



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL -
PROFLETRAS
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES - DLC

RENATO MARQUES

UMA ABORDAGEM LÚDICA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA DA
LÍNGUA PORTUGUESA

CURRAIS NOVOS/RN

2020

RENATO MARQUES

**UMA ABORDAGEM LÚDICA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA DA
LÍNGUA PORTUGUESA.**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de Linguagens e Letramentos (Linha de Pesquisa em Teorias da Linguagem e Ensino)

Orientador: Prof. Dr. Mário Lourenço de Medeiros

CURRAIS NOVOS/RN

2020

**UMA ABORDAGEM LÚDICA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA DA
LÍNGUA PORTUGUESA.**

RENATO MARQUES

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de Linguagens e Letramentos (Linha de Pesquisa em Teorias da Linguagem e Ensino)

Orientador: Prof. Dr. Mário Lourenço de Medeiros

Aprovada em ____/____/____

Prof. Dr. Mário Lourenço de Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente

Profa. Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro Interno

Prof. Dr. Fábio Nunes Assunção
Universidade Federal do Ceará
Membro Externo à Instituição

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que atribuem crença na mudança através da educação, da instrução e do conhecimento que, costumeiramente, modifica-nos e melhora-nos como ser social, crítico e ativo. Àqueles que se reproduzem ao partilhar e se edificam no ato de apreender e aprender das mais diversificadas maneiras nesta escola da vida.

AGRADECIMENTOS

As palavras humanas são insuficientes para definir tamanha gratidão às diversas pessoas que me auxiliaram na conclusão deste trabalho.

Sou eternamente grato...

Em primeiro lugar ao Deus dos Hebreus, dos meus pais e Senhor meu. Ele, o Mentor Supremo da Criação que me concedeu saúde, força, perseverança e fé para enfrentar os diversos desafios nessa prazerosa trajetória. A ele todo mérito e louvor.

Aos meus pais, que muito cedo, me mostraram que a educação é o bem mais valioso que podemos ter; eles que me deram as condições favoráveis para estudar, pesquisar e buscar o conhecimento.

À minha esposa por dedicar sua compreensão, seu carinho e amor nos momentos que tanto careci.

Aos amigos e familiares, em especial ao meu irmão que me alfabetizou e auxiliou-me por diversas vezes durante minha formação acadêmica.

Aos doutores e companheiros de sala que compartilharam seus conhecimentos comigo durante todo curso e fizeram com que a motivação fosse cada vez mais presente nos encontros que tivemos.

Em especial, sou grato ao professor doutor Mário Lourenço de Medeiros, meu orientador e incentivador do meu trabalho. Sou-lhe extremamente agradecido por sua presteza, simpatia e maneira ímpar de transmitir as informações fundamentais para minha formação.

Agradeço aos professores da banca examinadora por dedicarem-se a leitura da minha pesquisa e contribuírem para seu melhoramento.

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

Ao PROFLETRAS (Programa de Pós-Graduação em Letras) pela capacitação e formação.

Enfim, a todos que me ajudaram de maneira direta ou indireta, minha sincera gratidão.

A partir da ideia de que brincar é algo importante, coloca-se a seguinte questão: o jogo é um meio para atingir determinados objetivos ou tem um fim em si mesmo? Enfim, brinca-se pelo simples prazer de brincar? Há diversas resposta (sic) a essa questão, nem sempre concordantes. (FRIEDMANN, 1996, p.17).

RESUMO

Tornar os alunos interessados e ativamente envolvidos nas aulas de língua portuguesa, como forma de melhorar a aprendizagem, tem sido um desafio para a docência. Os inúmeros questionamentos e os textos que recebemos de nossos alunos revelam, por parte destes, uma carência quanto às suas habilidades na citada disciplina, notadamente no que concerne às regras de acentuação gráfica. Tal realidade, em nosso entendimento, pode estar relacionada à forma como esse conteúdo vem sendo abordado nas aulas de língua portuguesa. Não é raro ouvir dos alunos expressões como: “português é complicado”; “gramática é difícil demais”. O presente trabalho tem como objetivo geral contribuir para minimizar as dificuldades encontradas no ensino de acentuação gráfica. Optamos, metodologicamente, por uma intervenção didática, respaldada em uma abordagem lúdica do conteúdo. Para tanto, valemo-nos de um jogo que criamos, e que o apresentamos como material didático, no qual são exploradas as regras de acentuação gráfica da língua portuguesa. Por meio desse mecanismo objetivamos, de modo específico, despertar o interesse dos alunos no tocante ao tópico de acentuação gráfica, tornando as aulas de língua portuguesa menos enfadonhas e mais atrativas. Objetivamos ainda transformar os alunos em participantes ativamente envolvidos nessas aulas e, desse modo, contribuir para a melhora do aprendizado e dos usos da acentuação gráfica. Sem desconhecer e, menos ainda, desconsiderar que o ensino de gramática da língua portuguesa deve se dar de forma significativa e contextualizada, conforme Faraco (2008), Antunes (2014), Franchi (2006), Neves (2003), dentre outros, entendemos que a abordagem das regras de acentuação gráfica, dada a sua natureza técnica e árida, poderá se servir do lúdico, conforme Kishimoto (2011) e Friedmann (1996) como forma de tornar mais atrativas as aulas e desencadear uma aprendizagem exitosa. A utilização do jogo em nossa intervenção didática se mostrou eficaz tendo propiciado aos nossos alunos, além de uma maior participação nas aulas, uma considerável evolução quanto ao domínio dos usos da acentuação gráfica, o que nos permite concluir que a utilização de estratégias lúdicas pode também ter êxito na abordagem de outros tópicos gramaticais no ensino de língua portuguesa.

Palavras-Chave: Ensino de gramática e ludicidade. Material didático. Acentuação gráfica.

ABSTRACT

Making students interested and actively involved in Portuguese language classes, as a way to improve learning, has been a challenge for teaching. The countless questions and texts we receive from our students reveal, on the part of them, a lack in their skills in the aforementioned discipline, notably with regard to the rules of graphic accentuation. Such reality, in our understanding, may be related to the way this content has been approached in Portuguese language classes. It is not uncommon to hear from students expressions such as: "Portuguese is complicated"; "Grammar is too difficult". The present work has as general objective to contribute to minimize the difficulties found in the teaching of graphic accentuation. We opted, methodologically, for a didactic intervention, supported by a playful approach to the content. For this, we use a game that we created, and that we present as didactic material, in which the rules of graphic accentuation of the Portuguese language are explored. Through this mechanism we aim, in a specific way, to arouse the interest of students regarding the topic of graphic accentuation, making Portuguese language classes less boring and more attractive. We also aim to transform students into participants actively involved in these classes and, thus, contribute to the improvement of learning and the use of graphic accentuation. Without ignoring and, even less, disregarding that the teaching of grammar of the Portuguese language must take place in a meaningful and contextualized way, according to Faraco (2008), Antunes (2014), Franchi (2006), Neves (2003), among others, we understand that the approach to graphic accentuation rules, given its technical and arid nature, can use playfulness, according to Kishimoto (2011) and Friedmann (1996) as a way to make classes more attractive and trigger successful learning. The use of the game in our didactic intervention proved to be effective, providing our students, in addition to greater participation in classes, a considerable evolution in terms of the use of graphic accentuation, which allows us to conclude that the use of playful strategies can also succeed in addressing other grammatical topics in Portuguese language teaching.

Keywords: Teaching grammar and playfulness. Courseware. Graphic accentuation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|----|
| BNCC – Base Nacional Comum Curricular | 17 |
| LDB – Lei de Diretrizes e Bases | 26 |
| PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais..... | 17 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 14 |
| 2.1 | Ensino de Língua Portuguesa e Gramática..... | 14 |
| 2.2 | Concepções de Gramática..... | 19 |
| 2.3 | O Lúdico e o Processo de Ensino..... | 23 |
| 2.3.1 | Ludicidade, cognição e ensino de gramática..... | 27 |
| 2.4 | O Ensino de Acentuação Gráfica..... | 32 |
| 3 | METODOLOGIA | 35 |
| 3.1 | Natureza do Trabalho..... | 38 |
| 3.2 | Cenário e Participantes do Trabalho..... | 39 |
| 3.3 | Instrumentos e Corpus do Trabalho..... | 40 |
| 3.4 | Projeto de Intervenção..... | 45 |
| 3.5 | Intervenção Pedagógica..... | 49 |
| 4 | ANÁLISE DE DADOS..... | 52 |
| 4.1 | Sobre a Aplicação do Jogo nas Aulas..... | 54 |
| 4.2 | Contribuições dos Alunos na Estrutura do Jogo..... | 54 |
| 4.3 | Aplicação da Última Atividade..... | 56 |
| 4.4 | Resultado da Aplicação do Jogo..... | 56 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 60 |
| | REFERÊNCIAS..... | 63 |
| | ANEXO..... | 66 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se debruça sobre o ensino de gramática, especificamente, na área de acentuação gráfica, nas aulas de língua portuguesa, no ensino fundamental II. Em razão de experiências vivenciadas das inadequações quanto às habilidades dos alunos nessa disciplina, evidenciadas nas diversas atividades realizadas em sala de aula, como também, diante dos inúmeros relatos deles quanto ao aprendizado dessa disciplina na escola, percebemos que há uma necessidade de uma intervenção didática dedicada na elaboração de meios que possibilitem um ensino de acentuação gráfica motivadora.

Diante disso, objetivamos, de maneira geral, apresentar uma proposta voltada ao ensino desse conteúdo.

O ensino de língua portuguesa, da maneira como vem sendo apresentado nas escolas, muito desmotiva alguns alunos. No tocante, em virtude das propostas tradicionais de ensino que, muito embora, bastante combatido nos dias atuais, ainda tem se perpetuado em ensinar regras desconectadas da realidade dos discentes e acabam gerando as mais diferentes lamentações e descontentamento quanto ao aprendizado de sua língua materna.

Com base nessa discussão, refletimos sobre o ensino de língua portuguesa e gramática, a fim de que se percebam as relações delas na aprendizagem, como também, elencamos sobre suas concepções, refletindo sobre as diferentes gramáticas que temos na escola, o lúdico e o processo de ensino. Por meio de suas contribuições para o ensino de gramática, compreendemos favorecer o melhoramento da aprendizagem e, por fim, discutimos sobre a acentuação gráfica, devido sua relevância nas produções escritas dentro e fora da escola, na perspectiva de um ensino significativo.

