociedade como, por exemplo, em relação às novas mídias e tecnologias.

Abordagens multimodais têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre esses elementos. Para Henz et al. (2015, p.58):

As tecnologias digitais se fazem cada vez mais presentes em nosso cotidiano acarretando novas possibilidades de interação. A divulgação ampla de imagens e sons nos textos que circulam socialmente, além de novos tipos de leitura, traz também, pelo acesso fácil às tecnologias, a possibilidade de se produzir novos textos. A facilidade com que fotografamos ou filmamos cenas ou imagens e as alteramos por meio de recursos técnicos, inserindo legendas, distorcendo o real etc., resultam em um modelo cada vez mais significativo às diversas demandas sociais. Em relação à multimodalidade, entende-se que a linguagem visual amplamente utilizada nas situações de comunicação da vida contemporânea evidencia modificações nas características dos textos, transformando-os em multimodais, ou seja, a escrita

convive com a fotografia, pintura, desenhos, vídeos etc., sendo empregadas várias modalidades semióticas, o que resulta, de certo, em um novo olhar sobre o texto.

O letramento escolar tradicional está passando por uma transformação gradativa, a multiplicidade de letramentos, está adquirindo ainda que de forma tímida quanto a linguagens e mídias e pautada nas esferas da virada pragmática (jornalismo, publicidade). Esse movimento se configura como um avanço ainda bastante tímido na direção dos multiletramentos.

2.4 LUDICIDADE

O conceito de ludicidade é polissêmico. Em grande medida, ludicidade e atividades lúdicas são entendidas como expressões de um mesmo conceito, confundindo-se, respectivamente, o fenômeno – que pode ser observado subjetivamente, a partir da realidade interna do indivíduo - e o ato social (a ação como produto da cultura) realizado por um ou por muitos indivíduos (LEAL e D'ÁVILA, 2013). De acordo com Santos (1999) o lúdico é uma maneira que o indivíduo tem de expressar-se e integrar-se ao ambiente que o cerca. Por meio das atividades lúdicas ele assimila valores, adquire conhecimento em diversas áreas do conhecimento, desenvolve o comportamento e aprimora as habilidades motoras. Também aprende a assumir responsabilidades e se torna sociável e mais crítico. Por meio do lúdico o raciocínio é estimulado de forma prazerosa e a motivação em aprender é resgatada.

Há indícios de que desde muito tempo, o ato de brincar é desenvolvido pela família das crianças, inclusive, quando os mais velhos ensinavam seus ofícios para elas. Geralmente, esses momentos eram períodos prazerosos e envolventes, tantos para os mestres quanto para os aprendizes. Desta forma, atividades divertidas com intuito de promover a aprendizagem, aparecem como instrumentos de caráter educativo desde a antiguidade (SANT'ANNA e NASCIMENTO, 2011 p. 20).

A ludicidade na educação possibilita situações de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, mas deve haver uma dosagem entre a utilização do lúdico instrumental, isto é, a brincadeira com a finalidade de atingir objetivos escolares, e também a forma de brincar espontaneamente, envolvendo o prazer e o entretenimento, neste último, o lúdico essencial. A atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. “O que a ludicidade traz

de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Não há divisão” (LUCKESI, 2006, p. 2).

Segundo Garcia (2002, p. 76) a “a relação de oposição entre a realidade e o brincar deve-se ao fato de que a atividade lúdica apoia-se, fundamentalmente, no princípio do prazer”. E mais adiante continua dizendo que é através do jogo, num processo de inter-relação entre consciente inconsciente, que a criança consegue elaborar a realidade e a fantasia. “Compreender a atividade infantil capacita o professor a intervir para facilitar o desenvolvimento da criança. Isso contribuiria para reforçar a ideia de que a escola, na primeira infância, deve considerar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõem as crianças, utilizando o jogo simbólico e as demais atividades motoras próprias da criança nesse período” (FREIRE, 1997, p. 44).

A ludicidade está presente nas diversas atividades da dinâmica humana, caracterizando-se por ser espontânea, funcional e prazerosa. Em um ensino tradicional, centrado na transmissão de conteúdo, há pouco espaço para desenvolvimento de atividades lúdicas, o professor é visto como o dono do saber e o aluno apenas como um receptor e reproduzidor de conhecimentos. A inserção do lúdico neste processo permite o ato de criar e o estabelecimento de laços afetivos entre professores e alunos, proporcionando uma relação educativa em favor da autonomia e do diálogo (ALMEIDA, 2009).

O professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar. Nesse sentido, o conhecimento de mundo ou o conhecimento prévio do aluno tem de ser respeitado e ampliado. Assim considera-se indispensável uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, ao meio em que ele vive, e ao conhecimento que ele traz consigo (LIBÂNEO, 1998, p.29).

A ludicidade promove “ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos”. Assim sendo, o lúdico não é encontrado nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois possui a marca da singularidade do sujeito que o vivencia (SANTIN, 1994, p. 03).

O brincar sempre se fez presente na vida das crianças. Através dele, elas viajam do mundo real para um mundo imaginário onde tudo pode acontecer. Objetos criam vida, ao mesmo tempo em que desaparecem e adquirem novas formas e sentidos; lugares distantes ficam a ‘um passo’ do alcance e até planetas desconhecidos viram ‘reais’. Pode-se construir e

desconstruir ‘mundos’ e objetos. Nas brincadeiras, pode-se ser rainha ou bruxa, herói ou bandido, pequeno ou grande, pois elas nos permitem ir além (SCHOLZE et al, 2007). A ludicidade, o jogo e as brincadeiras podem ser uma expressão da realidade dos educandos, sendo um instrumento para trabalhar aspectos da sociologia e psicologia, trabalhando a subjetividade. É através do brincar que a criança se apropria do mundo, o que significa dizer que não existe brincar sem aprender. Segundo Kishimoto (2003, p.07).

O brinquedo como “objeto, suporte de brincadeira, quer seja concreto ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal ou mesmo puramente fortuito.” Diz ele “esta definição, bastante completa, incorpora não só brinquedos criados pelo mundo adulto, concebidos especialmente para brincadeiras infantis, como os que a própria criança produz a partir de qualquer material ou investe de sentido lúdico.” Então, um qualquer objeto pode servir como brinquedo, desde que a criança atribua um significado a ele. Esse significado só servirá para o objeto enquanto durar a brincadeira.

O jogo pode ser um mecanismo de subjetividade para as crianças. “Não há pensamento sobre jogo em Freud, nem o haverá, até que o jogo se torna, com Melanie Klein, meio de cura analítica de crianças” (BROUGERE, 1998, p. 90”). Rizzi (1998) assegura que é jogando que a criança aprende o valor do grupo como força integradora, o sentido da competição salutar e da colaboração consciente e espontânea. Assevera a importância de oferecer aos professores uma visão do valor da atividade lúdica no desenvolvimento e educação da criança e do jovem ao lado de subsídios teóricos que auxiliem o trabalho docente, com sugestões práticas de planejamento e execução das atividades diárias na sala de aula.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (LOPES 2006, p.110).

Segundo Laburú et al. (2013), o pluralismo metodológico propõe a utilização de diferentes métodos ou estratégias de ensino no ensino de ciências. Considera-se que todo o processo de ensino-aprendizagem é complexo, muda com o tempo e envolve vários tipos de saberes. Uma razão para a utilização desse método se sustenta na ideia de que a evolução da humanidade se encontra diretamente ligada à evolução das ideias educacionais. Essa estratégia educacional vem com a ideia de que existem vários perfis de alunos, com diferentes preferências em relação ao modo de aprender, nível de motivação ou, até mesmo, o interesse

por determinadas disciplinas e o grupo social ao qual pertencem. Isso influencia na decisão da estratégia metodológica que o professor irá utilizar. Os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (FIALHO, 2010).

2.4.1 O JOGO

Os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica...” (MOYLES, 2002, p.21).

Kishimoto (1994, p.1) defende que na Língua Portuguesa, há uma infinidade de vocábulos que, por serem utilizados com significados diferentes, tornam-se imprecisos. Um exemplo dessa imprecisão são os vocábulos jogo, brinquedo e brincadeira. A autora afirma que “a variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros mostra a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo”.

Na Modernidade, a criança passa a ser entendida como um ser diferente do adulto, tendo valores próprios e necessidades diferentes. Isto influencia diretamente a concepção de ensino-aprendizagem e dos métodos e técnicas pedagógicas utilizadas pelos docentes (FREITAS e AGUIAR, 2001).

Segundo Fonseca (2007), as atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, sociabilidade e criatividade. Por meio do lúdico, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário, tem a oportunidade de desenvolvimento de maneira prazerosa. Brincar é um ato de criar, que deve ser aproveitado no ambiente escolar.

Os estudos sobre ludicidade têm conquistado espaço no âmbito educacional, enfatizando que o brincar contribui para o desenvolvimento infantil e do indivíduo como todo. O uso do lúdico pode permitir um trabalho pedagógico que possibilite a produção do conhecimento, da

aprendizagem e do desenvolvimento, “brincando a criança aprende novos conceitos, adquire informações e tem um crescimento saudável” (GULINELLI, 2008 p.10).

Os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. É um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência (SILVEIRA, 1998, p.02).

Tal complexidade pode ser percebida ao se pesquisar em um dicionário o vocábulo ‘jogo’, a exemplo do Dicionário Houaiss Conciso (p. 87), em que se encontra:

jogo

jo.go

sm 1 nome comum a certas atividades cuja natureza ou finalidade é recreativa; diversão, entretenimento; 2 competição física ou mental sujeita a uma regra [j. de cartas, de xadrez, de tênis] 3 atuação de um jogador [fazer um bom j.] 4 instrumento ou equipamento us. para jogar [faltam peças no meu j. de damas] 5 conjunto de objetos da mesma natureza ou de uso afim [j. de cama] 6 pej. esquema ou manobra ilegal ou de correção questionável; manha [ETIM: lat.jocus,i'gracejo,mofa,zombaria', que desbancou, no vulg., o lat.cl.ludus,i'jogo, recreação'] J. de azar: loc.subst. aquele que depende só ou mais da sorte que de habilidade ou cálculo do jogador. J. de cintura: loc.subst. B infm. 1 elasticidade física e destreza de jogador. 2 fig. flexibilidade na solução de problemas. J. do bicho: loc. subst. B modalidade ilegal de loteria popular em que se aposta no nome de um animal; bicho.

Além de diversas definições, que devem ser analisadas de acordo com cada uso, há também o fato de o vocábulo ser utilizado em diversas metáforas, o que ajuda a promover uma certa confusão de interpretação do seu significado.

Quanto às questões da linguagem, Wittgenstein apud Kishimoto (1994) observa que certas palavras só adquirem significado preciso quando interpretados dentro do contexto em que são utilizados e, por pertencer a uma grande família, o termo jogo apresenta características comuns e especificidades.

Para que seja considerado jogo, é necessário que o fenômeno apresente algumas características que são consideradas inerentes ao jogo. Dentre elas estão, segundo Christie apud Kishimoto (1994), a não-literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade, a prioridade do processo de brincar, a livre escolha e o controle interno. Sendo que para a própria autora os indicadores mais úteis e confiáveis do jogo podem ser encontrados nas quatro primeiras características.

Já para Fromberg apud Kishimoto (1994), o jogo infantil apresenta como características o simbolismo, a significação, a atividade, o fato de ser voluntário ou intrinsecamente motivado, o fato de ser regrado, e o fato de ser episódico. Brincar para a criança não é um passa tempo, ou somente uma distração. O aprendizado se constrói através de um jogo ou uma brincadeira, seu conhecimento do mundo por mediação podem explorar suas atitudes, reforçar a socialização entre colegas e adultos, equilibrar o corpo produzindo normas e valores, permitindo a criança a desempenhar sua autonomia estruturando-a e desestruturando-a frente às dificuldades (GUEDES e SILVA, 2012, p. 162).

Kishimoto (1999) observa que estudiosos apresentam concepções diversas de jogo infantil, enquanto para alguns representa a possibilidade de eliminar o excesso de energia represado na criança, para outros, prepara a criança para a vida futura, representa um instinto herdado do passado, ou um elemento fundamental para o equilíbrio emocional da criança. Dessa forma o docente precisa estar atento.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 66).

Na área da psicologia cognitiva, a pesquisadora Colomina (2004) enfatiza os diversos significados que o jogo assume uma forma de infração do cotidiano e suas normas; ou atribuir ao ato lúdico o poder de criar situações exploratórias propícias para a solução de problemas; ou uma situação imaginária criada pelo contato da criança com a realidade social; ou ainda predominância de comportamentos de assimilação sobre a acomodação.

O uso de jogos na educação permite a mudança no papel do professor no contexto da aprendizagem. Essas novas tecnologias educacionais permitem ao professor atuar como condutor e estimulador, pois seu papel fundamental é guiar a construção de significados pelos estudantes. Nesse sentido, o professor passa a atuar como um mediador do processo de ensino-aprendizagem deixando de ser o detentor de todo o conhecimento e agindo de forma inovadora auxiliando os estudantes na busca de soluções para os seus conflitos cognitivos (COLOMINA, 2004; RIBEIRO, 2006, p.135).

No âmbito educacional, Kishimoto (1994, p.15) “percebemos que alguns teóricos “assinalam a importância do jogo infantil como recurso para educar e desenvolver a criança,

desde que respeitadas as características de atividade lúdica”. O uso do jogo no contexto escolar é importante, pois permite o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Para Lacruz (2004, p.95) “a aplicação do jogo pode ocasionar um aumento do conhecimento uma vez que possibilita a aquisição de novas informações trazidas pelo jogo. Além disso, essas novas informações podem se integrar a conhecimentos anteriormente adquiridos, favorecendo a aprendizagem”.

Quando se trata de associar jogo à educação, Kishimoto (1994) enfatiza que os educadores que procuram trabalhar com jogos ainda apresentam muitas dúvidas, dentre elas, se há diferença entre o jogo e o material pedagógico, se o jogo educativo utilizado em sala é realmente jogo e se o jogo tem um fim em si mesmo ou é um meio para alcançar objetivos.

A pesquisadora faz um apanhado histórico que nos permite entender como surgiu o jogo educativo. Tal estudo apresenta um traçado desde o século XVI, quando houve o gradual aparecimento dos jogos educativos na história ocidental, até os dias atuais. No entanto, percebe que os primeiros estudos em torno do jogo educativo situam-se no Roma e Grécia antigas, pois Platão já comentava a importância de “aprender brincando” e Aristóteles já sugeria o uso de jogos que imitassem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura.