A partir dessas reflexões, temos como objetivo específico despertar o interesse dos alunos pelas aulas de língua portuguesa. Como objetivo geral, no tocante ao conteúdo de acentuação gráfica, valendo-se das contribuições lúdicas através da criação de um jogo, contribuindo para o melhoramento do aprendizado das regras desse conteúdo por meio da ludicidade.

Outra dificuldade encontrada no ensino de língua portuguesa é a carência de materiais didáticos lúdicos voltados para o ensino gramatical nas escolas e que favoreçam ao interesse dos alunos pelas regras de acentuação gráfica,

despertando o desejo de estarem em sala de aula, atrelando-se a isso a interação deles ao conteúdo, como também, fortalecendo as relações interpessoais que o jogo propicia como: aprendizagem e diversão.

Desse modo, esperamos que através da mediação do professor, por intermédio da aplicação do jogo em sala de aula, os alunos possam, além de se interessarem para o aprendizado nas aulas de língua portuguesa, por meio dele, consigam obter um maior domínio cognitivo das competências que se referem às regras de acentuação gráfica e seu aprendizado.

Dessa forma, recorreremos aos referenciais teóricos Faraco (2008), Antunes (2014), Bortoni-Ricardo (2014), Franchi (2006), Neves (2003), Ferrarezi Jr (2007), Lagreres (2016) entre outros, para refletirmos sobre o ensino da gramática de língua portuguesa na escola. Assim como, através de Kishimoto (2011), Friedmann (1996), Melo (2011), Figueiredo (2009), Silva (2015) para compreendermos o sentido da ludicidade, do jogo e sua relação com o ensino.

Deste modo, este trabalho se justifica pelo desejo de contribuir efetivamente com o ensino da acentuação gráfica, por meio da ludicidade, utilizando um jogo que criamos para despertar o interesse dos alunos pelas aulas de língua portuguesa, em especial, tratando-se das regras desse conteúdo. Queremos assim, contribuir para o aprendizado dos alunos de maneira mais descontraída em razão da natureza da disciplina de Língua Portuguesa às vezes apresentar-se de forma rígida e voltada à memorização.

O trabalho compõe-se do seguinte plano de texto, além dessa introdução, que elenca as questões norteadoras, bem como seus objetivos, sua justificativa e sua relevância, seguem-se mais três capítulos.

No segundo capítulo, referenciamos, de maneira breve, os teóricos que fundamentaram nosso trabalho no tocante à compreensão acerca do ensino de gramática na escola, como também algumas considerações sobre a importância do lúdico para a abordagem dessa dimensão da língua. Assim, realizamos uma exposição sobre alguns tipos de gramática e dedicamos as reflexões sobre elas no ambiente escolar para uma melhor compreensão de suas aplicabilidades para o ensino.

No capítulo terceiro, dedicado à metodologia, destacamos que o trabalho se ancora em uma abordagem qualitativa e de caráter interpretativista, voltado à área de estudos da gramática com foco na proposta de promover um

melhoramento para o ensino da acentuação gráfica por meio de uma estratégia lúdica.

Ainda nesse capítulo, tratamos sobre o local em que realizamos a nossa pesquisa através da utilização do jogo que criamos, bem como delimitamos os participantes dele e transcorremos sobre as atividades realizadas na intervenção didática que nos forneceram dados necessários para a análise da intervenção pedagógica aplicada.

No capítulo da análise dos dados trazemos a realização da intervenção pedagógica com vistas à aprendizagem por meio de estratégias de incentivo ao aluno, dessa forma, apresentamos os resultados obtidos desde a primeira atividade até a aplicação do jogo e a atividade final.

Por fim, estão presentes as referências que utilizamos, e que deram suporte durante todo o desenvolvimento do nosso trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, fundamentamos o nosso trabalho em alguns teóricos que contribuíram para uma melhor compreensão do que é gramática e as consequências para o ensino.

Refletimos a respeito do ensino de gramática, ludicidade e cognição, com viés na ênfase das contribuições a respeito da relação do ensino de língua portuguesa, que, se articulam através das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que de agora em diante trataremos com a sigla PCN, e da Base Nacional Comum Curricular (2017) que, de igual modo, remeteremos à sigla BNCC, assim como das Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996).

Por esse motivo, evidenciando a relevância do ensino lúdico, especificamente, no que compete ao trato do assunto de acentuação gráfica, buscamos, sem desprezar as particularidades do indivíduo, sugerir um possível melhoramento para o ensino de língua portuguesa e, com vistas à motivação do aluno, primando por sua importância na interação social, por acreditarmos que através da prática de jogos na escola e seus prazeres por eles obtidos possamos ter uma melhora na relação do ensino dessas regras.

Desse modo, sendo o professor e a escola elementos importantíssimos para a construção do gosto pelo estudo da gramática, e esta, apresentada de maneira lúdica, com as abordagens por meio de um jogo que criamos, objetivamos utilizá-lo como sendo um instrumento fundamental para a motivação dos nossos alunos pelo ensino de acentuação gráfica.

Dessa forma, pretendemos que a intervenção pedagógica, atrelada a esse recurso, culmine num melhoramento do processo de aprendizagem dessa disciplina e motive nossos alunos ao estudo da gramática no ambiente escolar.

2.1 Ensino de Língua Portuguesa e Gramática

Refletimos aqui sobre o ensino de língua portuguesa e gramática, tratamos sobre as diretrizes que regem essas disciplinas, assim como, elencamos sobre as contribuições de pesquisadores que as abordaram em seus estudos.

O que pretendemos aqui, ao tratar do ensino de gramática de modo contextualizado e a partir do interesse dos alunos, ainda que não seja esse o foco do nosso trabalho, é mostrar que não desconhecemos e nem refutamos tais abordagens. Pelo contrário, elas são essenciais para um estudo da língua portuguesa que estimule o desenvolvimento das habilidades e das competências comunicativas do aluno em diferentes contextos e situações de uso. No entanto, defendemos que, concomitantemente a esse tipo de abordagem existem determinados tópicos gramaticais a serem desenvolvidos que por sua natureza mais técnica, por conter determinadas regras demandam um tratamento mais específico. É aqui que situamos o tratamento da acentuação gráfica.

Observa-se que o ensino de língua portuguesa e gramática é costumeiramente de maneira equivocada, tratadas como sinônimos, uma vez que muitos saem da escola fazendo associações de que as aulas da referida disciplina eram difíceis por causa da gramática. Há aqueles que permanecem nela ainda com esse entendimento e infelizmente há muitos professores que acreditam não existir distinção entre ambas, proporcionando o descontentamento no ensino.

Diante dessas interpretações equivocadas frequentes que circulam no ambiente escolar e, fora dele, entre alunos, ex-alunos e alguns professores que fomentam a discussão, conforme os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais): terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental de língua portuguesa (1998, Pág.17), "O eixo da discussão do ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar". Assim, o não domínio das competências de leitura e escrita contribuem para que seja repetida as atitudes de confundirem uma disciplina e outra.

Dessa maneira, compreendemos que o ensino de língua consiste em uma relação de ensino com vistas à formação de um aluno que seja capaz de articular-se em determinado ambiente linguístico com o domínio das competências de leitura, escrita e que possa evoluir com o desenvolvimento da linguagem.

Desse modo, como preconiza a BNCC - Base Nacional Comum Curricular – (BRASIL, 2017), "Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais". Assim sendo, o ensino dessa disciplina busca a

formação do indivíduo em sociedade através de uma relação ativa e interacional com as realidades sociais que vivencia por intermédio de um amplo desenvolvimento e formação do indivíduo em sociedade. Como também afirma Cavalieri (2014, p.19):

Os indícios de uma nova postura, influenciada pelos estudos sociolinguísticos são claros. A presença de termos, tais como “normas vigentes”, que bem denota a pluralidade da norma ou, em outros termos, a inexistência de uma norma absoluta, bem como o uso dos termos “correta” e “correção” entre aspas, uma expressão gráfica da polêmica que o conceito de correção idiomática enfrenta nos estudos contemporâneos, constituem evidências de que estava no escopo dos autores as linhas da gramática às novas conquistas da Linguística.

Compreendemos que há uma diversificada forma de tratar a linguagem, assim como as expressões gráficas, que, por sua vez, recebem na contemporaneidade um vasto olhar que procura contribuir para um melhoramento nas aulas de língua portuguesa.

Desse modo, que ao apresenta-las em sala de aula, possam ser assimiladas e compreendidas pelos estudantes, afim de que se desfaça os equívocos de que exercícios repetitivos e destinados ao ato de memorizar nomenclaturas de elementos gramaticais, sejam entendidos por eles como sendo o ensino de sua língua, que, vale salientar, muito bem dominam - a em suas relações sociais.

Dessa maneira, a forma como as aulas de língua portuguesa vêm sendo ministradas nas escolas só reforçaram e perpetuaram a equivocada concepção de que a gramática da língua portuguesa resume-se e limita-se, numa lista de regras, de definições e compartimentos que fragmentam a língua, reduzindo-a a um jogo de “certos” e “errados” que, por sua vez, deslealmente, acabaram afastando e desmotivando muitos daqueles que se julgaram incapazes de aprenderem determinados recursos de sua língua materna, (ANTUNES, 2014). E, da maneira que não percebem que a gramática, conforme Neves (2003, p. 29) pode ser compreendida como “mecanismo geral que organiza as línguas”, como também, uma “disciplina” que não deve ser de um único conceito, sendo necessária a incursão por múltiplas noções a que são múltiplas as concepções dela. Acarretam na aversão ao ensino da língua materna em virtude de uma equivocada associação dela ao ensino de gramática. Uma vez que no ensino de língua portuguesa, segundo Simões (2012):

[...] não basta, para aprender a escrever, aprender conteúdos gramaticais e palavras, é preciso aprender como aproximar-se da escrita e como agir diante da tarefa complexa de produzir um texto com vistas a uma interação efetiva com alguém. Propomos, aqui, superar a ideia de que a produção textual se dá num momento – por exemplo, ao longo de duas horas, numa aula ou em casa – e com base em uma temática enunciada de maneira curta – por exemplo, “Escreva sobre a preservação do ambiente”. Essa atitude – fornecer uma folha em branco, um tema e alocar um tempo para que o estudante produza uma redação – não desdobra o processo de escrita nas etapas que lhe são fundamentais e, desse modo, não oportuniza as aprendizagens necessárias para que o aluno avance em qualidade nas suas produções. (SIMÕES, 2012, p.52).

O que nos remete a refletir sobre gramática, não apenas como o mecanismo organizador e disseminador de regras, mas, sim, como um componente de várias aplicações e usos nas relações cotidianas do indivíduo.

Os alunos ao serem colocados em situações que exigem maiores domínios e competências das regras em língua portuguesa, ao que convencionamos chamar de: gramática tradicional acaba associando as dificuldades encontradas, ao fato de não terem tais habilidades e que os fazem incapazes de aprender a sua própria língua. Com isso, acredita que o ensino de língua portuguesa seja limitado a forma de memorização de nomenclaturas e regras repassadas nas aulas.

A carência dos domínios das regras gramaticais, no que compete às regras de acentuação gráfica, como também, o ato de confundir a gramática com a língua portuguesa, os levou a atribuir à sua língua materna o título de difícil e ruim de aprender nas instituições escolares.

Isso desencadeia reclamações, quanto às dificuldades e falta de interesse nas aulas de língua materna, associadas ao desconhecimento das concepções de gramática. Com isso, acabam levando nossos alunos ao ato de repetirem as queixas quanto à dificuldade de aprenderem língua portuguesa na escola.

No entanto, conforme afirma Neves (2012), ao falar de gramática, que se desmanche aquela noção que se vai pegar uma e outra frase e catalogar suas peças. Conduze-nos a compreender que a gramática de uma língua, muito diverge das formas como vem sendo apresentada nas escolas, como algo intrinsecamente ligado ao domínio de regras específicas.

Diante das formas que a gramática vem sendo apresentada nas escolas, notamos que existe uma mínima preocupação com a comunicação do indivíduo,

suas relações interacionais com o universo linguístico a que pertence, suas falas, costumes e culturas.

Percebemos que a utilização de abordagens pedagógicas voltadas à repetição de padrões através do registro de classificações de termos a serem escritos em cadernos, memorizados e reproduzidos em conceituações distantes de seu uso prático faz com que os alunos exteriorizem seus descontentamentos por não lograrem, ou terem logrado, êxito nos domínios das competências a eles atribuídas no período escolar. Por este motivo, conforme afirma Brandão (2013, p.16):

Normalmente se diz que se ensina gramática para tornar os indivíduos mais capazes de conhecer o funcionamento da linguagem e de falar e escrever bem (...) uma gramática normativa que prescreve normas que serão válidas em todos os contextos, não levando em conta a variação em qualquer dimensão ou nível. Esse ensino centrado no código tem por trás um juízo de valor. Se pensarmos em gramática em termos descritivos, de levantamento das unidades opositivas do sistema de língua e da gramática internalizada que a criança já traz consigo, no uso, propriamente dito, por sua vez, mais eficiente e mais objetivo.

Enquanto a escola estiver dedicada ao trabalho com a gramática por meio de um ensino de concepções daquilo que afirmam que seja o uso certo e errado na estrutura da língua, privilegiando as normas de prestígio, presente na gramática prescritiva, com um enfoque, pouco apresentado e trabalhado, das relações entre os alunos, na forma internalizada da gramática, como também nos termos de unidades opositivas do sistema dessa língua que, por sua vez, corresponde à gramática descritiva teremos as dificuldades, anteriormente destacadas pelas expressões de nossos alunos em descontentamento, ainda presentes.

Evidenciamos que não se tem, tão somente, a forma metalinguística presente nas formas tradicionais de ensino prescritivo quando tratamos do ensino de gramática, conforme elenca Travaglia (1998), pois existem outros sentidos do ensino de gramática. Em se tratando desses tipos de sentido, compete-nos saber qual entendimento de gramática que temos.

Desse modo, se para Neves (2006) um determinado falante de uma língua natural é apto e articulado para, que através da ativação dos esquemas cognitivos, seja capaz de produzir enunciados de uma língua, independentemente de qualquer estudo prévio de determinada gramática

tradicional, dessa forma, por quais razões encontram tanta dificuldade no ensino de gramática da sua língua materna?

Somos levados ao entendimento de que não há justificativa para tamanha dificuldade em se estudar uma língua onde se está inserido, como também, não existem bloqueios em se aprender aquilo que se faz o uso com maestria no cotidiano.

2.2 Concepções de Gramática

Nessa seção, tratamos acerca das concepções de gramática para dar conta de diferentes concepções existentes e contribuir para a compreensão de suas funcionalidades dentro e fora da escola.

Visando a corroborar para a desconstrução do paradigma tão propalado e difundido pelos alunos, tanto atuais como egressos, de que as aulas de língua portuguesa com o ensino de gramática são difíceis e confusas para a aprendizagem, como também, pelo fato de não compreenderem qual tipo de gramática tem sido trabalhado nas escolas. Evidenciamos os reflexos de uma prática de ensino que estão muito aquém da realidade linguística dos indivíduos que formam a escola. Nesse sentido, Kleiman (2014, p. 36) afirma que:

Uma pergunta razoável, neste momento, incide no papel da gramática na escola de hoje, plena de novas propostas e de novas metas para o ensino de Português: o ensino da gramática tem alguma função, posto que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é ensinar os usos da língua em diversas situações comunicativas, inclusive as mais formais (como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo). É necessário acreditar que a gramática tem alguma utilidade na formação do aluno para poder ensiná-la.

Concordantes com a resposta desse questionamento de que é necessário conceber uma utilidade do uso da gramática, que fundamente ao aluno as concepções necessárias para que possa aprendê-la, como também, diante da amplitude dos conceitos e estudos desse componente curricular, nos valem aos três tipos de gramática, por fins didáticos, para elencarmos o que julgamos mais relevantes frente ao cenário atual de seus estudos e pesquisas.

Desse modo, como dito anteriormente, o nosso interesse, nesse capítulo, ao examinarmos as contribuições de alguns teóricos como: Faraco (2008), Antunes (2014) e Franchi (2006), dentre outros, que refletem acerca dessa

temática, é elencarmos que os três tipos de gramáticas de nossa língua, a saber: a gramática tradicional, a gramática descritiva e a gramática internalizada, uma vez que, esses autores vão conseqüentemente, trata-las como um somatório de recursos que contribuem para a formação do indivíduo por intermédio de suas peculiaridades.

São relevantes para a contribuição de um ensino de língua portuguesa inovador e contextualizado, como também, pertinentes à nossa abordagem. Ensino esse, pleno de sentido ao aluno e distante das relações presentes nos padrões arcaicos de regras que propalam e privilegiam a dualidade dos erros e acertos no contexto escolar.

Assim, Faraco (2008), em seus estudos define que o prestígio que está atribuído às relações de certo e errado, como também, das normas cultas ou não, surgem de processos sócio-históricos, e, não das propriedades gramaticais.

Dessa forma, enfatizando a relação dos grupos sociais responsáveis na constituição histórica do ensino de gramática moderna no ocidente entre os letrados no passado e, por sua vez, refletindo o entendimento contemporâneo sobre as normas gramaticais no que compete às formas como são vistas as necessidades de uma adequação.

Compreende-se que há múltiplos saberes que acabam acortinados pela ausência de clareza no ensino dessa disciplina, ao passo que chegam à escola apenas uma abordagem vazia das contextualizações necessárias, as quais, a língua portuguesa possui, uma vez que, ao serem expostas apenas o amontoado de regras desconectadas da realidade atual dos alunos. Acabam por desfavorecerem as relações de ensino ao tratarem das normas da gramática como uma espécie de rigidez e engessamento do ensino que, por sua vez, geraram uma resistência em continuar mantendo-a, da maneira que assim está, devido a uma real necessidade de contextualização do ensino da língua, na contemporaneidade, como afirma Faraco (2018, p. 80, 81):

Essa resistência e essa crítica contribuíram, sem dúvida, para uma relativa abertura da literatura contemporânea para as características da nossa norma culta/comum/standard real. Esse fato fez os nossos melhores gramáticos da segunda metade do século XX flexibilizar os nossos juízos normativos, quebrando, pelo menos em parte, a rigidez da tradição excessivamente conservadora. Essa flexibilização produziu um fenômeno interessante a que poderemos efetivamente chamar de norma gramatical, um conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/standard por esses gramáticos. Nossos bons

gramáticos já não insistem na defesa categórica da norma padrão do século XX. No entanto, suas gramáticas acolhem vários fenômenos da norma culta/comum/standard (em especial aquelas já correntes nos escritos modernos), elas não são descrições propriamente sistemáticas dessa norma.

Percebemos a presença da estrutura da gramática tradicional, por intermédio de um somatório de regras rígidas e conservadoras, que além disso, segundo Faraco (2008) a gramática tradicional, por mais que tente se adaptar às necessidades de socialização da língua, é incapaz de atender a seu objetivo, em virtude das inúmeras lacunas que se é deixada nas exceções de suas regras, como também, na reconhecida maneira de instituir e consolidar os padrões.

A partir das considerações propostas por Faraco (2008) entendemos que, não somente existe a relação de prescrição na gramática, como também, devido a formação de uma suposta modernização, visando a melhora para apresentação de uma gramática, que atenda as descrições de uma elite intelectualizada, institui-se a gramática descritiva com relação intrinsecamente ligada aos valores daquilo que entendem por intelectual e culto, havendo assim, a perpetuação do preconceito que se concebe no ensino das normas gramaticais que refletem, diretamente, na forma como ela vem se apresentado nas escolas.

O que entendemos, por intermédio da gramática prescritiva, como também, nas gramáticas descritivas são, tão somente, uma forma de privilegiar determinados grupos e, dessa forma, reproduzirem nas escolas o discurso de que aqueles que não dominam determinadas competências tornam-se indivíduos menores e dotados de um grau de instrução inferior.

Com isso, embora possuam conhecimentos diferentes e, em alguns casos, até mais expressivos do que os outros que dominam determinadas estruturas dessas gramáticas, não são notados e valorizados, tão somente, em razão das instituições de ensino não atribuírem valia a gramática internalizada do indivíduo, que, por mais que não possua habilidades quanto às regras das gramáticas prescritivas e descritivas, possuem em seu intelecto uma gramática internalizada, capaz de fazer com que construa diálogos, interações e textos relevantes em seu contexto de vida social.