Segundo Kishimoto (1994), o interesse pelo jogo diminuiu com o advento do Cristianismo, voltando a aparecer durante o Renascimento, quando Rabecq-Mailard apud Kishimoto (1994) situa o nascimento do jogo educativo. No século XVI, Ignácio de Loyola enfatiza a importância dos jogos de exercícios para a formação do ser humano e preconiza sua utilização como recurso auxiliar do ensino.

Através de exercícios de caráter lúdico, o ensino escolástico e o psitacismo são substituídos pelas tábuas morais. O lúdico é eficaz nos processos educativos, no entanto, é importante enfatizar que o uso do jogo em sala de aula não deve acontecer sem a presença do professor.

É relevante a presença do educador como mediador do jogo, dessa forma ele deve acompanhar e estimular todo o processo, observando e avaliando o nível de desenvolvimento dos alunos e diagnosticando as dificuldades individuais e grupais (IDE, 1996).

Atualmente, afirma Kishimoto (1994), o jogo educativo apresenta algumas divergências principalmente no que concerne à presença de duas funções: a lúdica e a educativa. O equilíbrio entre tais funções é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, existe uma contradição no jogo educativo em relação à junção de dois elementos considerados distintos: o jogo e a educação,

uma vez que o jogo é dotado de natureza livre e acaba por não ser compatível com a busca de resultados, fato inerente aos processos educativos.

Os jogos são ferramentas que despertam o interesse dos seres humanos seja de qualquer idade, mas, em particular das crianças. Kishimoto (1994) observa o número de autores que adotam o jogo na escola assumindo o significado usual: Campagne apud Kishimoto (1994) sugere critérios para uma adequada escolha de brinquedos para garantir a essência do jogo, entre eles: o valor experimental, o valor da estruturação, o valor da relação e o valor lúdico.

2.4.2 Jogo de palavras-cruzadas

O caça-palavras é um jogo que se pode jogar de inúmeras maneiras, e pode se constituir como um instrumento motivador e mediador do processo de ensino e de aprendizagem (CABRAL et al, 2016).

As palavras-cruzadas como conhecemos atualmente foram inventadas pelo inglês Arthur Wynne, responsável pela seção de entretenimento do jornal New York World. Duas hipóteses descrevem a criação do jogo (GUARALDO, 2013). A primeira versão declara que Wynne, incumbido de criar um novo jogo para a edição dominical do jornal, baseou-se em um brinquedo que conheceu nos seus tempos de criança e que tinha regras semelhantes a um passatempo popular na Roma Antiga, os *laterculus*, tem origem no século IV a.C.

Nos *laterculus*, os antigos romanos tinham de formar palavras cruzando-as de modo que constituíssem palíndromos (ou seja, que pudessem ser lidas tanto na vertical quanto na horizontal ou de frente para trás e vice-versa. Referências ao passatempo também foram encontrados no Antigo Egito, em registros que apresentavam quadros de símbolos (hieróglifos) que costumavam ser lidos em mais de uma direção.

A segunda versão explica que, provavelmente, Wynne tenha se baseado num jogo chamado "quadrados mágicos", que apareceu na Inglaterra no século XIX e era impresso em livros infantis e periódicos. Apesar de a primeira versão citar o *laterculus*, Wynne não fornecia as palavras ao jogador. Ao invés disso, fornecia dicas para que os leitores descobrissem as palavras que seriam inseridas em um diagrama no formato de um losango.

O jogo criado por Wynne foi publicado pela primeira vez em 21 de dezembro de 1913 e se popularizou rapidamente e, uma década depois, já estava em jornais europeus e em todo o continente americano. A partir da década de 20, as palavras-cruzadas popularizaram-se de

forma impressionante nos Estados Unidos e anos após espalharam-se pela Europa, como um passatempo adulto sério. Com o tempo, as regras foram sendo desenvolvidas e estabilizadas. Atualmente, as palavras-cruzadas são apreciadas por milhões de pessoas, em todo o mundo.

O entusiasmo é tanto que existem há anos grandes torneios, como o Torneio Norte-Americano de Palavras-cruzadas e o Campeonato Mundial de Passatempos. A maioria dos grandes jornais as publicam, e há muitas revistas especializadas. Existem palavras-cruzadas para todos os gostos: com diferentes níveis de dificuldade, infantis ou temáticas, clássicas, diretas e outras.

No Brasil, as palavras-cruzadas foram publicadas pela primeira vez em 1925, no jornal carioca *A Noite*. Mas ganharam força apenas em 1948, quando a Ediouro Publicações lançou sua primeira revista. Atualmente, nosso país é o quarto maior consumidor do passatempo no mundo, atrás apenas de Estados Unidos, França e Itália, com publicações voltadas às mais variadas faixas etárias e com os mais variados temas, formatos e níveis de dificuldade. (GUARALDO, 2013).

Segundo Shimoda (2011), os caça-palavras têm menos de 50 anos de criação, sendo confeccionados depois de vários outros jogos de passatempo, como as palavras-cruzadas e quebra-cabeças. O homem que recebeu crédito pela criação do primeiro caça-palavras é Normam Gibat, que publicou o caça-palavras em um pequeno jornal local em Norman, Oklahoma, Estados Unidos, na página de anúncios, que logo chamou a atenção de professores que pediram cópias para utilizarem como atividades para seus alunos. Posteriormente, os caça-palavras foram publicados em jornais de todo o mundo.

Apesar de palavras-cruzadas serem vendidas em revistas de passatempo, sua maior difusão se dá por meio da publicação em jornais. Todos os grandes jornais do mundo publicam palavras-cruzadas, geralmente no caderno de entretenimento ou no de TV.

O jogo de palavras-cruzadas consiste de várias linhas formadas por quadrados em branco, algumas na vertical e outras na horizontal, que se cruzam umas com as outras. Cada linha deve ser preenchida por uma palavra, e cada palavra deve ser descoberta através de dicas que acompanham as cruzadas. Ao se preencher uma das linhas, automaticamente se preenche alguns quadrados das outras linhas que a cruzam, tornando mais fácil sua resolução.

A diferença de tamanho entre as palavras é compensada através de quadrados pretos, que não devem ser percebidos. Linhas que contêm quadrados pretos geralmente são formadas por mais de uma palavra, mas não sempre. Nos demais casos a segunda porção da linha só será preenchida por uma palavra contida numa linha do sentido oposto (vertical para uma linha horizontal e vice-versa).

A profissão de criar palavras-cruzadas denomina-se cruciverbalismo e seus profissionais são chamados de cruciverbalistas. A prática das palavras-cruzadas é denominada cruzadismo e os seus praticantes são chamados de cruzadistas.

A mais recente conquista para os amantes das palavras-cruzadas veio com a Internet: agora, pode-se jogar on line, e conferir as respostas na hora. O primeiro cruzadista a disponibilizar regularmente o passatempo na web brasileira foi Roberto S. Ferreira, em 1998. Entendemos que a prática de palavras-cruzadas na sala de aula contribue significativamente para a aquisição e a ampliação do vocabulário.

Entretanto não conseguimos encontrar muito material de pesquisas nessa área. E os poucos materiais que encontramos são relacionados a outras disciplinas, e não à Língua Portuguesa. No entanto, percebemos que o uso de palavras-cruzadas em sala de aula aumenta o desempenho cognitivo do aluno, por ser um jogo que estimula a criatividade e o raciocínio lógico, bem como induz ao pensamento crítico acerca da ortografia das palavras. Ademais, permite a ampliação do vocabulário, uma vez que apresenta sinônimos e definições para as palavras da cruzadinha (GUARALDO, 2013). No ensino de química Luz et al. (2013, p.71) afirma que:

A aplicação da atividade lúdica caça palavras no ensino de química foi relevante para os estudantes, despertou nos alunos uma melhor compreensão e maior desenvolvimento no aspecto cognitivo do aluno. É uma ferramenta que facilita no processo de ensino aprendizagem, sendo uma metodologia de grande potencial motivador e atrativo. É importante lembrar que os jogos não substituem outros métodos de ensino. Merecem um espaço maior nas práticas pedagógicas como suporte que possam oferecer estratégias no aprimoramento de conhecimento dos estudantes. Os resultados alcançados através do uso do lúdico foram positivos e os objetivos foram alcançados que era motivar e chamar a atenção para o conteúdo a ser compreendido a partir da competição do jogo.

“Com a utilização de palavras-cruzadas e caça-palavras como complementação do conteúdo Tabela Periódica, e do jogo de tabuleiro “Vamos Quimicar” para o conteúdo de Ligações Químicas”. Os autores comprovam a eficiência da ludicidade, através da comparação das notas dos alunos da turma em que foram aplicadas as atividades lúdicas, as quais foram superiores às notas da turma em que foi utilizado o método tradicional de ensino (PAOLLA e POLLA, 2011,p.30)

3.0 METODOLOGIA

A pesquisa apresenta cunho quantitativo e qualitativo, consistindo em um estudo exploratório e descritivo, tendo maior enfoque na pesquisa bibliográfica e na pesquisa-ação, mais especificamente por conta do seu caráter social. Os registros que constituem o *corpus* deste trabalho foram realizados por meio das execuções dos jogos, registro da formulação de palavras-cruzadas, fotos e elaboração de relatórios das oficinas de palavras-cruzadas.

O percurso metodológico das oficinas caracterizou-se pela realização de 06 (oficinas) encontros que totalizaram 12 (doze) aulas com duração de 50 minutos. A metodologia do tipo bibliográfica visa obter aprofundamento teórico do assunto em foco, a pertinência de um olhar crítico sobre as estratégias de ensino, com análise sobre as teorias que fundamentam a prática educativa, uma vez que a pesquisa bibliográfica “permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p.50). Os procedimentos adotados estão descritos abaixo:

3.1 Local de estudo

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Jutahy Magalhães no município de Juazeiro, Bahia. A escola foi reconhecida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia como uma das melhores escolas públicas localizadas no município de Juazeiro, Bahia. Com uma história de 62 anos dedicados à educação de qualidade, atualmente conta com aproximadamente 336 alunos matriculados no Ensino Médio e 837 alunos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental. O colégio apresenta ainda dois anexos na zona rural da cidade, sendo, um anexo no distrito de Abóbora e um anexo no povoado da Lagoa do Salitre. Inserida em uma comunidade periférica, a escola atende a uma população de baixa renda, tanto nos bairros onde se localiza como na zona rural. Apesar dos desafios enfrentados diariamente, a escola apresenta um perfil dinâmico que instiga nos alunos a sede pelo aprendizado de forma lúdica e estimulante, resultando em um trabalho inovador e exitoso.

O desenvolvimento se deu nas aulas de Língua Portuguesa durante os três primeiros bimestres letivos do corrente ano (2016). A turma selecionada foi o 9º ano B do turno vespertino, que conta com 34 alunos.

3.2 Público-alvo

O público alvo diretamente envolvido nesta pesquisa totaliza 34 (trinta e quatro) alunos regularmente matriculados no 9º ano do ensino fundamental e residente nos bairros circunvizinhos à escola, com faixa etária entre 13 e 16 anos de idade. A Escolha da turma de nono ano se deu porque acreditamos que seria interessante observar o nível vocabular dos educandos ao fechamento de um ciclo da educação básica, bem como o processo de aquisição de novas palavras e seus significados.

3.3 Diagnóstico e aquisição dos dados da pesquisa.

Para detectar o nível do conhecimento dos alunos na língua materna foi proposto a construção de um almanaque de palavras-cruzadas. Nesta etapa os alunos foram estimulados a resolverem suas palavras-cruzadas no menor espaço de tempo e procurando acertar o máximo de palavras.

Thiollent (2005, p.30) define que a pesquisa-ação:

“... é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos no modo cooperativo ou participativo.”

A segunda etapa da pesquisa foi a aplicação de um questionário. O intuito foi caracterizar o perfil da escola, apresentando um panorama geral do seu funcionamento, quantidade de funcionários e alunos, descrição dos sujeitos da investigação e os instrumentos utilizados, já que muitos desafios encontrados no setor educacional poderiam ser solucionados se a atuação da comunidade, família e escola estivessem em maior consonância.

3.4 Tratamento dos Dados

Os dados dos questionários foram tabulados e representados através de gráficos. Dessa forma, foi possível a verificação dos conhecimentos teóricos, no contraponto com a prática. “O não-diálogo científico entre teorias e práticas, congela o fazer educacional e isto ocorre quer

pela falta de diálogo construtivo entre sujeito e objeto da ação, quer pela não-fermentação da dialética na construção da realidade educativa”. (FRANCO, 2002, p. 114).

3.5 Aplicação dos dados

Os educandos partícipes da pesquisa elaboraram jogos de palavras-cruzadas para trocarem entre si e, posteriormente, construíram um almanaque de palavras-cruzadas totalmente elaborado por eles, efetivando assim a utilização da pesquisa-ação. Logo em seguida ocorreu uma exposição dos almanaques produzidos pelos alunos que fazem parte da pesquisa à comunidade escolar. Através das oficinas foi possível desenvolver uma experiência com o jogo palavras-cruzadas, observando quais as principais dificuldades que impedem os alunos de ampliarem seu vocabulário.

4.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Sondagem e apresentação da proposta de trabalho

4.1.1. Primeira Oficina

A sondagem do trabalho foi realizada através de uma oficina no dia 29/03/2016 (FOTO 1). Nesse momento foi apresentada a proposta de trabalho e avaliação do nível de conhecimento dos alunos sobre o jogo de palavras-cruzadas. No primeiro momento, do total de 34 alunos da turma do nono ano compareceram apenas 26, ou seja, o equivalente a 76%. Inicialmente foi relatado o objetivo da pesquisa, a equipe participante, e a justificativa da escolha da escola e do público alvo. O tema e uma breve explicação sobre o jogo do tipo palavras-cruzadas foram apresentados. O material explicativo foi distribuído e um exercício de sondagem composto por cinco questões, a saber:

1. Qual a sua diversão preferida?
2. Caso seja jogo, qual o seu jogo preferido?
3. Você conhece o jogo de palavras-cruzadas?
4. Você acha que esse jogo (palavras-cruzadas) pode ajudar no seu aprendizado?