Por esse motivo, compreendemos que há um desinteresse por parte dos alunos que não dominam as regras e exceções presentes nessas formas de ensino da gramática, onde têm suas competências medidas através da velha forma de erros e acertos, que desprezam a criatividade e legado linguístico

presente na singularidade de seus trabalhos escolares, muito bem presentes nas pesquisas de Franchi (2016, p. 78):

Mas a retórica, como a gramática, foi judicializando-se, sacralizando-se, como mais um privilégio político e clerical. E, acabou transformando-se na escola, em um compêndio para memorização e exercícios classificatórios. Em um arquivo morto onde se guardam os clichês(...) tornando-se mesmo prescritivas: de um lado as “licenças” poéticas, as transposições permitidas de sentido; de outro os “vícios”.

Desse modo, evidenciamos que as práticas de ensino da gramática, em tempos anteriores e na contemporaneidade, como têm sido trabalhadas, não contribuem para o favorecimento do desenvolvimento dos alunos, reportando-se e articulando-se ao ato de reproduzirem regras sem sentido e longe dos seus ambientes linguísticos, servindo para, tão somente, preencherem os exercícios em sala de aula e eternizando-se no engessamento de suas inócuas atribuições na formação do cidadão.

Assim, precisamos considerar que da maneira como o modo prescritivo da gramática tradicional e descritivo da gramática descritiva não atendem, satisfatoriamente, ao intuito de formar, instruir e capacitar um estudante a se articular nos diferentes textos presentes em nossa sociedade, como também, tendo em vista as diversas discussões na academia a respeito das regras gramaticais internalizadas do indivíduo, é que o ensino da língua materna carece de uma abordagem que atenda ao aluno em suas realidades sociais por acreditarmos, também que: “ a gramática, enquanto elemento constitutivo das línguas, é sempre contextualizada” Antunes(2014).

Dessa forma, muito embora, raramente encontremos esse recurso gramatical nas escolas, promovendo, cada vez mais, a exclusão e o afastamento de nossos alunos de seu contexto social e interacional com a linguagem.

Por esse motivo, o ensino de gramática merece uma melhor apreciação, com intuito de atenderem aos elementos que compõem as relações linguísticas presentes na escola, não como aqueles que carecem de regras e normas, e sim, como os que trazem suas vivências, linguagens e conhecimentos prévios de suas visões de mundo para agregarem nas relações de aprendizado, sendo possível, em nosso entendimento, por meio de um processo de ensino que inclua, utilize os conhecimentos prévios dos alunos e recorra à ludicidade nas demandas que requeiram apreciações técnicas dos conteúdos.

2.3 O Lúdico e o Processo de Ensino

Nesse momento, refletimos a relação existente entre o lúdico e o processo de ensino, como também, elencaremos as contribuições para a formação e inclusão do aluno como ser social, por intermédio de um ensino que privilegie a utilização da ludicidade e suas competências nas práticas pedagógicas e contribua para a motivação de sua permanência na escola.

Ao percebemos, que, mesmo diante das inovações vivenciadas na relação do ensino e aprendizagem na contemporaneidade, pouco se tem trabalhado nas escolas a potencialidade da ludicidade como elemento de integração social, mesmo compreendendo que:

O trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva. Nessa linha de pensamento a educação deve privilegiar o contexto sócio-econômico e cultural, reconhecendo as diferenças existentes entre as crianças (e considerando valores e bagagens que elas têm); ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, moral e físico-motor), assim como a construção e o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social. (FRIEDMANN, 1996, p.54).

Dessa forma, acabam desenvolvendo as atividades lúdicas apenas nos anos escolares iniciais e, abandonando-as, por completo, nos anos finais do ensino fundamental, por não acreditarem em seu potencial de socialização, integração e desenvolvimento das múltiplas competências do indivíduo. Ficando os alunos com as atividades autônomas e limitadas de ludicidades em tempos reduzidos nos intervalos das aulas, como também, em pequenos instantes de distração nas salas de aula.

Nessa perspectiva modo, em virtude de as escolas primarem pela perpetuação do paradigma da necessidade de uma seriedade no ambiente escolar, uma vez que a LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO, 1996) Art. 3º. Preconiza que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Nessa dimensão, a interpretação equivocada culmina em uma prática de ensino que conduz a permanência na escola, o desenvolvimento do educando e o exercício da cidadania dissociados da ludicidade e, por sua vez, acabam não sendo aproveitados os seus atributos.

Por tal motivo, as equivocadas atitudes de aprendizagem perpassam a interpretação de que, nas fases futuras do indivíduo não aconteçam oportunidades de relações alguma com tal competência lúdica, também, levam a acreditar que a referida vivência não contribuam para assimilação e aprendizagem de conteúdos e princípios primordiais para viverem em sociedade.

Tais concepções equivocadas favorecem para um distanciamento expressivo de alguns professores às atividades pedagógicas que atrelem como também, articulem as atividades lúdicas aos assuntos presentes nas disciplinas do ambiente escolar, como se o fato de brincar fosse dissociado do aluno e das matérias escolares. Desse modo:

As brincadeiras infantis, justifica-se como escolha de temática central, ou como tema transversal de trabalho a ser desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente por três razões: Por fazer parte do cotidiano cultural, social e acadêmico de qualquer grupo de estudantes pertencentes as séries em questão. Pelo fato de esta temática buscar realizar, preservar e, em alguns casos, resgatar a cultura de brincadeiras, as quais estão desaparecendo de nossa sociedade devido aos “modernos valores” impostos pelo avanço da sociedade de consumo em nosso país. E finalmente por constituir um tema de interesse para qualquer grupo de professores, seja qual for à região do país que eles atuem. (MONTEIRO, 2001, p.83-84).

Por esse motivo, o fato de ser parte integrante da vida cultural do aluno, assim como, responsável por manter o legado de povos e, acima de tudo, contribuir para a atuação significativa dos professores em suas atividades é que entendemos à ludicidade como uma competência que traz contribuições expressivas para a relação do ensino, desenvolvimento social, cognitivo e interacional do aluno, uma vez que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruam sua liberdade de criação”. (WINNICOTT, 1994, p.79).

Desse modo, no brincar, portanto, sob as suas formas essenciais de promover a assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta, seu alimento necessário e transformando em função das necessidades múltiplas do eu, por intermédio, dos métodos ativos de educação das crianças que, por sua vez, exigem todos que forneça às crianças um material conveniente, afim de que,

realizando as atividades lúdicas, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais necessárias para seu convívio e articulação em sociedade (PIAGET 1976, p.160), compreendemos que, o desenvolvimento social se dá ao passo que as brincadeiras realizadas em sala de aula, trazem para os alunos um novo olhar para a escola, como sendo parte integrada da sua vida secular, deixando de ser um local enfadonho e desmotivador destinado para a prática de atividades sem sentido e desconectadas de seu mundo.

Nessa perspectiva, os alunos passam a atuar com as relações que estabelece em sua forma peculiar de viver, suas maneiras de depararem-se com eventuais conflitos e na busca de refletirem quem de fato são em sociedade.

Assim, a sala de aula e assuntos nela ministrados, deixam de ser algo sério, estranho e tão repleto de marcas proibitórias, passando a ser algo integrado aos seus mundos, favorecendo o prazer de participarem ativamente de suas atividades, à medida que, por meio das atividades lúdicas, “observamos a evidência de emoções que emergem e se manifestam. Risos que oferecem indícios e identificam o prazer de estar com o outro, de partilhar uma atividade em comum” (SCHLINDWEIN, LANTERMAN e PETERS 2017, p.169). Potencializando a relação de ensino e aprendizagem por meio de abordagens acolhedoras e das múltiplas atividades escolares que fazem sentido ao ensino.

Percebe-se que, tendo o ensino as mais diferentes maneiras de exposição dos assuntos e atividades, presentes em sala de aula ou fora dela, reforça a percepção de que o aprendizado passa a ser conseguido com uma abrangência relevante, uma vez que a ludicidade passa a romper com as formas tradicionais, possibilitando, dessa forma, as novas oportunidades para que o aluno domine determinados assuntos de forma prazerosa e com maior conexão com suas realidades sociais. Desse modo, podemos observar através da proposta da atual versão da BNCC (BRASIL, 2017, p. 349):

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição in situ, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie

os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente.

O desenvolvimento da cognição, desse modo, através de atividades lúdicas alicerçadas na busca do aprendizado acolhedor e voltado ao aluno, como sendo, um ser incluído e participante do espaço escolar, contribui, em nosso entendimento, na relação interacional dele com os novos olhares, novas culturas e formas de se articularem diante de determinadas propostas, presentes nas relações de ensino, agregando, em sua formação, habilidades indispensáveis para se viver em sociedade. E, de acordo como preconiza a BNCC (BRASIL, 2017, p.37):

Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo.

Em conformidade com a BNCC a escola deve ser um ambiente de interação entre os alunos como seres sociais, com assuntos por meio de abordagens lúdicas, que possam favorecer a assimilação e a aprendizagem, de tal maneira que aconteça de forma harmoniosa e efetiva em todo processo de ensino.

2.3.1 Ludicidade, cognição e ensino de gramática

Nessa seção tratamos da relação da ludicidade e o ensino da gramática em suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo do aluno, por acreditarmos na pertinência das inúmeras reflexões envolvendo essa temática.

Observamos, desse modo, que a ludicidade vem sendo, cada vez mais discutida como elemento indispensável para a prática de ensino na contemporaneidade, por esse motivo, essas discussões trazem contribuições para o desenvolvimento cognitivo, na relação do ensino de maneira relevante.

Muito embora, ainda carregue em sua estrutura a falsa adjetivação de atividade recreativa, vem encontrando espaços consideráveis no ambiente escolar, por esse motivo, recebe essa atenção pelas pesquisas relacionadas ao

melhoramento das práticas de ensino e aprendizagem, que não concebem uma ideia de ensino, nos dias atuais, sem que seja aproveitada a relação do aluno no universo do brincar, atividade tão comum para as realidades anteriores a sua chegada na escola. Como elenca Borba (2005, p. 36):

É importante ressaltar que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens.