5. Que tipo de aprendizado?

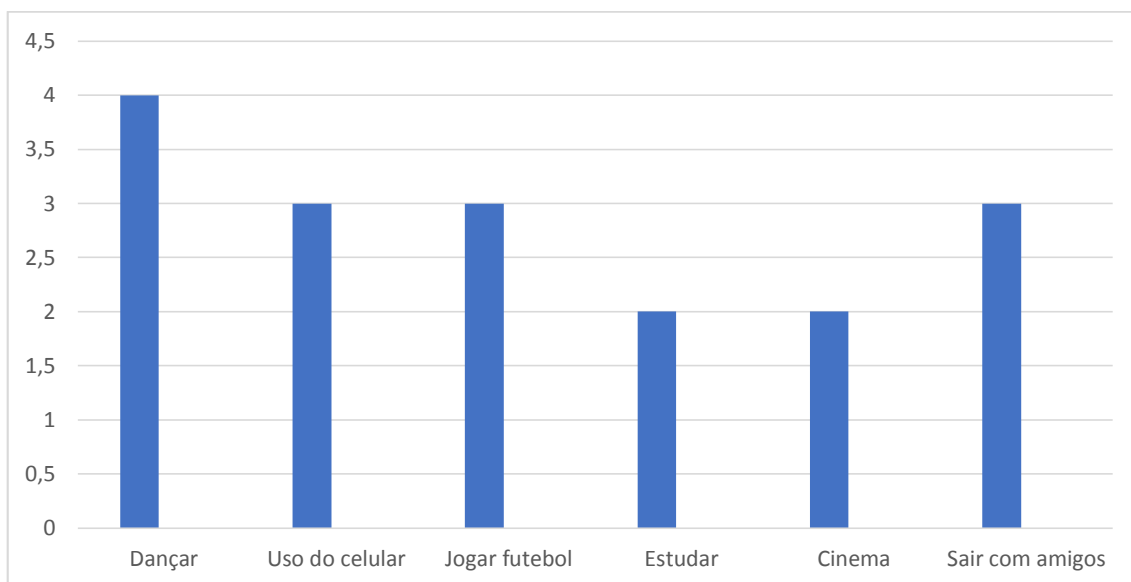
FOTO 1: APLICAÇÃO DO TESTE DE SONDAGEM.



FONTE: A autora (2016)

Os resultados obtidos no teste de sondagem foram organizados em forma de gráficos para melhor interpretação. Pode-se observar no Gráfico 1 que a diversão preferida da grande maioria foi a dança. Os estudos e o cinema tiveram o menor percentual. A avaliação proposta pode ser encarada como um indicativo da necessidade de mudança na dinâmica das escolas e na apresentação dos conteúdos. Para Magalhães (2007) as atividades lúdicas possibilitam ao docente e alunos, uma relação educativa, trabalhar, exercitar e refletir sobre a natureza do próprio ser humano, sua incompletude.

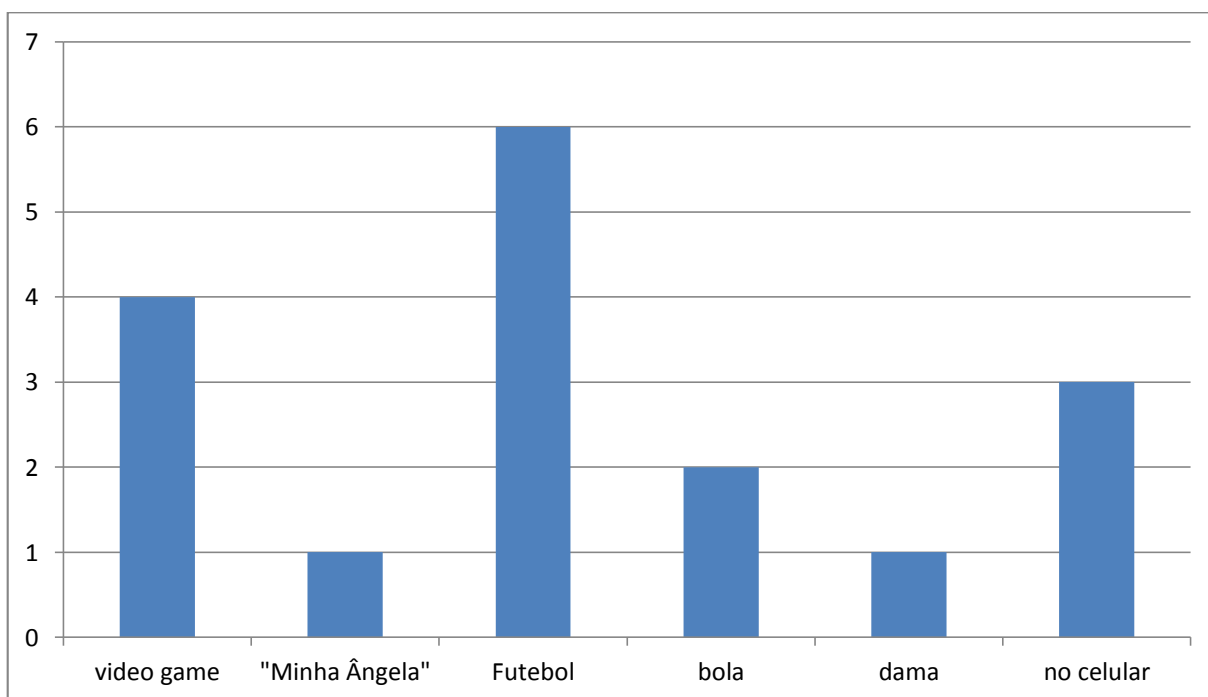
GRÁFICO 1 – TESTE DE SONDAGEM SOBRE FONTES DE DIVERSÃO DOS ALUNOS.



FONTE: A autora (2016).

Para avaliação dos jogos mais utilizados o Gráfico 2 mostra que o futebol lidera a preferência dos alunos. O vídeo game tem grande número de adeptos, no entanto, o celular está ganhando espaço por ter jogos semelhantes e poder ser acessado em qualquer ambiente. Os jogos tradicionais perderam espaço para a nova geração, ficando com as menores indicações.

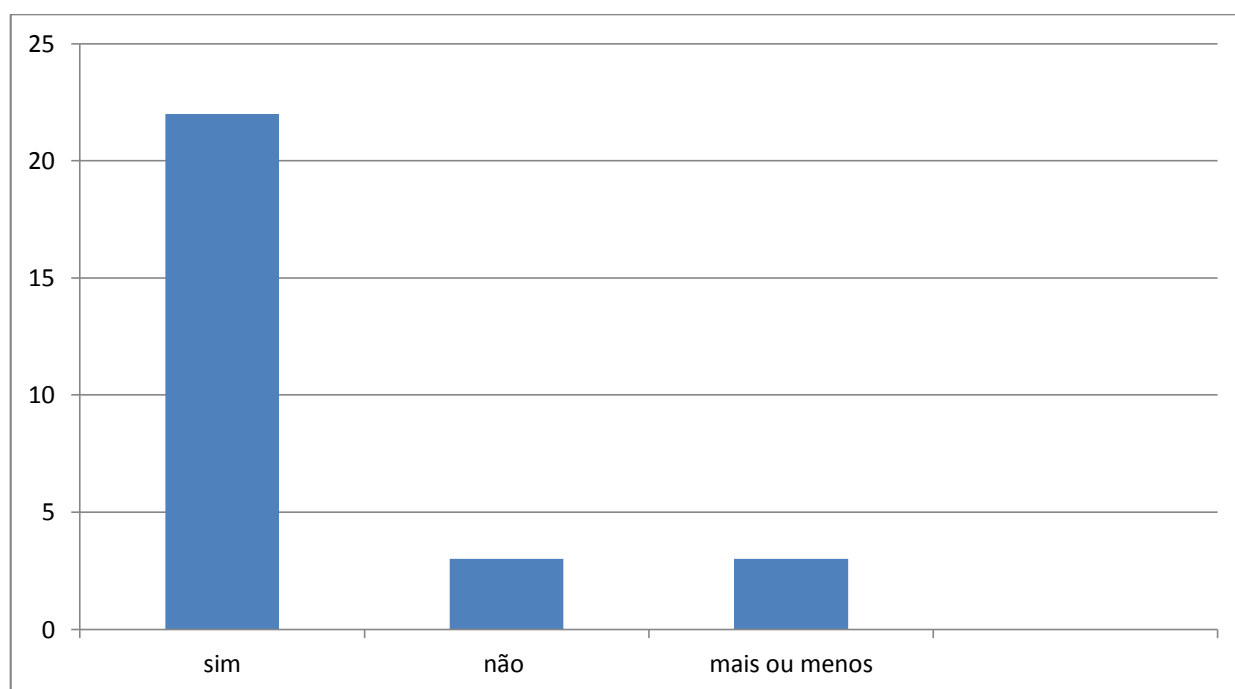
GRÁFICO 2 – TESTE DE SONDAGEM SOBRE JOGOS PREFERIDOS DOS ALUNOS.



FONTE: A autora (2016).

No Gráfico 3, foi possível observar que do total de alunos a grande maioria conhece o jogo de palavras-cruzadas. O conhecimento por parte dos alunos ajudou no desenvolvimento da pesquisa, no entanto apesar de muitos conhecerem, alguns nunca tinham praticado o jogo. Para Kiya (2014) o jogo de palavras-cruzadas é uma atividade possível de ser adaptada a todas as disciplinas devido a sua facilidade de elaboração. Além de trabalhar a ampliação do vocabulário, proporciona o desenvolvimento da atenção, concentração, discriminação visual, noção espacial, análise e síntese.

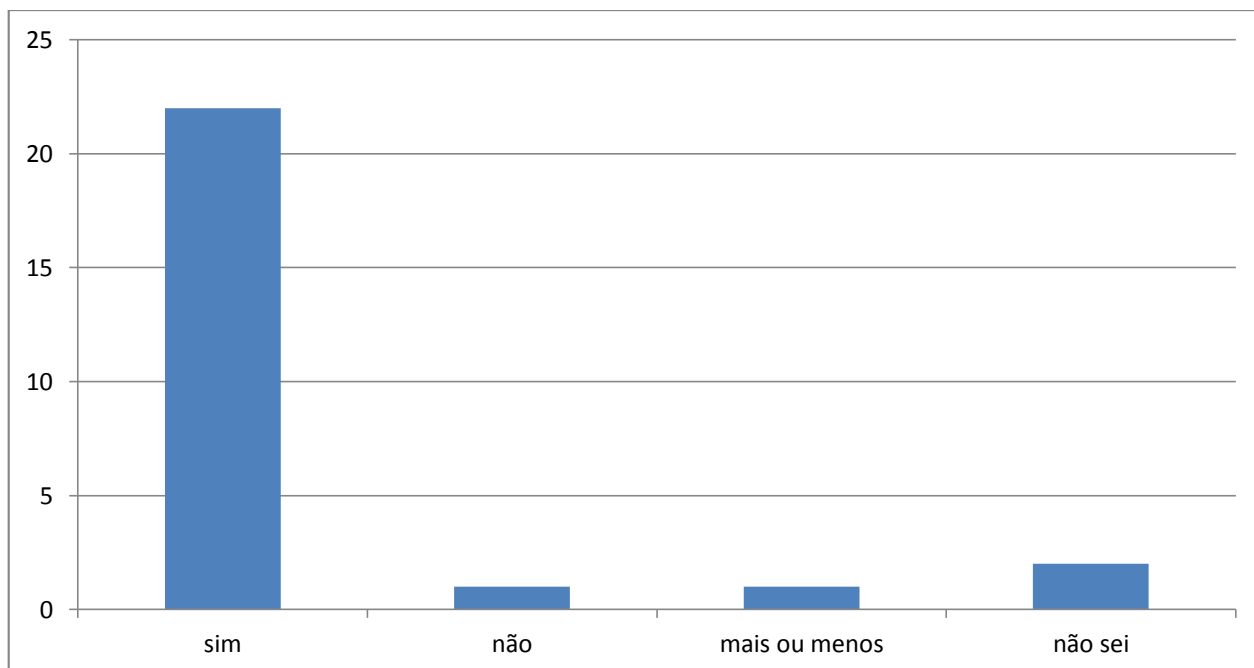
GRÁFICO 3 – TESTE DE SONDAGEM SOBRE O CONHECIMENTO DO JOGO PALAVRAS-CRUZADAS PELOS ALUNOS.



FONTE: A autora (2016).

A perspectiva dos alunos quanto à indicação da ajuda do jogo no aprendizado, foi demonstrado no gráfico 4. A grande maioria sinalizou que acredita na possibilidade de ajuda do jogo para o aprendizado. Essa percepção dos alunos pode ser entendida pela motivação que a ludicidade desperta nos alunos. Segundo Rodrigues (2001) existe uma riqueza no jogo que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem. Portanto o experimento demonstrou que ocorre um aprendizado significativo, e estimula a capacidade cônica dos fenômenos sociais.

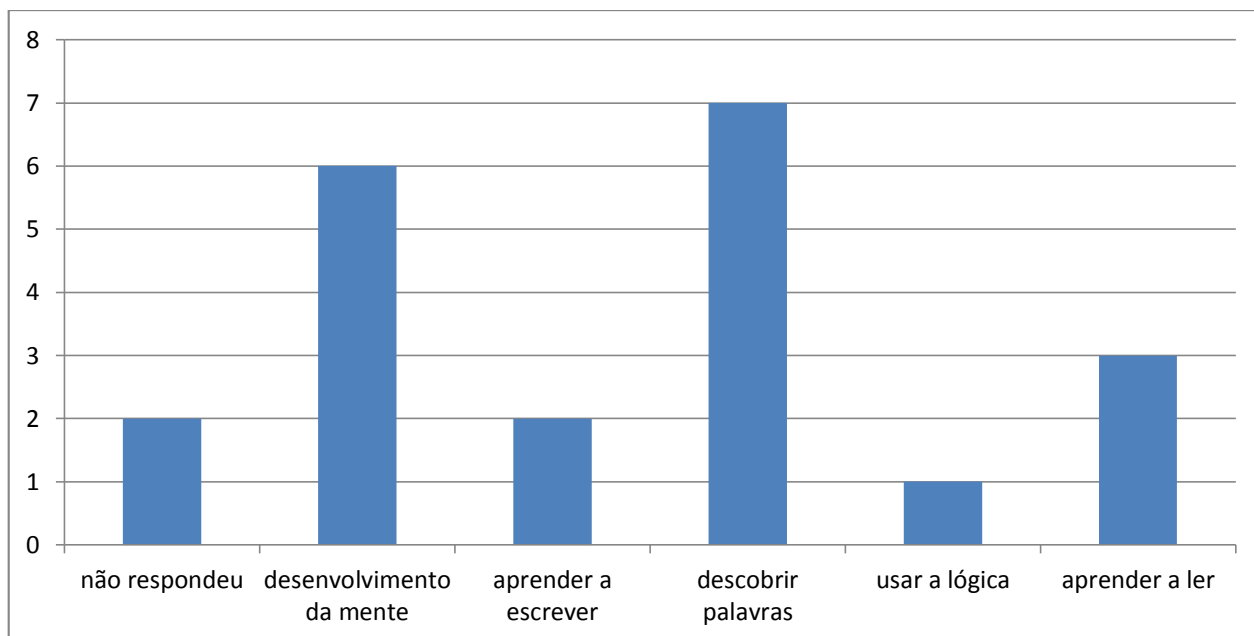
GRÁFICO 4 – TESTE DE SONDAGEM SOBRE A PERCEPÇÃO DA AJUDA DO JOGO DE PALAVRAS-CRUZADAS NO APRENDIZADO.



FONTE: A autora (2016).

A percepção dos alunos sobre o tipo de aprendizado com a utilização dos jogos foi expresso no Gráfico 5. A grande maioria indicou a possibilidade de conhecer e descobrir novas palavras. Em seguida, associaram que o jogo poderia ter influência no desenvolvimento da mente. Alguns acreditam que possam aprender a ler melhor e desenvolver a lógica. Segundo Vygotsky (1989), os jogos proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. O lúdico influencia no desenvolvimento do aluno, ensinando-o a agir corretamente em uma determinada situação e estimulando sua capacidade de discernimento. Os jogos possuem um papel relevante no processo de aprendizagem fazendo os alunos adquirem iniciativa e autoconfiança.

GRÁFICO 5 – TESTE DE SONDAGEM SOBRE OS TIPOS DE APRENDIZADO COM O JOGO DE PALAVRAS-CRUZADAS.



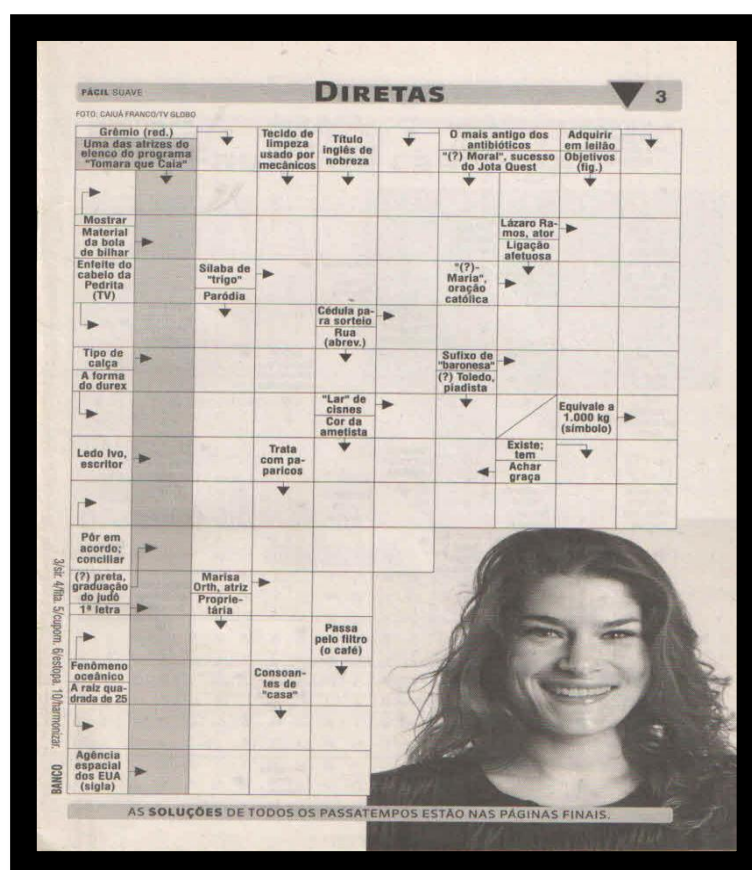
FONTE: O autor (2016).

4.1.1.1. Teste com o jogo caça palavras

Após a realização da sondagem, foi feita a divisão da sala em seis grupos de cinco componentes e um grupo de quatro componentes. Os grupos ficaram fixos nas oficinas posteriores. Para cada grupo foi entregue um jogo tipo palavras-cruzadas – nível fácil, somente a título de conhecimento. No primeiro momento, os alunos ficaram bastante empolgados com o jogo, apesar de não o conhecerem bem. Antes do início das atividades, algumas explicações sobre o jogo foram dadas, como o fato de o preenchimento deste ocorrer com a colocação de uma letra por quadrinho (no caso do modelo em estudo) ou duas, caso haja uma barra dividindo o quadrinho. Ressaltamos a importância da leitura e da interpretação adequada das dicas, bem como a escrita correta da palavra, uma vez que caso esta seja feita de forma incorreta, não caberá nos espaços disponibilizados, acarretando assim a falta de quadrinhos para serem preenchidos, fazendo com que letras fiquem “sobrando” ou mesmo com que algum quadrinho fique sem ser preenchido. Para o exemplo do jogo indicado na Figura 1, a foto de uma artista, indicou para os alunos a palavra a ser preenchida. Também foi necessário explicar que quando a dica é somente o nome e o sobrenome de alguém a resposta é as iniciais desse nome e sobrenome.

Cabe ressaltar que os alunos acharam interessante o fato de o jogo de palavras-cruzadas requerer conhecimento em diversas áreas, tais como matemática, esportes, entretenimento, religião, cultura popular, direito, dentre outras, isso sem mencionar a LP. A primeira oficina foi finalizada entregando uma atividade para casa, que seria a resolução de um jogo de palavras-cruzadas, nível fácil. A percepção do primeiro momento foi sinalizada pelos alunos da perspectiva de um trabalho interessante e prazeroso, como também achavam que seria instigante por conta do fator competição ter sido cogitado como aspecto analisado em algumas oficinas.

FIGURA 1. PRIMEIRO JOGO DE PALAVRAS-CRUZADAS UTILIZADO NO EXPERIMENTO.



FONTE: A autora (2016).

4.1.2. Segunda Oficina

A segunda oficina do projeto aconteceu no dia 08/04/2016 e foi caracterizada como a fase da resolução de palavras-cruzadas nível fácil (FIGURA 2). Os alunos relataram oralmente a experiência, momento em que alguns, espontaneamente, declararam suas impressões sobre a tentativa de resolução das palavras-cruzadas. Ficou nítida a empolgação dos alunos para resolver a atividade proposta, mas também ficou claro que há algumas dificuldades quando se trata de raciocínio lógico e conhecimentos anteriormente adquiridos, bem como uma relativa dificuldade no que consiste na interpretação das dicas apresentadas nas palavras-cruzadas.

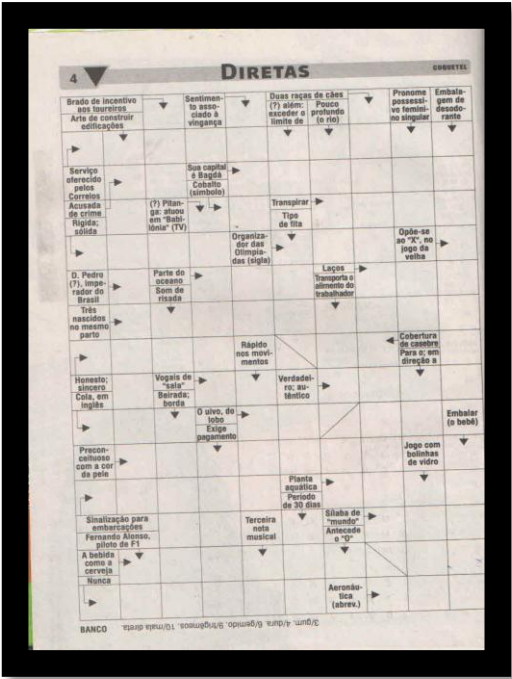
A classe foi dividida novamente em grupos. A nova proposta de trabalho foi precedida de relatos por parte dos alunos da experiência anterior. O novo jogo de palavras-cruzadas foi proposto para execução na sala de aula e com caráter competitivo com premiação. Dessa maneira, o caráter competitivo se deu em relação à equipe que tivesse preenchido corretamente o maior número de palavras quando se excedesse o limite de tempo.

Durante a resolução da atividade, a maioria dos alunos se mostrou empolgada e estimulada a interpretar as dicas apresentadas nas palavras-cruzadas, a fim de solucioná-las o mais rapidamente possível, embora houvesse um grupo muito disperso e sem produzir, mesmo após ser estimulado. Percebemos, por outro lado, que a maior parte dos alunos se mostrou muito interessada em solucionar a atividade.

Como eles estavam em grupos de cinco componentes, houve participação de todos, pois aquilo que um não conseguia solucionar, o outro colaborava. Neste aspecto é nítida a importância de se valorizar os conhecimentos prévios de cada indivíduo, bem como suas habilidades individuais. Werneck (2006) reitera que um conhecimento empírico, ligado ao fazer em que pouco se conceitua e muito se apreende pela experiência, pelo senso comum, é uma modalidade de conhecimento bastante influenciada pelo imaginário social, marcada pelo preconceito e pelas interpretações ideológicas.

Ao final do tempo estipulado constatamos que das 47 palavras da atividade realizada, o grupo 1 deixou 36 sem responder; o grupo 2 deixou 30 sem responder; o grupo 3 deixou 15 sem responder; o grupo 4 deixou 20 sem responder; o grupo 5 deixou 19 sem responder e o grupo 6 deixou 9 sem responder, sagrando-se assim campeão. Observa-se ainda que o grupo 1, que deixou 36 sem responder, também preencheu a atividade de forma incorreta, colocando a palavra toda somente em um quadrinho, mesmo após a nossa intervenção para esclarecer as dúvidas. Este foi também o grupo apontado anteriormente como disperso e desinteressado.

FIGURA 2. SEGUNDO JOGO DE PALAVRAS-CRUZADAS UTILIZADO NO EXPERIMENTO.



FONTE: A autora (2016).

GRÁFICO 6 – PALAVRAS SEM RESPOSTAS NA PALAVRA CRUZADA DA SEGUNDA OFICINA.



FONTE: A autora (2016).

Cabe ressaltar que os alunos se mostraram bastante dispostos a resolver as palavras-cruzadas, principalmente pelo fato de se sentirem desafiados, uma vez que muitas palavras existentes no exercício era uma espécie de novidade para eles, como é o caso de “Sinalização para embarcações”. Correia (2012, p.13) observa que “quando pensamos nas palavras que conhecemos, algumas ocorrem à nossa mente com mais facilidade que outras”. Sendo assim, é justificável o fato de os alunos conseguirem resolver algumas palavras com mais facilidade e apresentarem uma certa dificuldade quando se trata de outras.

Outro aspecto importante a ser mencionado é a busca pela interpretação correta da dica da palavra. Bagno (2002, p.129) enfatiza que “há uma ambiguidade básica com o termo *ler*”, uma vez que este pode significar que o indivíduo consegue decodificar os códigos e montar as palavras, bem como significar que este mesmo indivíduo possua propriedade interpretativa naquilo que decodifica. Verificamos assim que os alunos partícipes da pesquisa, apesar de apresentarem alguns bloqueios, desenvolveram relativamente bem sua capacidade leitora, conseguindo assim chegar à resolução do jogo.

Antunes (2009, p.188), por sua vez, observa que “Em se tratando de leitura, também é mantida essa crença ingênua de creditar tudo à escola”, e completa: “Sabemos que anteriores à experiência escolar, estão as situações de convívio com materiais escritos, vividas no ambiente familiar”, o que corrobora observações feitas anteriormente em relação aos conhecimentos que os educandos já trazem de sua trajetória de vida, e de que lançarão mão sempre que julgarem necessário, como foi o caso na oficina em questão.

A maioria dos alunos se mostrou disposta a refletir sobre as dicas apresentadas no jogo de palavras-cruzadas a fim de solucioná-las. Os alunos também perceberam que havia uma grande quantidade de palavras sinônimas que eles ainda não conheciam, alguns inclusive chegaram a indagar “Professora, mas eu não conheço esse objeto por esse nome”, ao que esclarecemos que se está descobrindo mais maneiras de se dizer a mesma coisa, sendo isso muito importante porque nos permite memorizar um número maior de palavras como o mesmo sentido a fim de usá-las com mais propriedade quando considerarmos apropriado no nosso dia a dia. Sobre isto, Antunes ressalta que:

A escola precisa estar atenta a todos esses aspectos que afetam os significados das palavras – matéria, com que construímos nossas atividades de linguagem. “Precisa afastar-se daquela concepção *engessada* de linguagem, em que tudo parece inalterável, intocável, apesar de múltiplos usos, contextos e funções em que essas palavras comparecem”. (Antunes, 2010, p.183).

Antunes (2010, p.181) observa ainda que não há palavra específica (sinônimo) para alguma coisa, quando enfatiza que “No meio acadêmico, já é consensual o princípio de que não existe *sinônimo perfeito*”. Dessa maneira, cabe aos educadores conduzirem seus alunos num processo de ampliação de vocabulário no sentido de apresentar diversos sinônimos para um mesmo vocábulo a fim de que possam fazer uso na maneira mais adequada ao contexto em que será utilizado.

Os alunos notaram que para resolver palavras-cruzadas, cada indivíduo lança mão de conhecimentos que já possui, provenientes de sua vivência. Sobre isto, Bagno (2002, p.116) declara que “há uma crença muito arraigada no valor do conhecimento adquirido com dificuldade sob circunstâncias artificiais, em vez de adquirido naturalmente em casa”, ou seja, ainda se valoriza muito aquilo que o aluno aprende na escola, de maneira sistematizada, esquecendo-se de que tal indivíduo já apresenta um saber cultural adquirido em outros contextos sociais.

Apesar disso, foi observado também pelos alunos que inúmeros conhecimentos, em cada atividade de palavra-cruzadas, perpassa por diversas áreas como Geografia “Sua capital é Bagdá”, Cultura “Brado de incentivo aos toureiros”, Esporte “Organizador das Olimpíadas (sigla)”, História “D. Pedro (), imperador do Brasil”, Português “Vogais de ‘sala’”, entre outros. E mais uma vez ficou clara a importância da troca de conhecimentos entre eles, pois a palavra que um componente não conhecia, o outro conseguia solucionar, alcançando assim alguns propósitos das palavras-cruzadas, como estímulo do raciocínio e ampliação do vocabulário.