Assim, as atividades lúdicas que envolvem o aprendizado, o ensino e toda formação social do aluno, ao passo que, as relações de interação prévia do indivíduo, com o ambiente lúdico é anterior à vida escolar, contém em si uma diversidade de aprendizagens e auxilia, diretamente, para a abertura de novos conhecimentos, que, por sua vez, serão abordados no interior da escola.

De acordo com Monteiro (2001) as brincadeiras infantis, justifica-se como temática principal a ser desenvolvida como trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental, por esse motivo, acreditamos que fazem parte do cotidiano social e escolar de qualquer grupo, assim, faz jus a série dos alunos que pesquisamos, pois cremos que buscam a realização de práticas que contribuem para a manutenção e preservação das brincadeiras. Assim sendo, são fundamentais para o desenvolvimento das competências cognitivas desses alunos.

Acreditamos, portanto, que a ludicidade pode contribuir para o engajamento dos alunos, por meio da utilização de jogos na escola, entendendo esse termo conforme afirma Biderman (2004): onde os “jogos. masc. jo-go [ô]. 1. Competição esportiva ou atividade em que se usa inteligência, com regras que determinam quem ganha e quem, perde”. E, tal relação competitiva, contribui para que ocorra a motivação dos alunos para criarem estratégias para utilizarem no desdobramento das atividades com esse material na escola, como elenca Borba (2005, p.33, 34):

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividade se arte fatos construído e compartilhados pelos sujeitos que ali

vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura. A criança encarna, dessa forma, uma possibilidade de mudança e de renovação da experiência humana.

Assim, por ser parte de interesse coletivo dos grupos de estudantes, ao passo que a ludicidade motiva as relações entre as pessoas, através das mais diferentes maneiras de atuação dela, como também, estimulam as relações de interações sociais por parte dos envolvidos, conforme afirma Friedmann (1996) “aprendizagem depende em grande parte da motivação,” dessa maneira, acreditamos que as habilidades cognitivas dos alunos, ao serem expostos as atividades de interação através dos jogos e suas brincadeiras, passarão a ser melhores exploradas de uma forma mais efetiva por meio das maneiras diversas de abordagem em meio as mais diferentes disciplinas escolares.

Entendemos, que, é por meio da ludicidade que o aluno irá encontrar na escola informações importantíssimas para seu azevo cultural, presentes nas múltiplas relações com os demais indivíduos, as quais, irão acompanhá-lo no curso de sua vida. Dessa maneira:

Esse período de educação básica, se oferecido na época pretendida, corresponde à infância e à juventude dos alunos. Trata-se das épocas mais significativas da vida escolar, em que a criança formará bases e sentimentos em relação ao que seja escola e o ensino, e que, certamente, a seguirão por toda sua vida. (FERRAREZI JR, 2007, p. 19).

Com vistas à formação continuada desse aluno, mesmo tendo o ensino de gramática em nossas escolas, conforme afirma Travaglia (2009): “uma abordagem primordialmente prescritiva, apegando-se as regras de gramática normativa, que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica”. Onde, tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento. Há uma necessidade de uma aproximação dos alunos ao ensino de gramática atrelado as atividades lúdicas, sendo o professor de língua portuguesa um agente indispensável para a realização dessa mediação entre os conteúdos curriculares e as propostas pedagógicas lúdicas conforme o art. 13 da Lei de Diretrizes e Base (LDB) da educação brasileira:

Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; Lei n 15 o 9.394/1996 V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, art.13).

Mediante as propostas pedagógicas lúdicas, desse modo, em nosso entendimento, haverá a presença do zelo no aprendizado dos alunos, como também, cremos na possibilidade de contribuição do melhoramento de suas competências, como também, do engajamento deles nas aulas dessa disciplina que ainda causa aversão de muitos estudantes em virtude da forma como ainda vem sendo ministradas na escola. Desse modo:

Em suma, parece-nos bastante claro que, apesar do recente boom gramatical, o imbróglio normativo brasileiro se encontra ainda sem solução, com óbvias consequências negativas seja para o falante (que em suas práticas correntes costuma se sentir inseguro e sem norte), seja para o ensino de língua portuguesa em nossas escolas e para os sistemas de avaliação da educação básica. (FARACO-VIEIRA, 2016, p. 305).

Por esse motivo, observamos que há na ludicidade formas significativas de reduzir os impactos negativos que a escola acaba trazendo na vida dos alunos por intermédio das tradicionais e rudimentares maneiras de ensinar essa disciplina, como também, de acordo com Antunes (2007): “a visão equivocada que se tem de gramática leva a atribuir-se demasiada importância aos erros, favorecendo nas pessoas a consciência de uma incompetência crônica”, sendo possível, através das atividades lúdicas, contribuir para desfazer essa interpretação equivocada de muitos nativos com sua língua materna, tendo, muitos deles, os desenvolvimentos linguísticos interrompidos em razão de uma maneira equivocada de ensinar a língua. Pois, conforme Vygotsky (1988): “cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra”. Onde, de acordo com as inúmeras queixas de nossos alunos no ambiente escolar, tem na passagem pela escola a construção dessa dificuldade de aprender sua própria língua.

Desse modo, observando as relações estabelecidas, de maneira equivocada, entre a língua portuguesa e gramática, como também, da forma que se tem abordado os conteúdos da gramática tradicional nas aulas de língua portuguesa, totalmente distanciado da prática e uso da linguagem, é que evidenciamos a necessidade de intervenções pedagógicas que atentem para um melhoramento das aulas de língua materna que possam carregar em sua estrutura seu objetivo principal na formação de nossos alunos:

Os objetivos do ensino de língua materna está em: desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações comunicativas que estejam envolvidos. (TRAVAGLIA,1998, p.17).

O ensino de gramática na contemporaneidade deve debruçar-se para as relações de desenvolvimento das competências comunicativas de nossos alunos, com intuito de desenvolver as habilidades deles com a sua língua materna nas mais variadas demandas a que forem expostas em sua vida, para que, desse modo, possam se articular nas situações comunicativas diversas que serão encaradas em suas práticas sociais.

Um ensino que contemple, tão somente, as resoluções de atividades em torno de regras que privilegiam uma parte da língua, a saber, a escrita culta, e que lança fora, despreza e, em alguns casos, menosprezam variações orais, ou até mesmo, escritas que são taxadas como coloquiais, não cultas e não padrões fazem com que as aulas de língua materna continuem a reproduzir, cada vez mais, conhecimentos distantes da realidade e uso da linguagem, culminando assim em alunos cada vez mais confusos quanto seu falar, sua forma de agir diante da linguagem e como tratar a gramática, e então:

O ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis, por outros considerados corretos/aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo proscritivo pois a cada “faça isto” corresponde a um “não faça aquilo”. Este tipo de ensino está diretamente ligado a primeira concepção de linguagem e a gramática normativa e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade culta, tendo como seu objetivo básico a correção formal da linguagem. (TRAVAGLIA,1998, p. 38).

Faz-se necessário, o entendimento de que não se deve primar, tão somente, nas relações de capacitação do aluno nas pequenas partes do ensino da língua, quanto ao domínio de competências escritas de determinados textos que, por sua vez, só circulam e são utilizados em repartições que fazem uso deles, e, não instruir e orientá-los quanto às competências linguísticas diversas, pertencentes à língua portuguesa, que se fazem presente nas camadas não privilegiadas da oralidade e escrita que pouco tem sido trabalhadas nas escolas nos dias atuais. De acordo com Bortoni - Ricardo (2008, p. 39):

Nas aulas iniciais de prática de recepção de texto, devemos incluir a prática de leitura de dicionários e gramáticas. Essa é uma prática imprescindível não só para aqueles que cometem hipercorreção, mas para todos os alunos. Saber ler esse tipo de texto faz parte das competências de um leitor proficiente. Por meio dessa atividade, o aluno deve ser levado a compreender que a leitura de uma notícia é diferente da leitura de um romance, que também é diferente da consulta de um dicionário ou a uma gramática.

Mediante a necessidade de um ensino de gramática que atenda a formação de um indivíduo que, por sua vez, já está inserido nas relações linguísticas de sua cultura, como também, é conhecedor das mais diferentes formas de comunicação com a linguagem, compete a escola o papel de capacitá-lo as novas formas de uso de sua língua presente em diferentes textos.

Essa forma de apresentação das novas maneiras de lidar com a linguagem, as novas regras metalinguísticas, até o momento desconhecidas por esse aluno, ao receber recursos didáticos lúdicos, acreditamos, serão mais facilmente assimiláveis por eles.

Nessa relação de intermediação entre as novas formas de lidar com a linguagem e as novas regras presentes no ambiente escolar, faz – se necessário à mediação do professor, por meio da ludicidade, ofertar propostas de interação que propiciem uma melhor relação do aluno ao aprendizado, de acordo com os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de Língua Portuguesa (1998, p. 31):

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em

um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima.

No entanto, apesar da necessidade de um ensino de gramática que seja contextualizado e capaz de atender as necessidades reais dos alunos em suas comunicações, expressões e modos de agir com a linguagem, quanto ao aprendizado de sua língua materna, há alguns conteúdos gramaticais que ainda necessitam de uma abordagem técnica, como por exemplo, o ensino de acentuação gráfica.

2.4 O Ensino de Acentuação Gráfica

Nas seções anteriores transcorremos sobre as relações de ensino e aprendizagem, com vistas ao ensino de gramática, atrelado à ludicidade, como também, das reais necessidades, de atividades pedagógicas, que privilegiem o conhecimento prévio de nossos alunos e suas peculiaridades como ser social.

Nesse momento, tratamos da acentuação gráfica, seus fundamentos e recursos indispensáveis para o ensino de suas competências, como também, suas funcionalidades em um ambiente de ensino contextualizado.

Partimos, assim, do pressuposto de acentuação gráfica como sendo, parte integrante da Fonologia da Gramática da Língua Portuguesa, presente no campo da Prosódia, que, por sua vez, consiste na “parte da fonética que trata da correta acentuação e entonação dos fonemas” (BECHARA, 2009), sendo os fonemas as menores unidades sonoras das palavras, não se concebe o ensino de acentuação gráfica sem o conhecimento fonético, uma vez que:

Estudar o sistema fonológico significa, pois, num primeiro momento, descrever os fonemas, indicar como eles são articulados e percebidos. Este aspecto já é bem analisado na literatura linguística: o que é um som vocálico e um som consonantal; diferenças articulatórias entre um e outro; altura da língua no momento da articulação, os modos e pontos de articulação, a função das fossas nasais e das cordas vocais. Estudar o sistema fonológico significa também, num segundo momento, compreender outros níveis deste sistema: a maneira pela qual os fonemas se organizam em unidades superiores, inicialmente em sílabas (e este é o nosso objetivo básico no presente trabalho), em seguida em palavras. (ALVARENGA, 1997, p.129).