“Neste sentido, Bazerman (2007, p.96-97) declara que nossa consciência é constituída ao aprendermos a linguagem cultural e historicamente formada e falada por aqueles que nos rodeiam, além disso, nossos reflexos neurais e nosso consequente comportamento são transformados”. O pesquisador declara ainda que nossa consciência e nosso comportamento são constituídos em relação aos enunciados que nos rodeiam e aos quais respondemos na interação, o que comprova a importância do sociointeracionismo no desenvolvimento intelectual do indivíduo, bem como a possível utilização de jogos de palavras-cruzadas também no que diz respeito a este aspecto.

FOTO 2: RESOLUÇÃO DO JOGO DE PALAVRAS-CRUZADAS.



FONTE: A autora (2016).

4.1.3. Terceira Oficina

A terceira oficina foi desenvolvida no dia 31/05/2016. O período entre as duas oficinas foi necessário para avaliação e retomada das atividades seguindo um direcionamento do projeto. O objetivo dessa atividade foi a resolução de palavras-cruzadas de nível fácil com o auxílio do dicionário. No início da oficina os alunos mostraram-se ansiosos com a possibilidade de resolver jogos de palavras-cruzadas, e imediatamente começaram a se dividir nos grupos organizados nas oficinas anteriores e em seguida pediram a atividade a ser desenvolvida nesta oficina. Entregamos uma atividade de palavras-cruzadas nível fácil, porém dessa vez a atividade era uma cruzada temática, com o tema “Comemoração de Bodas”, (FIGURA 3).

FIGURA 3. TERCEIRO JOGO DE PALAVRAS-CRUZADAS UTILIZADO NO EXPERIMENTO.



FONTE: A autora (2016).

Nesta oficina foi autorizado o uso de dicionário para o auxílio no momento da resolução dos jogos de palavras-cruzadas, uma vez que compreendemos que a utilização desse jogo pode e deve auxiliar a ampliação do vocabulário, bem como a aquisição de palavras sinônimas. A utilização do dicionário como ferramenta auxiliar nesse processo só vem a somar no que se refere à aquisição de novas palavras e novos significados para as que já conhecemos. Para Antunes (2012, P.44), “a consulta ao dicionário nos deve encaminhar, em última instância, para os usos das palavras nos textos que produzimos oralmente ou por escrito. O dicionário apenas nos mostra os possíveis ‘encaixes’ das palavras (...)”.

Um impasse surgiu logo após a entrega da atividade: os alunos não conheciam as “bodas”. E a atividade, como já foi mencionado, apresentava o tema BODAS. Mas não eram somente as bodas que a maioria conhece, como bodas de prata (25 anos) e bodas de ouro (50 anos), havia também as bodas de cerâmica (9 anos), bodas de renda (13 anos), bodas de cobre (7 anos), bodas de cristal (15 anos), bodas de madeira (5 anos) e bodas de coral (35 anos).

No início, os alunos se mostraram muito inquietos por conta de não conhecerem as bodas, porém lembramos-lhes e que a atividade com palavras-cruzadas nos permite inferir e/ou deduzir palavras a partir do preenchimento de outras que se cruzam, proporcionando assim a aquisição de palavras e sinônimos que até então não conhecíamos. Outro aspecto a ser observado nesta atividade é o fato de existirem algumas palavras que não fazem parte da realidade dos alunos, entretanto eles mesmos ficaram admirados, pois descobriram palavras que nunca imaginariam existir, como “Ordenha”, “Vime”, “Cal”, “Rolê”, entre outras.

Os alunos perceberam que para desenvolver a palavra cruzada, precisariam recorrer aos conhecimentos adquiridos previamente e em outras áreas de estudo, como “Tipo sanguíneo do doador universal”, “Libido dos animais”, “Consoantes de tosa”, “Resto petrificado de seres pré-históricos”; ou até mesmo expressões do cotidiano deles, como “Moça bonita (gír.)”, “Apartamento (pop)”. Tal aspecto demonstra a versatilidade do jogo palavras-cruzadas no que se refere também à estratégia de ensino interdisciplinar para a aprendizagem. Nesta atividade o critério avaliativo da competição foi relacionado ao tempo, sendo vencedora a equipe que terminou primeiro.

4.1.4. Quarta Oficina

A quarta oficina aconteceu no dia 05/08/2016, e teve como objetivo a elaboração de palavras-cruzadas de nível fácil. Nesta oficina os alunos fizeram o papel de cruciverbalistas, a saber, profissional que exerce o cruciverbalismo ou elaboração de palavras-cruzadas. Tal oficina consistiu na elaboração de uma palavra-cruzada pelo grupo. Cada grupo tentou resolver a palavra-cruzada elaborada pelos colegas de outro grupo.

A preparação da tabela com cinco colunas e dez linhas, conforme Tabela 1, foi o instrumento em que os alunos de cada grupo elaboraram suas palavras-cruzadas calculando quantidade de letras e espaços disponíveis, podendo dividir quadros. Os alunos tiveram liberdade para escolher as palavras que quisessem, exceto palavrões; utilizar dicionários, caso julgassem necessário, para elaborar as dicas das palavras a serem encontradas; fazer uso de palavras de outros idiomas, como inglês ou latim; escolher o sentido que as palavras teriam na cruzadinha, por exemplo, da esquerda para a direita ou vice-versa; bem como – o que eles mais gostaram – dificultar ou facilitar o nível das palavras prevendo possíveis colegas que estariam respondendo as suas palavras-cruzadas.

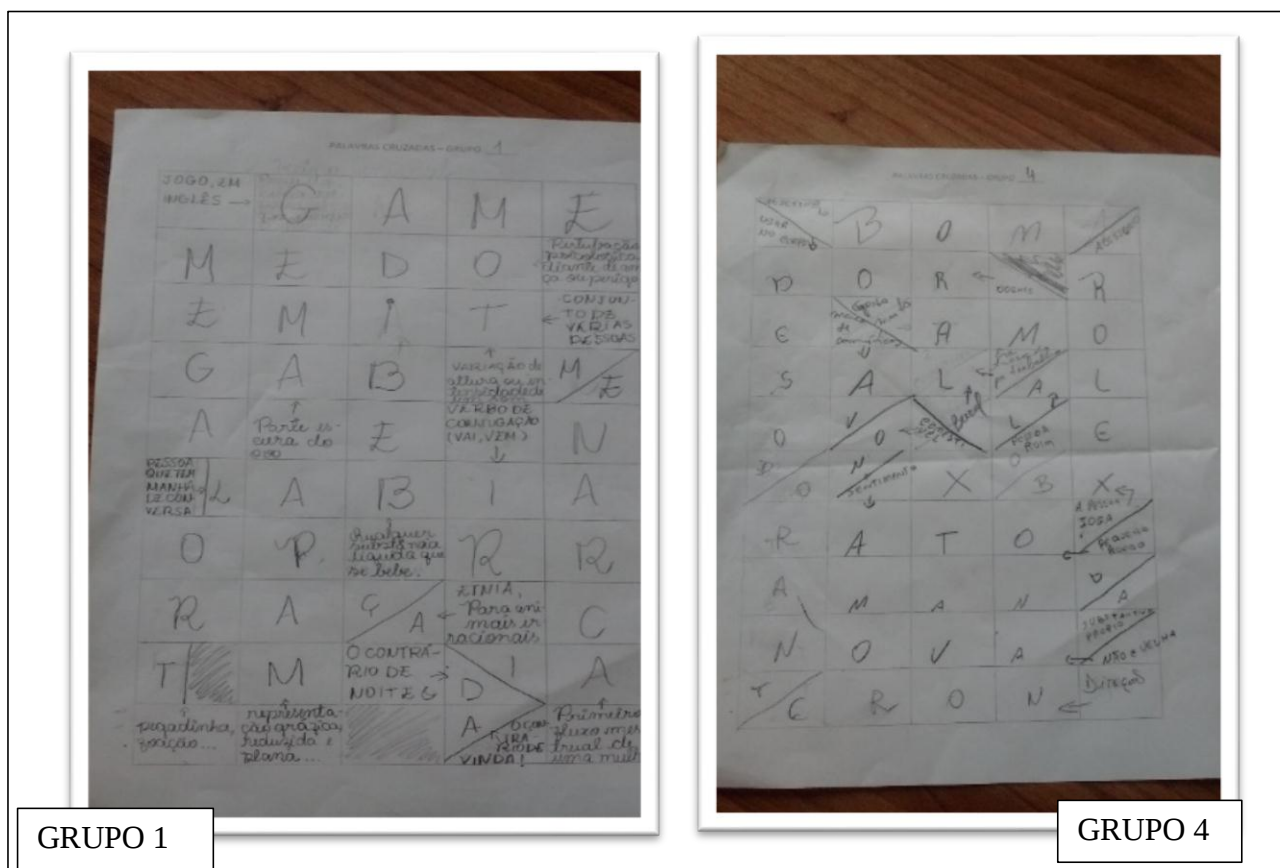
TABELA. 1. MODELO DA PALAVRA CRUZADA PARA ELABORAÇÃO PELOS ALUNOS.

PALAVRAS CRUZADAS - GRUPO ____

FONTE: A autora (2016).

O resultado da atividade foi a elaboração das palavras-cruzadas. O grupo 1 e 4 elaboraram o maior quantitativo de palavras (FOTO 3). O grupo 1 elaborou um jogo de caça-palavras com catorze palavras, com variedade de tipos, como uma palavra em inglês (game), duas gírias (trolagem e lábia), um coletivo (time), um verbo (ir), dois antônimos (dia e ida), e outras sete que envolviam ciências (gema, bebida, tom, menarca, raça, mapa e medo). O resultado do grupo 4, foi a elaboração do jogo com dezesseis palavras, sendo dois adjetivos (bom e má), seis substantivos comuns (desodorante, ovo, rato, norte, amor e dor), quatro substantivos próprios (Avon, Rolex, Amanda e X Box), um sinônimo (oral), um verbo (amo), um antônimo (nova) e uma da área de história (sal).

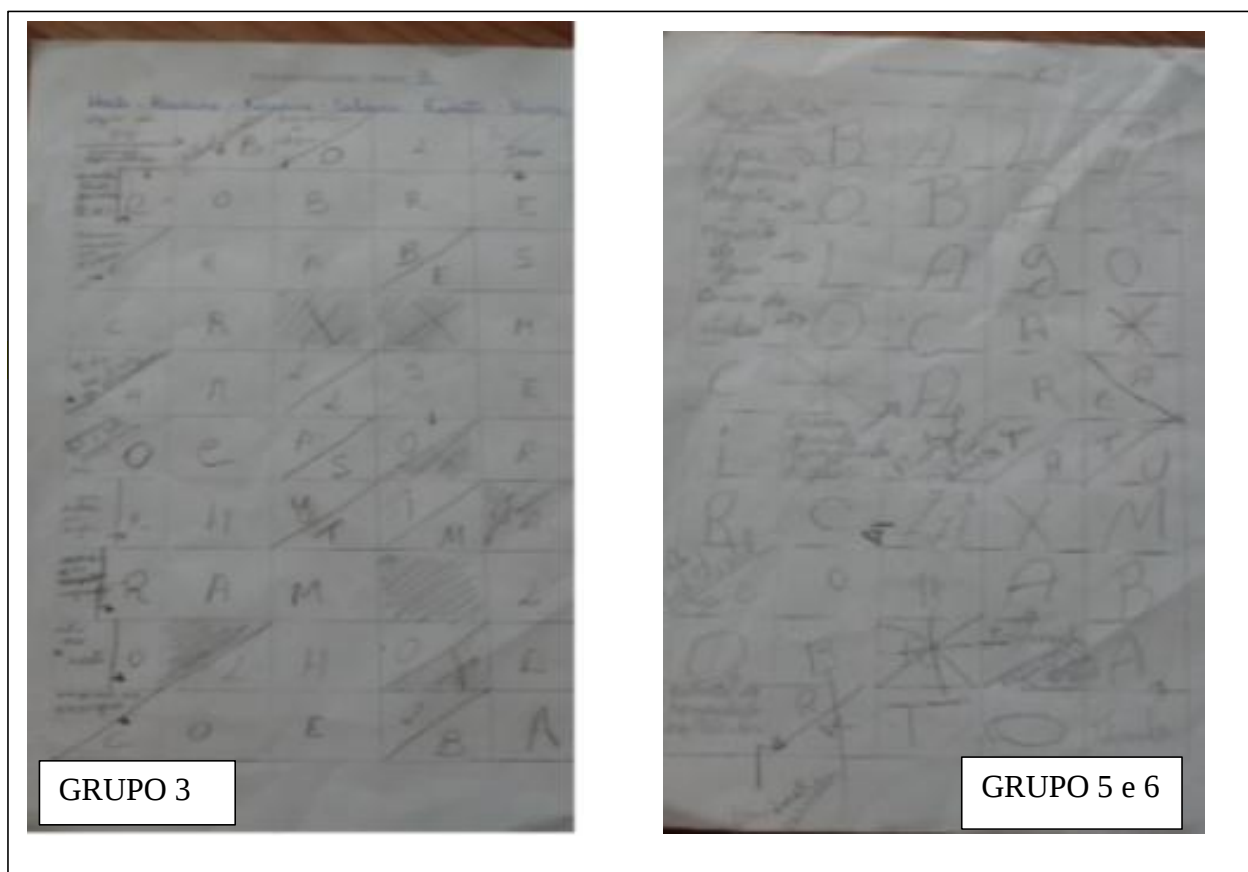
FOTO 3: JOGO DE PALAVRAS-CRUZADAS PRODUZIDO PELOS ALUNOS DO GRUPO 1 e 4.



Quanto ao quantitativo de questões os grupos 3, 5 e 6, ficaram em segundo lugar com 13 questões (FOTO 4). O resultado do grupo 3 foi a elaboração do jogo com treze palavras, sendo quatro substantivos comuns (bola, borracha, cachorro e olho), um sinônimo (esmeralda), uma interjeição (oba), uma da área de química (cobre), uma em inglês (rhythm), um adjetivo pátrio (árabes), dois substantivos próprios (Halls e Coelba), uma da área de informática (ram) e uma da área de ciências (ocaso). O resultado do grupo 5 foi a elaboração do jogo, por falta de componentes (havia somente um), não quis elaborar uma palavra cruzada, uniu-se a outro grupo e elaborou com ele.

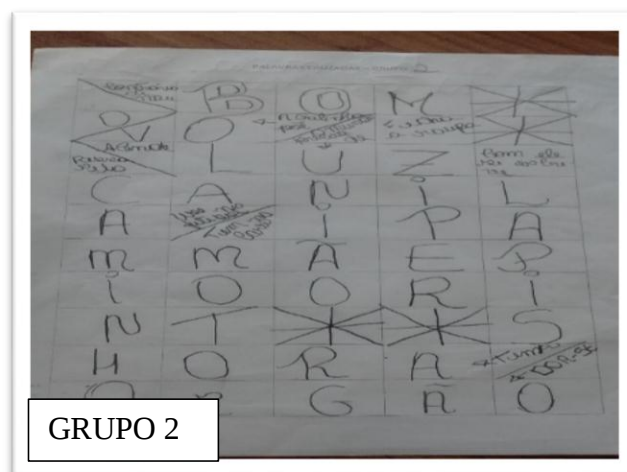
O resultado do grupo 6, foi um jogo com treze palavras, sendo quatro sinônimos (bala, bolo, taxa e acaba), uma interjeição (oba), sete substantivos comuns (lago, oca, arca, tatu, cobra, rato e circo) e um substantivo próprio (Cohab).

FOTO 4: JOGO DE PALAVRAS-CRUZADAS PRODUZIDO PELOS ALUNOS DO GRUPO 3, 5 e 6.



O grupo dois elaborou doze palavras, sendo um antônimo (bom), e as outras onze, substantivos comuns (ovo, luz, canil, zíper, lápis, motor, órgão, hora, união, bola e caminho).

FOTO 5: JOGO DE PALAVRAS-CRUZADAS PRODUZIDO PELOS ALUNOS DO GRUPO 2.



No decorrer das atividades não foi feita nenhuma intervenção no processo de elaboração das palavras-cruzadas. As dúvidas foram solucionadas no decorrer do processo, principalmente na distribuição das letras nos quadrinhos, mas toda a “arquitetura” dos trabalhos ficou por conta dos alunos, inclusive na questão dos quadrinhos que ficariam sem ser preenchidos e na elaboração do texto de cada dica a ser utilizada na cruzadinha. Após a conclusão da atividade de elaboração, os trabalhos foram aprimorados, porém não foi feita nenhuma modificação na construção dos alunos (FOTO 6).

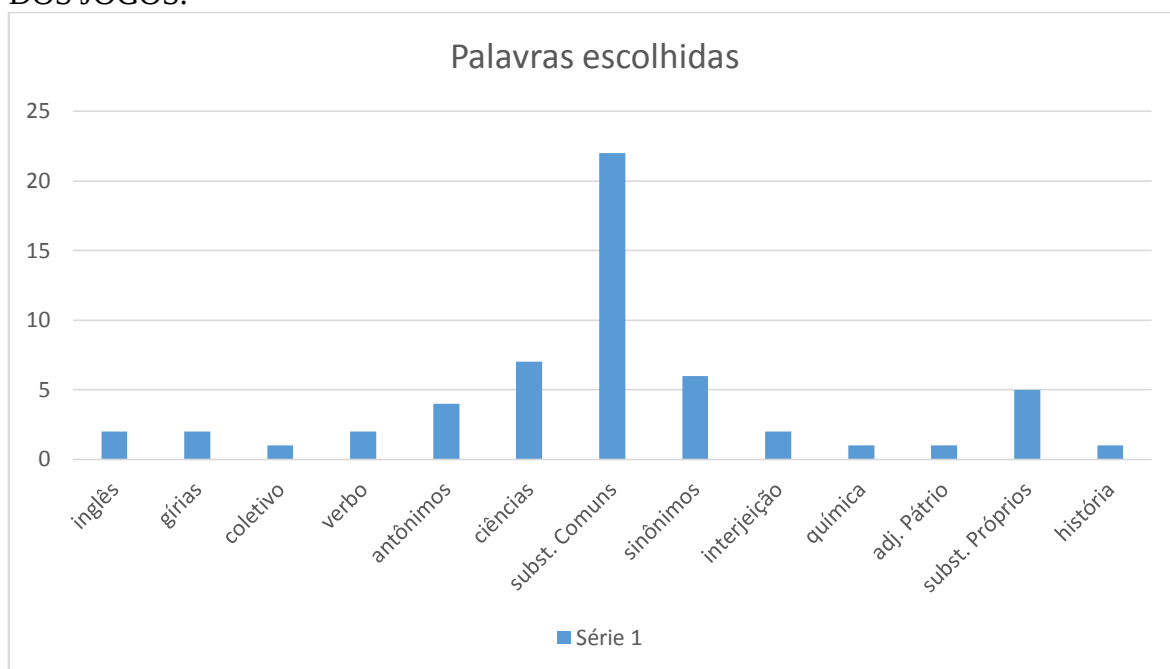
FOTO 6: PRODUÇÃO DOS JOGOS DE PALAVRAS-CRUZADAS PELOS ALUNOS.



FONTE: O autor (2016).

Como resultado da percepção do conhecimento das palavras, foi possível verificar no gráfico 7, que os substantivos comuns foram os mais utilizados, seguido dos conhecimentos de ciências, sinônimos, substantivos próprios respectivamente. Acreditamos que os substantivos comuns foram o tipo de palavras mais utilizado pelos alunos na elaboração das palavras cruzadas a serem respondidas pelos colegas, por serem as palavras com as quais eles estão mais familiarizados, as que eles dominam mais em termos de significados e também na questão ortográfica. As menores citações ficaram para substantivos coletivos e adjetivos pátrios.

GRÁFICO 7 – PERFIL DAS PALAVRAS ESCOLHIDAS DURANTE A ELABORAÇÃO DOS JOGOS.



FONTE: A autora (2016).

4.1.5. Quinta Oficina

A quinta oficina aconteceu no dia cinco de agosto de 2016 com o objetivo de solucionar as palavras-cruzadas elaboradas pelos colegas (FOTO 7). A atividade foi desenvolvida de acordo com a proposta e os alunos estavam empenhados em conseguir solucionar as palavras-cruzadas elaboradas pelos colegas, caracterizando assim a importância do jogo para motivação dos alunos.

Durante a realização, surgiram algumas dúvidas de vocabulário e desvio de ortografia em relação à norma culta. Esclarecemos que a atividade com palavras-cruzadas nos auxilia inclusive na ampliação do vocabulário em diversas áreas, fazendo com que conheçamos novas palavras.

FOTO 7: RESOLUÇÃO DOS JOGO DE PALAVRAS-CRUZADAS PRODUZIDO PELOS COLEGAS DA TURMA.



FONTE: A autora (2016).

4.1.6. Sexta Oficina

A sexta oficina aconteceu no dia 06/08/2016 e essa atividade consistiu em uma aplicação da pesquisa avaliativa sobre as oficinas realizadas. O questionário composto de quatro perguntas, sendo três objetivas e uma subjetiva, foi aplicado com 27 alunos, conforme imagem abaixo. A utilização do questionário foi um instrumento importante para percepção do entendimento dos alunos sobre a pesquisa (FIGURA 4). O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Dessa forma, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade, apresentando a possibilidade de atingir grande número de pessoas, implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Tabela 2. QUESTIONÁRIO DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS OFICINAS.

Questionário – Palavras Cruzadas 1º) Você gostou de conhecer os jogos de palavras cruzadas? () sim () não () mais ou menos 2º) Você acha que os jogos de palavras cruzadas podem contribuir para o seu aprendizado de Língua Portuguesa? () sim () não () mais ou menos 3º) Tivemos momentos diversos com os jogos de palavras cruzadas. Que momento você achou mais interessante? () resolução de palavras cruzadas impressas em revistas. () elaboração de palavras cruzadas () resolução de palavras cruzadas elaboradas pelos colegas. 4º) Na sua opinião, os jogos de palavras cruzadas podem/devem fazer parte das aulas de Língua Portuguesa? Justifique sua resposta. _____ _____ _____

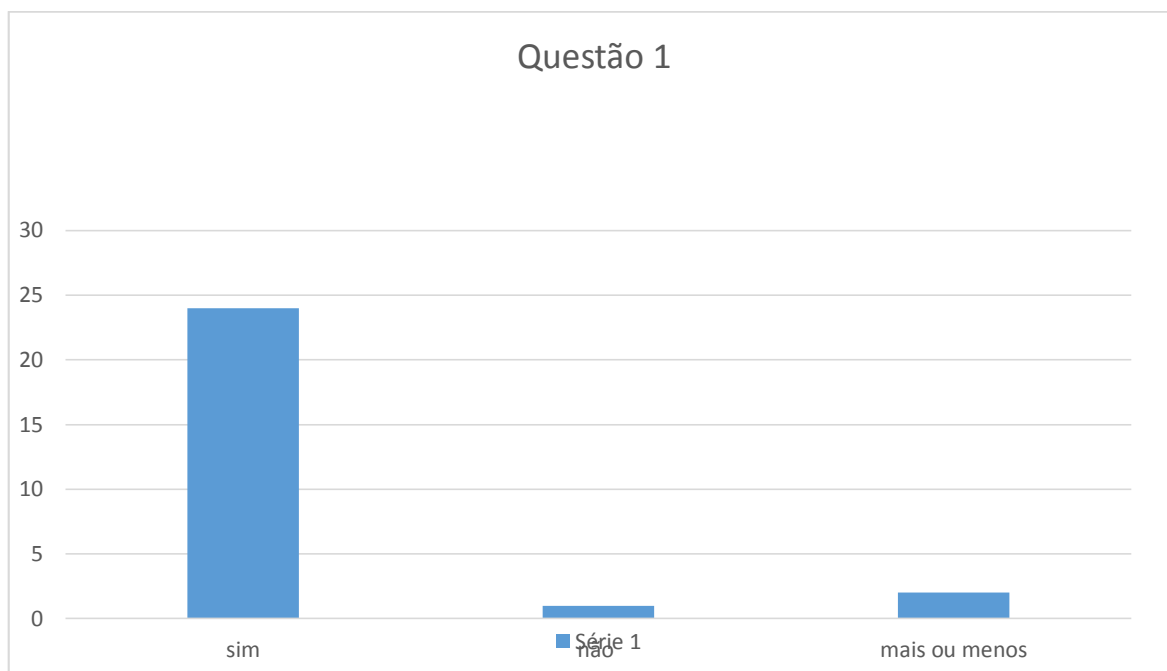
FOTO 8: RESOLUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DAS OFICINAS PELOS ALUNOS.



FONTE: A autora (2016)

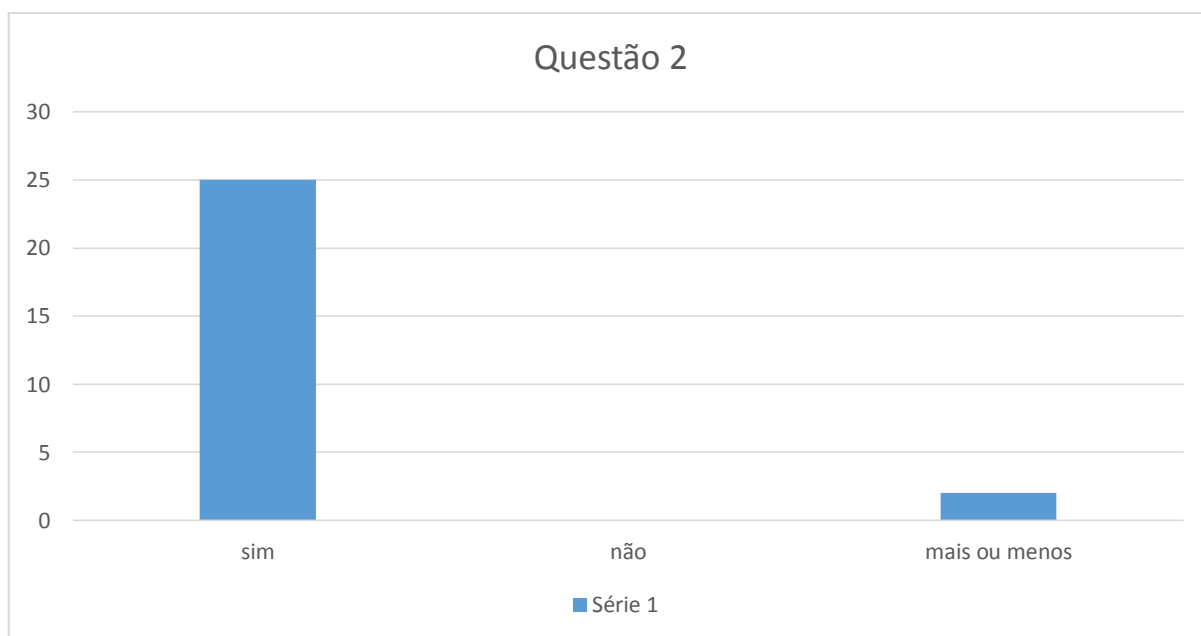
Os resultados obtidos no questionário para as questões foram os seguintes descritos no Gráfico 8,9,10 e 11. Quase todos os alunos mostraram-se satisfeitos em relação ao trabalho com palavras-cruzadas (Gráfico 8). A grande maioria também acredita que os jogos podem desenvolver bastante o aprendizado na Língua Portuguesa (Gráfico 9). O gráfico 10 mostra dados interessantes em relação à percepção dos alunos. A maioria identificou-se com o processo de elaboração das palavras-cruzadas, seguida pela resolução do jogo produzido pelos colegas. Apenas um pequeno percentual preferiu a resolução de jogos prontos. Em sua totalidade os alunos indicaram o jogo para as aulas de Língua Portuguesa (Gráfico 11). Tais resultados corroboram com a literatura, demonstrando que a percepção dos alunos é um importante instrumento para melhoria do trabalho docente e a incorporação da ludicidade intensifica o aprendizado e a motivação dos alunos.

GRÁFICO 8 – DIAGNÓSTICO DA SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM CONHECER OS JOGOS DE PALAVRAS-CRUZADAS.