Desse modo, as maneiras de descrever o posicionamento das sílabas, mediante as suas emissões sonoras, como também, suas organizações presentes nas palavras, quer faladas ou escritas, contribuem para o entendimento do ensino de acentuação gráfica, como sendo elemento capaz de realizar a função de representar as entonações, por intermédio de símbolos. Estes fazem referências à forma como se pronuncia as palavras em determinada língua.

Nessa perspectiva, trata-se de um sistema que visa à organização tonal da palavra escrita, isto é, de um agrupamento de normas que configuram as expressões enunciativas dessa língua. Por esse motivo, para composição e eficácia de sua funcionalidade temos os acentos tônicos, que estão presentes nas palavras, demarcando o posicionamento das sílabas que possuem maior intensidade no ato da fala, como também, os acentos gráficos que carregam a função de auxiliar o falante em suas pronúncias, uma vez que, suas atribuições pontuam se determinada sílaba deve ser proferida de modo forte ou fraco.

[...] marcação fonética que coloca em destaque uma sílaba de uma palavra ou de uma cadeia de palavras, de modo a torná-la distinta fonicamente das demais sílabas contíguas, seja pela intensidade, altura ou duração sonora [...]. (MICHAELIS, 1998, p. 2259).

Assim sendo, voltada ao ato de estabelecer as regras constituintes das formas como denotar as acentuações prosódicas das palavras, os conteúdos presentes, nessa parte da gramática, são compostos por definições que requerem uma memorização para que possam conceber uma maior desenvoltura, por parte dos alunos, em seu aprendizado.

Desse modo, configurando-se como uma disciplina técnica e de estrutura árida, porém, indispensável para a formação do aluno em seu contexto de inclusão e formação social, necessita, em nosso entendimento, valer-se de recursos didáticos contextualizados com as realidades sociais dos alunos, por meio da ludicidade para contribuir com a melhor assimilação de sua estrutura no aprendizado mediante o contexto das realidades escolares.

Dessa forma, conforme está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que compete ao professor as ações de planejar, implementar as atividades didáticas, como também, dirigi-las com vistas ao apoio e instrução do aluno (BRASIL, p. 22). Evidenciamos, que, o ensino de acentuação gráfica deve

compor, de maneira simples e objetiva, essas ações por meio das implementações das atividades que sejam capazes de trazer motivação e aprendizado mediados pelo professor em um ambiente de ludicidade.

Por essa razão, conforme elenca Campos (2014, p. 52):

A acentuação gráfica em nossa língua orienta-se pelos princípios da simplicidade e clareza (...) pelo primeiro princípio, o da simplicidade, a acentuação gráfica deve-se aplicar ao menor número possível de palavras. Já pelo segundo, acentua-se uma palavra quando há a necessidade de indicar claramente a sua pronúncia e, conseqüentemente, o seu significado.

Como sua orientação deve ser apresentada de maneira simples e clara, assim como, possuidora de aplicabilidade em um número mais reduzido das palavras, atentar para uma didática que envolva e valorize as práticas de ensino que contemplem a socialização de suas regras ao convívio dos nossos estudantes evidenciamos que podem contribuir satisfatoriamente para uma melhor assimilação de seus assuntos técnicos e, em alguns instantes, até desconectados das funcionalidades de nossos alunos, que não encontram motivações para refletirem sobre tal conteúdo, ao passo que:

Aprender a refletir sobre os sinais de acentuação, e também sobre os de pontuação, além de orientá-lo na escrita de seus textos, vai ajudá-lo a desenvolver a sua capacidade de compreender o funcionamento da língua. (CAMPOS, 2014, p.53).

No entanto, o aprendizado acaba sendo prejudicadas, assim como, as formas de compreensão dos assuntos; comprometidas, quando deparam - se, nas aulas e nos livros didáticos, com a conceituação técnica e, de certa maneira, enfadonha com o tratar das sinalizações dos usos dos seus respectivos acentos.

Compreendemos, portanto, que compete ao professor, assim como à comunidade escolar, desenvolverem atividades didáticas e metodológicas, por meio de abordagens lúdicas, que contemplem o favorecimento ao ensino das regras de acentuação gráfica, com vistas ao aluno, este, por sua vez, como ser social e integrado, capaz de desenvolver suas capacidades de articulação com a língua, nas mais diversificadas situações que surja em sua vida.

3 METODOLOGIA

O presente capítulo tem por objetivo tratar da articulação da nossa intervenção pedagógica, seus desdobramentos em meio às seções, assim como, da utilização e reflexos do jogo que criamos, e utilizamos como material didático em nosso trabalho, como também, suas regras e elementos composicionais.

No que se refere à abordagem metodológica, este trabalho segue a linhagem de uma abordagem qualitativa de caráter interpretativista.

O presente trabalho foi realizado em uma escola pública municipal do Seridó - RN, numa turma de 7º ano do ensino fundamental II.

Para desenvolver este trabalho em sala de aula, fizemos o uso de uma intervenção pedagógica como estratégia para contribuir com o interesse nas aulas de gramática, especificamente no que compete ao ensino de acentuação gráfica da língua portuguesa, por meio da criação e aplicação de um jogo, explorando as regras desse tópico.

Percebemos que a prática docente está sempre atrelada aos recursos didáticos utilizáveis, assim como, às formas como os conteúdos são repassados para que a aprendizagem aconteça de modo harmonioso e produtivo; nossa intervenção pedagógica iniciou-se através de uma reunião de planejamento juntamente com a direção escolar, coordenação pedagógica e professores das disciplinas de artes que nos auxiliaram durante a confecção dos materiais utilizados.

Após a reunião a intervenção pedagógica foi dividida em três partes fundamentais para que pudéssemos incentivar nossos alunos à aprendizagem. Dividimos, de maneira didática, da seguinte forma:

- Momento informativo
- Desenvolvimento
- Adaptações.

No momento informativo, submetemos nossos alunos a uma prova diagnóstica que visava obter os rendimentos deles nas habilidades de acentuação gráfica. Na ocasião, foram posicionados em dupla com o intuito de que já fossem estimulados ao ambiente de produtividade em parcerias através das atividades conjuntas em divisões de ideias.

Nesse momento, foi-nos possível notar as queixas de que não haviam estudado para a realização do trabalho, como também foram muitas as perguntas de que se tal atividade iria contribuir para o somatório dos pontos; denotando o interesse de livrarem-se da disciplina o quanto antes por meio da conquista das notas necessárias para aprovação, não havendo uma real afinidade com a matéria.

Após os primeiros minutos em que estavam respondendo as questões, a medida em que iam concluindo a atividade perguntavam se poderiam sair da sala e foram alguns verificar a caixa contendo o jogo que, propositadamente levamos para a sala de aula com o objetivo de instigar a curiosidade deles pelo que seria realizado posteriormente nos próximos dias.

Em nosso caderno de anotações registramos o horário de início da aplicação da atividade diagnóstica e por se tratarem de questões objetivas, em menos de trinta minutos foram capazes de concluírem deixando-nos o entendimento de que o tempo planejado de uma hora-aula era, de fato, suficiente para a realização.

Já na parte do desenvolvimento os alunos foram apresentados a proposta de trabalharmos com jogos em sala de aula na disciplina de língua portuguesa, identificamos os mais diversificados tipos de expressões que denotavam a felicidade deles por estarem sendo ofertados uma nova forma de aula, que, de fato, estaria distanciando-os daquele ambiente rotineiro.

Tomamos nota dos relatos que fizeram sobre as escolas anteriores que estudaram com a utilização de algumas brincadeiras nas aulas, as quais eram adjetivadas por eles como “legais”, “maneiras” e “muito massa” fazendo inúmeras referências e elogios aos professores que ensinavam, segundo eles, de uma maneira diferente.

Por fim, nas adaptações conseguimos aprimorar algumas peculiaridades das aulas, no que compete aos desdobramentos diários que as novidades traziam aos alunos, ao passo que, como não havia a repetição dos hábitos de copiar determinado conteúdo, assim como, não existia a realização de exercícios propostos e trabalhos similares, tornou-se muito comum a sensação, de parte do grupo dos alunos, de uma liberdade extrapolada, buscando a formação de grupos de conversas paralelas distanciavam-se das propostas, porém, prontamente, ao serem identificadas tais atitudes, eram desfeitos os grupos para que não fosse desvirtuado o foco principal de nossos objetivos.

Na segunda seção iniciamos a aula com a presença do jogo em sala e passamos a falar sobre as regras para que pudéssemos iniciar as partidas futuras, na ocasião surgiram inúmeras perguntas sobre cada uma delas, utilizamos os primeiros trinta minutos de aula apresentando oralmente cada uma das regras do jogo e percebemos que os alunos estavam ansiosos para começarem a jogar.

Fizemos alguns acordos para que as nossas atitudes em sala não trouxessem problemas aos nossos vizinhos, uma vez que, nas salas de aula em nosso entorno estavam funcionando normalmente e não poderíamos atrapalhá-los de modo nenhum. Nesse sentido a sala escolheu quatro representantes da turma que seriam responsáveis por orientar e fiscalizar o comportamento dos componentes da turma, os quais, convenciamos chamá-los de moderadores da turma.

Assim, por meio de acordos coletivos, de bastante conversa e questionamentos, utilizamos duas seções para a apresentação e explicação das regras. Já na terceira seção – com duração de noventa minutos – disponibilizamos a oportunidade para que eles pudessem manusear os componentes do jogo, dessa maneira, puderam realizar a leitura das cartas, observarem com mais clareza o tabuleiro e entenderem as aplicações de cada uma das funcionalidades dos itens presentes nele.

A elaboração desse material didático e a sua utilização efetiva em sala de aula, cujos resultados obtidos, ao final apresentados e analisados, constitui uma intervenção didática nos moldes requeridos pelo Mestrado Profissional em Letras. O *corpus* deste trabalho consiste no emprego de um jogo de tabuleiro composto por cartas, regras e percurso a ser trilhado pelos alunos no decorrer de cada partida, o qual foi utilizado na intervenção pedagógica em sala de aula.

Dessa forma, o jogo de tabuleiro consiste em uma trilha a ser seguida pelos participantes em seus respectivos grupos, sendo que, em suas trajetórias rumo à linha de chegada, acabam por realizarem algumas atribuições e respondem algumas perguntas referentes às regras de acentuação gráfica. Vence o jogo aquela equipe que primeiro chegar ao final do percurso, como também, cumprirem as atribuições durante a partida.

Para a realização do jogo foram utilizados os seguintes instrumentos: aplicação de uma atividade diagnóstica de múltipla escolha composta de sete questões, com quatro opções de resposta. Após a leitura de um texto foram

trabalhados em cada uma das questões os conhecimentos pertinentes às regras de acentuação gráfica.

A intervenção pedagógica se constitui de dez seções as quais incluíram: o conceito de jogo, a apresentação do jogo e as partidas realizadas. Por fim, a aplicação da mesma atividade diagnóstica com a modificação do posicionamento das opções de respostas.

3.1 Natureza do Trabalho

A presente seção visa a analisar os dados coletados durante a realização da intervenção pedagógica buscando identificar elementos que apontem para a possível influência que o jogo provocou nos alunos quanto ao interesse de estudarem a acentuação gráfica por meio da ludicidade, bem como o progresso alcançado ao final da citada intervenção.

Nessa perspectiva a análise da aplicação do jogo, a articulação dos alunos em meio às atividades, a forma como o professor mediu as aulas, como também a intervenção pedagógica desenvolvida em torno das relações entre o conteúdo e a prática do jogo foram expostas neste trabalho de forma empírica, com viés descritivo e de abordagem qualitativo.

Assim, por intermédio da ludicidade, propomos um melhoramento para o ensino de acentuação gráfica através da utilização de um jogo que criamos, onde, por meio dele, pretendemos que aconteça uma maior motivação dos alunos ao ensino dessa parte da gramática que, por sua vez, é dotada de uma parte técnica em sua estrutura didática.

A organização dos dados, o desenvolvimento e aplicação das seções desenvolvidas no decorrer desse trabalho consolidaram a utilização de seus recursos qualificadores de forma qualitativa, assim como, as relações estabelecidas nas descrições das atividades em toda sua continuidade primaram para a completude de seu viés descritivo.

Por meio do jogo foram vivenciadas diferentes situações que culminaram em várias informações obtidas para o favorecimento de adaptações as regras, as formas de jogar e aplicar o jogo como instrumento motivacional na prática das atividades de aprendizagem.

3.2 Cenário e Participantes do Trabalho

Quanto à proposta de intervenção pedagógica, esta foi desenvolvida em uma escola da região do Seridó do Estado do Rio Grande do Norte. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno com ensino regular e EJA. O corpo discente da escola conta com 700 alunos advindos da área urbana bem como de áreas rurais do município. O quadro funcional é composto por 50 funcionários, dentre os quais estão incluídos: diretor, vice-diretora, coordenadores pedagógicos, supervisores, professores de sala de aulas, professores de sala de Atendimento Educacional especializado – AEE, auxiliares de serviços gerais, bibliotecários, secretários e porteiros.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, a proposta de intervenção teve como alvo os alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, do turno vespertino. Essa escolha dos participantes da última etapa do Ensino Fundamental se deu pelo fato de os estudantes, mesmo nessa fase escolar, estarem com relevantes dificuldades com a acentuação gráfica, o que leva a pressupor que são mais necessitados de um olhar mais rebuscado do ensino desse recurso gramatical através dos jogos.

3.3 Instrumentos e Corpus do Trabalho

O jogo consiste em um tabuleiro de E.V.A. composto por quarenta e dois retângulos que compõem o circuito a ser percorrido pelos participantes, seis desses retângulos são maiores, medindo 10x8 centímetros, são chamados de base e possuem a cor preta, como também, trinta e seis deles são menores, medindo 8x6 centímetros, sendo doze deles amarelos, doze verdes e doze vermelhos, os quais, chamados de casas.

Existem sessenta cartas, vinte amarelas, vinte verdes e vinte vermelhas, um dado com numeração do dígito um aos três, e, três outros espaços com a opção de passar a vez. Como também, três bolinhas, quatro colheres e três copinhos americanos descartáveis, assim como, três pranchetas de comprovações nas cores vermelha, verde e amarela. Por fim, seis tampinhas de garrafas descartáveis, duas amarelas, duas verdes e duas vermelhas, assim como, trinta grãos de feijão preto.

Para realização da brincadeira são formados seis grupos de quatro componentes em cada um deles, os quais assumem suas posições nas bases por meio da tampinha que escolherem e seguirão o percurso do tabuleiro em busca de completar uma volta em torno dele cumprindo os desafios presentes em cada uma das casas que pararem. Ganha o grupo que terminar o percurso primeiro.

As regras do jogo dividem-se em:

- a. A escolha da equipe
- b. A escolha da base
- c. A divisão do cumprimento das tarefas
- d. O percurso

A escolha da equipe será feita entre os participantes do jogo que, mutuamente, formarão a equipe representada por uma tampinha e cada integrante será responsável por um grão de feijão preto. Quanto à escolha da base, já estando formada todas as equipes, jogar-se-á o dado alternando-se as equipes, e, por sua vez, aqueles que forem conseguindo os maiores números farão as escolhas de suas respectivas bases para, posteriormente iniciarem a partida e cumprirem as tarefas em seu percurso.

Em se tratando da divisão das tarefas, cada grupo obedecerá a uma sequência no cumprimento das atribuições que cada carta irá remeter de acordo com a casa que caírem ao jogarem o dado sequencialmente, obedecendo à ordem da rodada.

No que tange ao percurso, cada casa corresponde a cor de uma carta, ao jogar o dado, o grupo obedecerá a sequência do número que o dado referir, e, então, pegará a carta na cor da casa e lerá a atribuição que ela dará ao grupo, assim, cada grupo, alternando os componentes por rodada, terá que cumprir a tarefa imposta em cada carta.

Sendo assim, vence o jogo aquele grupo que conseguir cumprir o percurso completo, dando a volta no tabuleiro e realizando as atribuições das cartas que pegarem durante as rodadas do jogo.

Segue abaixo as atribuições presentes em cada uma das cartas:

| Cartas Vermelhas | |
|-------------------------|---|
| 01 | Volte três casas e escreva no quadro três palavras acentuadas com a regra das oxítonas. |

| | |
|-----------|---|
| 02 | Volte quatro casas e escreva no quadro quatro palavras acentuadas com a regra das paroxítonas. |
| 03 | Volte duas casas e escreva no quadro a regra de acentuação gráfica das oxítonas. |
| 04 | Volte uma casa e responda no quadro: O que são palavras proparoxítonas? |
| 05 | Volte uma casa e responda no quadro a regra de acentuação gráfica das proparoxítonas. |
| 06 | Volte duas casas e responda no quadro: O que são palavras oxítonas? |
| 07 | Fique uma rodada sem jogar e escreva no quadro cinco palavras acentuadas com a regra das proparoxítonas. |
| 08 | Fique uma rodada sem jogar e responda no quadro: O que são palavras paroxítonas? |
| 09 | Palavras terminadas em: L/I/N/U/R/X/Ã/ÃO/UM/UNS/PS e DITONGO, são acentuadas por qual regra de acentuação? |
| 10 | Palavras terminadas em: A/E/O (seguidos ou não de “s”), EM/ENS e DITONGOS ABERTOS:ÉI/ÓI/ÉU (seguidos ou não de “s”), são acentuadas por qual regra? |
| 11 | Em qual regra de acentuação todas as palavras são acentuadas? |
| 12 | Fique uma rodada sem jogar e responda no quadro: As palavras desejássemos, tétrico, úmido e inúmeros recebem acento por uma mesma regra. Qual regra é essa? |
| 13 | Fique uma rodada sem jogar e responda no quadro: Em qual regra de acentuação gráfica todas as palavras são acentuadas? |
| 14 | Volte uma casa e responda no quadro: As palavras anéis, anzóis e chapéu são acentuadas por uma mesma regra. Que regra é essa? |
| 15 | Volte três casas e escreva no quadro: A regra de acentuação das paroxítonas. |
| 16 | Volte uma casa e escreva no quadro: A regra de acentuação das proparoxítonas. |

| | |
|-----------|---|
| 17 | Desafio da colher: Duas bolas em trinta segundos. |
| 18 | Desafio da colher: Três bolas em quarenta e cinco segundos. |
| 19 | Desafio dos copos: Três bolas em trinta segundos. |
| 20 | Desafio dos copos: Seis bolas em quarenta e cinco segundos. |

| Cartas verdes | |
|----------------------|---|
| 01 | Avance três casas e escreva no quadro uma palavra que possua ditongo aberto e circule-o. |
| 02 | Avance quatro casas e escreva no quadro uma palavra que possua ditongo fechado e circule-o. |
| 03 | Avance duas casas e escreva no quadro uma palavra que possua ditongo crescente e circule-o. |
| 04 | Avance uma casa e escreva no quadro uma palavra que possua ditongo decrescente e circule-o. |
| 05 | Avance uma casa e escreva no quadro uma palavra que possua tritongo e circule-o. |
| 06 | Avance duas casas e escreva no quadro uma palavra que possua tritongo e circule-o |
| 07 | Escolha uma caravana para ficar uma rodada sem jogar e escreva no quadro uma palavra que possua hiato. |
| 08 | Escolha uma caravana para ficar uma rodada sem jogar e escreva no quadro uma palavra acentuada pela regra das paroxítonas. |
| 09 | Escolha uma caravana para ficar uma rodada sem jogar e escreva no quadro uma palavra acentuada pela regra das oxítonas. |
| 10 | Escolha uma caravana para voltar quatro casas e peça para um deles escreva no quadro a regra de acentuação das oxítonas. |
| 11 | Escolha uma caravana para voltar três casas e peça que um deles escreva no quadro a regra de acentuação dos monossílabos tônicos. |

| | |
|-----------|---|
| 12 | Escolha uma caravana para voltar duas casas e peça para um deles escrever no quadro a regra de acentuação gráfica das proparoxítonas. |
| 13 | Escolha uma caravana para voltar uma casa e peça para um deles escrever no quadro uma palavra que seja acentuada pela regra dos monossílabos tônicos. |
| 14 | Avance uma casa e responda no quadro: O que são monossílabas? |
| 15 | Avance três casas e responda no quadro: O que são dissílabas? |
| 16 | Avance uma casa e responda no quadro: O que são trissílabas? |
| 17 | Desafio da colher: uma bola em trinta segundos. |
| 18 | Desafio da colher: Uma bola em quarenta e cinco segundos. |
| 19 | Desafio da colher: Uma bola em trinta segundos. |
| 20 | Desafio da colher: Uma bola em quarenta e cinco segundos. |