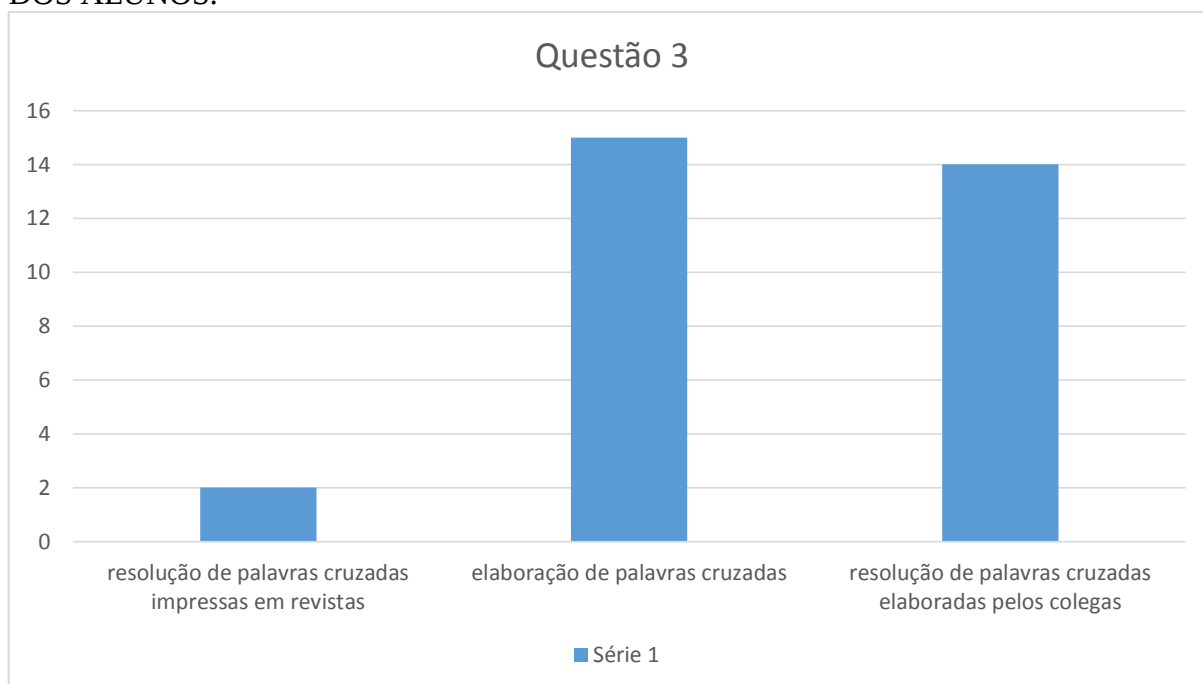
FONTE: A autora (2016).

GRÁFICO 9 – PERCEPÇÃO DA EFICÁCIA DO JOGO DE PALAVRAS-CRUZADAS PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA.



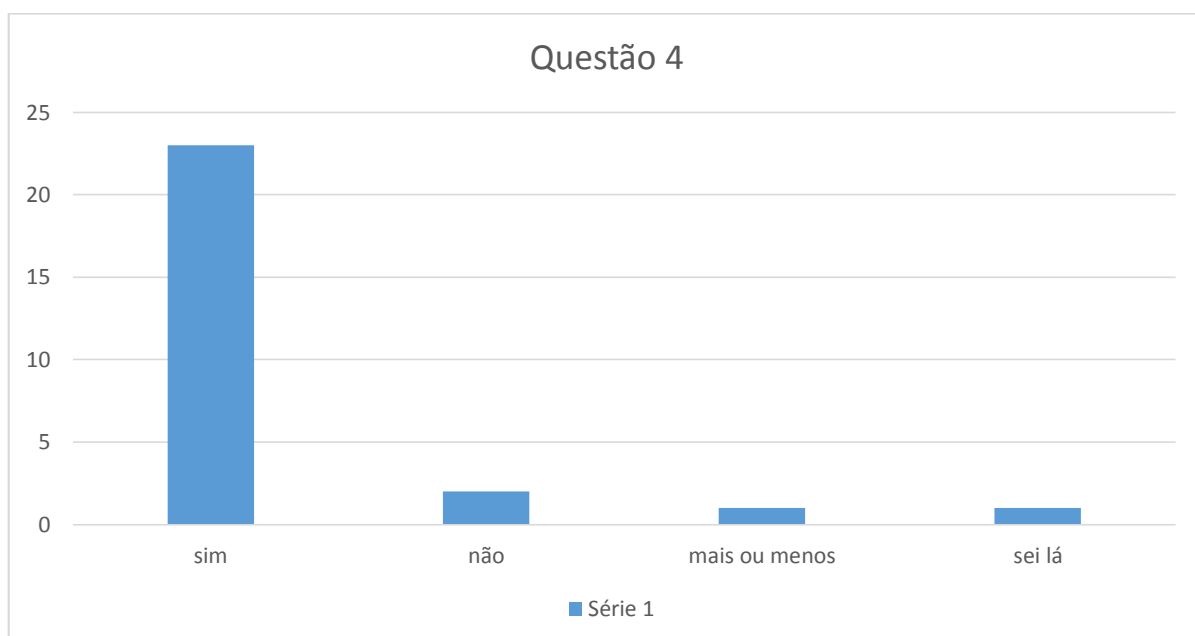
FONTE: A autora (2016).

GRÁFICO 10 – PERCEPÇÃO DA ATIVIDADE QUE DESPERTOU MAIOR INTERESSE DOS ALUNOS.



FONTE: A autora (2016).

GRÁFICO 11 – PERCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO E INDICAÇÃO DO JOGO DE PALAVRAS-CRUZADAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.



FONTE: A autora (2016).

Como justificativa da questão quatro, que era a única subjetiva, encontramos diversos tipos de argumentos, alguns inclusive muito interessantes, como:

- “será uma forma e tanto de aprendizado e diversão com todos”;
- “porque acho que ajuda no nosso entendimento e vocabulário de Língua Portuguesa, entre outros”;
- “porque as palavras-cruzadas são muito importantes para nosso aprendizado”;
- “porque mexe com o raciocínio e a mente começa a entender as coisas melhor”;
- “é divertido e ajuda muito no aprendizado”;
- “porque é mais conhecimento para a Língua Portuguesa e para os alunos”;
- “pode ajudar a conhecer novas palavras”;
- “além de ser divertido, ajuda a escrever melhor e ler melhor”;
- “porque é uma maneira divertida de aprender palavras diferentes”;
- “pois você aprende, se diverte e pode compartilhar o seu aprendizado com os outros”;
- “é um aprendizado diferente e a palavra fica na mente por um bom tempo, e pelo trabalho de descobrir, ajuda na ortografia”; e
- “porque aprende mais, os significados e palavras que nunca ouvi, aprendi”.

Para Chaer et al. (2011) as perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente.

4.1.7. Sétima Oficina

A sétima e última oficina aconteceu no dia 20/10/2016, quando ocorreu a entrega dos certificados de cruciverbalistas aos alunos partícipes da pesquisa e entrega da revista de palavras-cruzadas como coletânea daquelas elaboradas pelos alunos durante as oficinas que realizamos (FOTO 9 e 10). O momento foi bastante relevante para a pesquisa, pois foi possível perceber quão interessante é a valorização das produções dos alunos no material a ser utilizado por eles em aulas futuras. Ficou nítida a importância dada pelos alunos ao material produzido,

bem como era perceptível no semblante de cada um deles o orgulho de fazer parte daquele processo, de ter em suas mãos um material que eles próprios produziram.

Ferreiro (2008, p. 32) diz que “um fator frequentemente mencionado como necessário para facilitar as ações de alfabetização é a produção de materiais”. Entendemos que este fator permanece importante mesmo após o processo de alfabetização, uma vez que o aprendizado de um indivíduo é contínuo em sua trajetória de vida e nos diversos níveis de aprendizagem há a necessidade de um trabalho criativo e atraente para que o aluno se sinta instigado a participar e aprender cada vez mais. Esta produção de material pode se dar por conta somente do educador, ou pode ser algo desenvolvido coletivamente, com o aluno como elemento fundamental deste processo, sendo esta a prática mais interessante, uma vez que fará com que o educando valorize seu material, pois foi algo que partiu do seu esforço, da sua capacidade produtora. Neste sentido, foi possível notar a empolgação dos educandos ao se depararem com o material elaborado a partir de suas produções. A entrega dos certificados de cruciverbalistas, também foi um momento de reconhecimento e valorização importante no processo de aprendizado, pois para eles tal reconhecimento constitui uma menção honrosa, uma valorização de seu pensar.

FOTO 9: SOLENIDADE DE ENTREGA DOS CERTIFICADOS E REVISTA.



FONTE: A autora (2016).

FOTO 10: EQUIPE E COLABORADORES PARTICÍPES DA PESQUISA.



FONTE: A autora (2016).

FOTO 11: REVISTA DE PALAVRAS CRUZADAS ELABORADA COLETIVAMENTE PELA TURMA PARTICÍPE DA PESQUISA



FONTE: A autora (2017)

FOTO 12: CERTIFICADO DE CRUCIVERBALISTA RECEBIDO PELOS ALUNOS PARTICÍPES DA PESQUISA



FONTE: A autora (2017)

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa, assumimos o desafio de buscar o envolvimento dos alunos partícipes em nossas oficinas, acreditando serem eles os elementos mais importantes nesse processo.

Consideramos, sem dúvida que o grande "facilitador" durante todo o transcurso do trabalho foi a multiplicidade de estratégias didáticas no processo ensino-aprendizagem, uma vez que nossa pesquisa teve como fruto constante de reflexão a concepção de que os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem interagem constantemente e apresentam formas diferenciadas de interpretar o mundo. Assim, o conhecimento, a experiência, as práticas socioculturais e as concepções de mundo dialogam constantemente num processo enriquecedor.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu articular muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso com a prática no ambiente escolar, em busca dos objetivos do fazer acontecer. Também ficou evidente no decorrer das diversas fase do trabalho as problemáticas comuns ao

ambiente escolar brasileiro, como a falta de material e/ou suportes que nos permitissem desenvolver a pesquisa conforme planejado inicialmente.

A pesquisa analisou a aplicação do jogo – palavras-cruzadas – como prática pedagógica para a ampliação da competência linguística e do letramento em relação ao vocabulário dos alunos do 9º ano. Os alunos partícipes da pesquisa demonstraram empolgação durante as oficinas de resolução dos jogos tipo palavras-cruzadas, bem como se mostraram curiosos e dispostos a aprenderem novas palavras e significados.

Os objetivos específicos foram atendidos em sua totalidade, dessa forma foi possível verificar o nível de letramento vocabular dos alunos por meio de um jogo de palavras-cruzadas nível fácil, observar o comportamento dos alunos e os resultados demonstrados durante a aplicação do jogo, organizar estratégias de aplicação do jogo a fim de ampliar a capacidade de articulação na resolução dos problemas, descrever e analisar as etapas da pesquisa e aplicação das atividades pedagógicas e organizar um almanaque de palavras-cruzadas elaborado pelos alunos envolvidos na pesquisa que pode servir como modelo para um instrumento eficaz no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa.

Diante dos constantes conflitos vivenciados pelos alunos, como dúvidas no momento de escrever determinadas palavras, um “arquivo” de palavras a ser utilizado quando for escrever um texto, no sentido de lançar mão de diversos sinônimos para uma mesma palavra, dentre outros; e da angústia de estudos sobre essa problemática, surgiu a seguinte indagação: *de que maneira os jogos do tipo palavras-cruzadas podem contribuir para o processo de aquisição do letramento e ampliação da capacidade leitora, fazendo parte das práticas de ensino aplicadas pelos professores na sala de aula?*

Analisamos que os jogos do tipo palavras-cruzadas podem representar um eficaz instrumento de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, inter-relacionando-a com outras áreas e instigando os educandos a pensarem, refletirem sobre a dinâmica da língua, contribuindo de forma muito direta no processo de aquisição do vocabulário, bem como no processo do letramento em si.

A nossa pesquisa também mostrou a importância dos jogos do tipo palavras-cruzadas no processo sociointeracionista, uma vez que pudemos notar a participação efetiva dos componentes de cada grupo no sentido de colaborar com seus conhecimentos a fim de solucionar corretamente os jogos de seu grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suarez .Leitura e redação. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Discutindo a prática docente em Língua Portuguesa**. São Paulo: IP/PUC-SP, 2000.

ALMEIDA, V. M. M. S.; SILVA, A.X.; ALMEIDA, B.C.; FURTADO, J.L.; BARBOSA, R.V.C. **A ludicidade no processo ensino-aprendizagem**. Corpus et Scientia, vol. 5, n. 2, p.5-17, setembro 2009.

ALMEIDA, Anne. **LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO**. Acesso em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____, Irandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

AZEREDO, J. C. **Ensino de Português: fundamentos, percursos e objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **Educação Lingüística: ter o que dizer, saber o que dizer, poder dizer**. Palestra proferida na Sala dos Papiros, Faculdade de Educação/UnB, Brasília, 12 de junho de 2003.

_____. **Nada na língua é por acaso; por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. HUCITEC – 1979.

_____. **Os gêneros do discurso**. In BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, pp. 261-306

BARBOSA, M. A. **Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas**. Revista Brasileira de Lingüística. São Paulo: v. 8, n. 1. p. 15-30. 1995.

BAZERMAN, C. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BEARZOTI FILHO, Paulo. **Formação Linguística do Brasil**. Curitiba: Nova Didática, 2002.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Língua Latina**. Recife: UPE/NEAD, 2009.

_____, Benedito Gomes. **Letras: Sociolinguística**. Recife: UPE/NEAD, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental 3. Ed. Brasília: A secretaria, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 126p. 1. Parâmetros.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Ministério da Educação e Cultura. Parecer Nº 492, Conselho Nacional de Educação, CNE e Coordenadoria de Ensino Superior, CES, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 22 de dezembro de 2016.

CABRAL, A.C.R.; SOUZA, M.B.S.; FIORUCCI, A.R. **Caça-palavras com função avaliativa em uma sequência didática discutindo aparatos e vidrarias de laboratório**. V SINECT-SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA. 20016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

CAMACHO, R. **A variação linguística. In: Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1988.

CASTILHO, A. T de. **A língua falada no ensino de português**. 3º ed. São Paulo: Contexto, 2001, 158p.

CATTO, N.R. **A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos**. Forum linguist., Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 157-163, abr./jun. 2013.

CAVALCANTE, C.P.; SILVA, A.G.; SILVA, M.J.R. **Dinâmicas e jogos educativos como ferramenta para a preservação dos recursos ambientais**. REMOA - V. 14, N. 2.: Março, p. 3049 – 3054. 2014.

CHAER, G.; DINIZ, R.R.P.; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COLOMINA, R., ONRUBIA, J., & ROCHERA, M. **Interactividade, mecanismos de influência educacional e construção do conhecimento na sala de aula**. Desenvolvimento psicológico e educação, p.294-308. 2004.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **A grammar of multimodality**. *International Journal of Learning*, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.

CORREIA, M. **Neologia em português** / Margaritta Correia, Gladis Maria de Barcellos Almeida. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CUNHA, Celso & Lindley Cintra. **Nova gramática do português contemporâneo**. – 6.ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **Lugares de Formação: Tensões entre a Academia e o Trabalho Docente**. In: DABLEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (org.). **Convergências e tensões no campo e do trabalho docente Didática, Formação de Professores, Trabalho Docente**. BH: Autêntica, 2010. p.129 – 149.

CRAIN, S. e D. LILLO-MARTIN. **An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition**. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

Dicionário Houaiss Conciso / Instituto Antônio Houaiss, organizador; [editor responsável Mauro de Salles Villar. São Paulo: Moderna, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização: características do sistema gráfico do português**. 7.^a ed. São Paulo: Contexto, 2005. (Coleção Repensando a língua portuguesa).

FERREIRA, M.C. **campos léxico-semânticos e o ensino de vocabulário de segunda língua**. *Revista ProLíngua*. Volume 2 Número 2 - Jul./Dez. de 2009.

FERREIRO E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERRAREZI JR., Celso. **Semântica para a educação básica**. 1 ed. São Paulo: Editorial, 2008.

FÉLIX, C.A.S. **O processo de aquisição da língua escrita**. *Revista de Educação*. Vol. XI, N. 12, 2008.

FIALHO, N. N. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino**. 2010.

FLORES, O. C. (org.). **Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas**. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

FRANCO, M. A. S. **Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos.** IN: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. In: FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler.** 42. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, M. S.; AGUIAR, G. P. **Educação e ludicidade na primeira fase do ensino fundamental.** Revista Eletrônica da Univar, n. 07, 2012.

FONSECA, Gercília Alves Neves. **O lúdico nas aulas de educação das séries iniciais do ensino fundamental.** Brasília, 2007.

GARCIA, R. L. (org). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002

GERALDI, João Wanderley. **Prática da Leitura de textos na escola.** In: GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula: Leitura & Produção.** 8. Ed. São Paulo: Educativa, 1991.

_____. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática. 1997.

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. A ambiguidade dos letrados e o ensino da língua materna no Brasil. EID&A - **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.5, p. 108-121, dez.2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, C. M. A. **Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando.** In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento.* Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010, p.438-456.

GOULART, C.M.A.; **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização.** Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

GUEDES, L.; SILVA, J.B.L. **Jogos e Brincadeiras Como Metodologia de Ensino Na Aprendizagem.** Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.2, p. 161 - 171, Maio - Jul. 2012.

GUARADO, F. A. **Cultura pop na web: Como surgiram as palavras-cruzadas.** 2013 Disponível em: <https://culturapopnaweb.wordpress.com/2013/12/21/como-surgiram-as-palavras-cruzadas/> Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

GUY, G.R.; ZILLES, A.M.S. **O ensino da língua materna: uma perspectiva.** Sociolinguística. Revista Calidoscópio. Vol. 4, n. 1, p. 39-50, jan/abr 2006.

GULINELLI, Deize. **A ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental: uma retrospectiva dos jogos tradicionais.** São Paulo, 2008.

HENZ, RR.R.; XAVIER, G.V.; MEDEIROS, A.F.S. **Gênero Multimodal: Mobilizando Estratégias De Letramento E Escrita. Interdisciplinar.** Ano X, v.22, p. 57-68, jan./jun. 2015.

IDE, S.M. (1996) **O jogo e o fracasso escolar.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez.

JEWITT, C. **The Routledge handbook of multimodal analysis.** London: Routledge, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Concepções da escrita na escola e formação do professor.** In: VALENTE, A. (Org.). Aulas de português: perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 2008. p.67-82.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo, SP: Livraria Pioneira Editora, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** Pioneira Thomson Learning, 2003.

KIVA, M.C.S. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE .Produções Didático-Pedagógicas. Produção Didático-Pedagógica - Professor PDE/2014 Versão Online ISBN 978-85-8015-079-7 Cadernos PDE, vol II . Governo do estado do paraná.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 8ª. edição, 2001.

KRAEMER, M.A.D. Ensino gramatical de língua materna: uma arena de conflitos. **REVISTA LETRA MAGNA Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura** - Ano 03- n.04 -1º Semestre de 2006.

KRESS, G. **Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potential of new forms of text.** In: SNYDER, I. Page to screen: taking literacy into the electronic era. London: Routledge. 1997, p. 53-79.

KUMMER, D.A. **O conceito de letramento multimodal crítico na escola: o que dizem os professores de inglês.** Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, vol. 10 n.3, jul./set. 2016.

KUSNER,R.L.S.; JOU, G.I.; THIERS, V.O.; SILVA, B.R.C. Escrita ortográfica: análise do desempenho ortográfico de universitários. **Rev. psicopedag.** vol.23 no.71 São Paulo 2006

LABURÚ, C. E; ARRUDA, S. de M; NARDI, R; **Pluralismo metodológico no ensino de ciências.** Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/07.pdf>. Acesso em: 10 de març. 2017.

LACRUZ, A.J. **Jogos de empresas: considerações teóricas.** Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.11, n.4, p.93-109, 2004.

LAROCA, M. de N. C. Manual de Morfologia do Português. Juiz de Fora: Edufjf, 1994.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, C.; SEARA, I.C.; NUNES, G. **Fonética e fonologia do português brasileiro** : 2º período – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

LEAL, A.B.; D'ÁVILA, C.M. **A ludicidade como princípio formativo. Interfaces Científicas** – Educação, V.1, N.2, Aracaju,.p. 41-52- fev. 2013.

LEFFA, V. J. **A resolução da ambigüidade lexical sem apoio do conhecimento de mundo.** Intercâmbio. São Paulo, 1997.

LEFFA, V. J. **Aspectos externos e internos da aquisição lexical.** In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem.** Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática;2004.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.** *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.49, no.2. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, July/Dec. 2010.

LIBÂNEO, J. C.. **Adeus professor, adeus professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, p. 9, 1998.

LUCKESI, C. C. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese.** *Ludopedagogia*, Salvador, BA: UFBA/ FAGED/PPGE, v. 1, 2000. p. 9-42.

_____. **Estados de consciência e atividades lúdicas.** In: PORTO, Bernadete. **Educação e ludicidade.** Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004, pp. 11-20.

_____. **Apontamentos para uma visão integral da prática educativa.** Salvador, 2005.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** 2006.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade.** 3 a ed. São Paulo: Ática, 1994.

LUZ, M.M.; ARAÚJO, A.M.L.; LEAL, N.J.S.; GUEDES, C.M.F. **O lúdico no ensino de Química: caça-palavras.** Edição atual - Anais do EITEC. Volume 2, Número 1. Picos: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, 2013.

MAGALHÃES, C.R. **O jogo como pretexto educativo: educar e educar-se em curso de formação em saúde educar e educar-se em curso de formação em saúde.** *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.11, n.23, p.647-54, set/dez 2007.

MAGALHÃES, M.M.G. **A perspectiva da Linguística: linguagem, língua e fala.** Rio de Janeiro, 2007.

MAGALHÃES, C.R. **O jogo como pretexto educativo: educar e educar-se em curso de formação em saúde.** *Interface (Botucatu)* vol.11 no.23 Botucatu Sept./Dec. 2007

MARTINEC, R.; SALWAY, A. **A system for image-text relations in new (and old) media.** *Visual Communication*, 4(3), 337-371.2005.

MASETTO, M. T. **Inovação curricular, tecnologias de informação e comunicação e formação de professores.** In: SIGNORINI, I. e FIAD, R. S.(orgs.) *Ensino de língua das reformas, das inquietações e dos desafios.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p.230-247.

MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil ? ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAIS, A.G.; TEBEROSKY, A. **Erros e transgressões infantis na ortografia do português**. Discursos 1997;8 (Supl 1):15-51.

MOREIRA, J.C.C.; SCHWARTZ, G.M. **Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal**. Educar, Curitiba, n. 33, p. 205-220, 2009.

MOTA, M. M. P. E. da. **A Morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no Português?** 2009. Disponível: www.scielo.br/prc

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática – história, teoria, análise e ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002

OLIVAN, K.N. A semântica e o ensino de língua portuguesa. **Work. pap. linguíst.**, 10 (1): 45-59, Florianópolis, jan. jun., 2009.

PAIVA, Z.L.R.; CONCEIÇÃO, K.K.A. **A morfologia na aprendizagem da ortografia da língua portuguesa: a influência da consciência morfológica**. Revista do Difere. v. 3, n.5, jun/2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor**. Revista do GELNE. João Pessoa. v. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/rgelne.htm>. Acesso em 21 fev. 2014.

PAOLA, C.K.; POLLA, T.B. **Elaboração de Atividades Lúdicas De Química Com Aplicação No Ensino Médio**. 2011. 42f. Monografia- Curso Licenciatura em Química – habilitação licenciatura da UTFPR – Campus Pato Branco. Pato Branco, 2011.

PERINI, Mário A. **Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini**. ReVEL. Vol. 8, n. 14, 2010.

PETRI, E. **O currículo e os discursos sobre o ensino de língua portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970, no Brasil**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 515-537, set./dez. 2013.

PRADOS, R.M.N.; ALVAREZ, S.M. **Ensino da língua materna no Brasil: políticas públicas e reflexões sobre o curso de Letras**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.19, n.1, p. 125-143, jan./jun. 2016.

REY-DEBOVE, J. **LÉXICO E DICIONÁRIO**. Alfa, São Paulo M(supl.):45-69, 1984.

RESENDE, M.L.M. 2009. **Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>. Acesso em: 08 de janeiro de 2017.

RIBEIRO, S. C. **A pedagogia da repetência**. Estudos avançados, 12 (5), p.7-21, mai/ago 1991.

RIBEIRO, M. L. **O jogo na organização curricular para deficientes mentais**. In: KISHIMOTO, T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 9. ed. São Paulo: Cortez, Cap. 7, 133 - 141. 2006.

RICHTER, M. **Ensino do Português e Interatividade**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2000.

RIZZI, L. e HAYDT, C. R.; **Atividades lúdicas na Educação da Criança**; São Paulo: ed. Ática; 7a edição, 1998.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**, São Paulo: parábola editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RODRIGUES, M. **O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo**. Ed Vozes –2001 Petrópolis – Rio.

SANTANA, J.; NEVES, M. **As Variações Linguísticas e suas Implicações na Prática Docente**. Millenium, 48 (jan/jun). Pp. 75-93. 2015.

SANTIAGO, N.A.S.P.; FARIA, E.K.M. **O ensino de língua materna: das dificuldades às novas posturas**. Professores em Formação ISEC/ISED N° 1 2º semestre de 2010.

SANTOS SOBRINHA, C. S.; DE MESQUITA FILHO, O. P. Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação Ano 4 - Edição 4 – Junho-Agosto de 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca – o lúdico em diferentes contextos**; São Paulo: ed. Vozes; 4a edição, 1999.

SANTIN, Silvino. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: ed. EST/ESEF – UFRGS, 1994.

SCHOLZE, D.; BRANCHER, V.R.; NASCIMENTO, C.T. **O papel da ludicidade no processo de aprendizagem infantil**. Revista da Faculdade de Educação Ano V nº 7/8 Jan./Dez. 2007.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de texto: Considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: Y. Reuter (ed.). Les Interactions Lecture-Écriture (Actes du Colloque Théodile-Crel), 1994. P. 155-173. Bern: Peter Lang. Tradução a sair em Roxane Rojo e Gláís Cordeiro (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola – Textos de Schneuwly & Dolz. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).

_____, B. & J. Dolz. **Os gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Repères, 15, 1997. Tradução a sair em Roxane Rojo e Gláís Cordeiro (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola – Textos de Schneuwly & Dolz. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).

SHIMODA, D. **The history of word searches**. 2011. Disponível em: <http://ezinearticles.com/?The-History-of-Word-Searches&id=6263826>. Acesso em: 24 de jan. 2017.

SIGNORINI, I. **A Questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada** contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (org). Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

- SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Contexto, 1999. 254 p.
- SILVA, M.B. da. **A escola, a gramática e a norma**. In: BAGNO, M.(org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.p. 253-265.
- SILVA, S.B.B. **A seleção do professor de português e suas relações com o ensino da escrita**. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 2, p. 229-263, maio/ago. 2008.
- SILVA, F.M. PROCESSOS FONOLÓGICOS SEGMENTAIS NA LÍNGUA PORTUGUESA. **Revista Littera online**, n. 04, 2011.
- SILVA, D.A.A. **Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015.
- SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.
- SEARA; NUNES; LAZAROTTO-VOLCÃO. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Volcão – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- SOARES, M. **Letramento: como definir, como avaliar, como medir**. In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____, Magda. **Letramento alfabetização: as muitas facetas**. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2004.
- SOUZA,J.W.A.; FERRAZ, M.M.T. **Semântica e ensino de língua portuguesa: uma proposta de análise dos documentos direcionadores nacionais**. *Anais do SILEL*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TAGLIANI, D. C. **O livro didático como instrumento mediador no processo de ensinoaprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos** . *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.
- TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **Reflexões sobre o estado atual do ensino da língua portuguesa no 1º e 2º graus**. In: *Cadernos pedagógicos e culturais*, vol.2, 2/3. Niterói: Centro Educacional de Niterói, mai/dez, 1993, p. 307-16.
- VAL, Maria das Graças Costa. **Professor – leitor, aluno – leitor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar**. *Cadernos CEALE*. Belo Horizonte outubro, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: *A formação social da mente*. Martins Fontes. São Paulo, 1989.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginación y creación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed. 2003.

VILLALVA, Alina. **Estruturas Morfológicas Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português**. Lisboa, 1994.

VILELA, M. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

VISIOLI, Angela Cristina Calciolari. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. Dissertação de Mestrado. Maringá-PR: UEM, 2004.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2a edição, 1981. Campinas: Mercado de Letras (no prelo)..

WERNECK, V.R. **Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006.