Cartas amarelas

| | |
|-----------|--|
| 01 | Escolha uma caravana para avançar duas casas e escrever uma palavra que possua três sílabas átonas. |
| 02 | Escolha uma caravana para avançar quatro casas e responder no quadro: O que são sílabas tônicas. |
| 03 | Escolha uma caravana para avançar três casas e escreva no quadro uma palavra que só possua uma sílaba. |
| 04 | Escolha uma caravana para avançar três casas e responda no quadro: O que são sílabas? |
| 05 | Escolha uma caravana para avançar duas casas e escreva no quadro duas palavras e circule as sílabas tônicas delas. |
| 06 | Avance duas casas e responda no quadro: O que são sílabas tônicas e átonas? |
| 07 | Avance uma casa e escreva no quadro duas palavras que possuem três sílabas átonas. |

| | |
|-----------|--|
| 08 | Avance uma casa e escreva no quadro duas palavras que recebem acento pela regra das proparoxítonas. |
| 09 | Avance uma casa e responda no quadro: Qual número máximo de sílabas tônicas que uma palavra deve ter? |
| 10 | Fique com sua caravana parada e escolha uma caravana para responder no quadro: O que são sílabas átonas? |
| 11 | Fique com sua caravana parada e escolha outra para responder no quadro: O que são sílabas tônicas? |
| 12 | Fique parado com sua caravana, escreva no quadro uma palavra e circule sua sílaba tônica. |
| 13 | Fique parado com sua caravana, escreva no quadro duas palavras e circule suas sílabas tônicas. |
| 14 | Fique parado com sua caravana, escreva três palavras que possuam quatro sílabas átonas e circule-as. |
| 15 | Fique parado com sua caravana, escreva duas palavras que possuam uma sílaba átona e circule-a. |
| 16 | Fique parado com sua caravana, escreva uma palavra que possua duas sílabas átonas e circule-as. |
| 17 | Desafio da colher: Escreva no quadro uma palavra acentuada pela regra das monossílabas tônicas e cumpra o desafio de uma bola em trinta segundos. |
| 18 | Desafio da colher: Escreva no quadro uma palavra acentuada pela regra das proparoxítonas e cumpra o desafio da colher com uma bola em quarenta e cinco segundos. |
| 19 | Desafio dos copos: Escreva no quadro uma palavra acentuada pela regra das paroxítonas e cumpra o desafio da colher com uma bola em quarenta e cinco segundos. |
| 20 | Desafio dos copos: Escreva no quadro uma palavra acentuada pela regra das oxítonas e cumpra o desafio de uma bola em quarenta e cinco segundos. |

3.4 Projeto de Intervenção

Escolhemos, para a realização do trabalho, através da aplicação de uma atividade diagnóstica de múltipla escolha, que evidenciou as dificuldades dos alunos, da turma do 7º ano, na competência de língua portuguesa, no que compete à acentuação gráfica, um texto que abarcou, em grande maioria, as regras de acentuação.

Posteriormente, realizamos a produção de um jogo que possui em sua estrutura todas as regras de acentuação necessárias para os alunos desse nível educacional.

Logo após, dividiu-se as aplicações dos jogos em meio aos conteúdos ministrados em sala, através da intervenção pedagógica de nove seções, conforme observamos nas tabelas a seguir:

| Seção 01 – Atividade Diagnóstica | |
|---|---|
| Período | 22 de maio de 2019. |
| Série | 7º ano do ensino fundamental – vespertino. |
| Horário | 13:00 às 13:45 horas. |
| Tema | Atividade diagnóstica. |
| Subtema | Conhecimentos de acentuação gráfica. |
| Objetivos | Despertar os conhecimentos prévios dos alunos quanto às regras de acentuação gráfica. |
| Materiais utilizados | Quadro branco, apagador, lápis de quadro branco e folhas de papel ofício. |

| Seção 02 – Construção de Conceito | |
|--|--|
| Período | 23 de maio de 2019. |
| Série | 7º ano do ensino fundamental – vespertino. |
| Horário | 13:00 às 14:30 horas. |
| Tema | Construção de conceito. |
| Subtema | Estimular as recordações de jogos e brincadeiras. |
| Objetivos | Despertar as lembranças dos jogos e brincadeiras que já conheceram fora da escola. |

| | |
|----------------------|--|
| Materiais utilizados | Quadro branco, apagador, lápis de quadro branco e caderno. |
|----------------------|--|

Seção 03 – Apresentação do Jogo

| | |
|----------------------|--|
| Período | 29 de maio de 2019. |
| Série | 7º ano do ensino fundamental – vespertino. |
| Horário | 13:00 às 13:45 horas. |
| Tema | Apresentação do jogo. |
| Subtema | Conhecer o jogo e suas regras. |
| Objetivos | Apresentar o jogo e suas regras aos alunos. |
| Materiais utilizados | Quadro branco, apagador, lápis de quadro branco caderno e o jogo de tabuleiro. |

Seção 04 – Primeira Partida

| | |
|----------------------|--|
| Período | 30 de maio de 2019. |
| Série | 7º ano do ensino fundamental – vespertino. |
| Horário | 13:00 às 13:45 horas. |
| Tema | Primeira partida. |
| Subtema | Início do jogo em sala de aula. |
| Objetivos | Observar a receptividade dos alunos ao jogo em sala de aula. |
| Materiais utilizados | Quadro branco, apagador, lápis de quadro branco caderno e o jogo de tabuleiro. |

Seção 05 - Segunda Partida

| | |
|----------------------|--|
| Período | 05 de junho de 2019. |
| Série | 7º ano do ensino fundamental – vespertino. |
| Horário | 13:00 às 14:30 horas. |
| Tema | Segunda partida. |
| Subtema | Chegada do novo tabuleiro em sala. |
| Objetivos | Observar o interesse dos alunos pelo jogo em sala de aula. |
| Materiais utilizados | Quadro branco, apagador, lápis de quadro branco caderno e o jogo de tabuleiro. |

| Seção 06 - Terceira Partida | |
|------------------------------------|--|
| Período | 05 de junho de 2019. |
| Série | 7º ano do ensino fundamental – vespertino. |
| Horário | 13:00 às 13:45 horas. |
| Tema | Terceira partida. |
| Subtema | A acentuação gráfica através do jogo. |
| Objetivos | Observar o domínio das regras de acentuação gráfica dos alunos. |
| Materiais utilizados | Quadro branco, apagador, lápis de quadro branco caderno e o jogo de tabuleiro. |

| Seção 07 - Quarta Partida | |
|----------------------------------|--|
| Período | 05 de junho de 2019. |
| Série | 7º ano do ensino fundamental – vespertino. |
| Horário | 13:00 às 14:30 horas. |
| Tema | Quarta partida. |
| Subtema | A interação no brincar em sala de aula. |
| Objetivos | Observar o desenvolvimento dos alunos através do jogo |
| Materiais utilizados | Quadro branco, apagador, lápis de quadro branco caderno e o jogo de tabuleiro. |

| Seção 08 - Quinta Partida | |
|----------------------------------|---|
| Período | 06 de junho de 2019. |
| Série | 7º ano do ensino fundamental – vespertino. |
| Horário | 13:00 às 14:30 horas. |
| Tema | Quinta partida. |
| Subtema | A interação no brincar em sala de aula. |
| Objetivos | Observar o desenvolvimento dos alunos quanto ao uso das regras de acentuação gráfica. |
| Materiais utilizados | Quadro branco, apagador, lápis de quadro branco caderno e o jogo de tabuleiro. |

| Seção 09 - Sexta Partida | |
|---------------------------------|--|
| Período | 19 de junho de 2019. |
| Série | 7º ano do ensino fundamental – vespertino. |
| Horário | 13:00 às 13:30 horas. |
| Tema | Sexta partida. |
| Subtema | A interação no brincar em sala de aula. |
| Objetivos | Observar o interesse dos alunos pelo jogo em sala de aula. |
| Materiais utilizados | Quadro branco, apagador, lápis de quadro branco caderno e o jogo de tabuleiro. |

Por fim, de posse dos dados coletados durante o desenvolvimento do trabalho, possibilitou-nos os recursos necessários de nossa análise final, que, por sua vez, por meio de uma atividade final aplicada aos alunos, após as seções de intervenção pedagógica aplicadas, deu-nos os elementos necessários para fundamentarmos nossos argumentos quanto ao melhoramento do ensino de acentuação gráfica nas aulas de língua portuguesa na escola.

3.5 Intervenção Pedagógica

Realizamos a intervenção pedagógica em um bimestre letivo, dividimos em três aulas por semana, o que convencionamos chamar de seções, sendo de quarenta e cinco minutos para uma aula e outras de noventa minutos para duas aulas seguidas em virtude do horário de aula na unidade escolar. Desta forma, foram analisadas nove seções.

Na primeira seção, com o período de quarenta e cinco minutos, fizemos a aplicação da atividade diagnóstica, onde, na ocasião, explicamos para os alunos que aquele questionário buscava, tão somente, medir o conhecimento que eles possuíam das regras de acentuação gráfica. A atividade foi devolvida cinco minutos antes do término da aula e ficaram os questionamentos entre os que iam terminando, sobre os porquês da atividade, nutrindo a curiosidade deles.

Tabela Nº 01 - Resultado de Cada Aluno

| Alunos | Acertos |
|--------|---------|
| 02 | 0 |
| 02 | 01 |

| | |
|----|----|
| 11 | 02 |
| 06 | 03 |
| 04 | 04 |
| 01 | 05 |

Na segunda seção, com o período de noventa minutos, conversamos sobre jogos de tabuleiro, gincanas e desafios. Os alunos contaram as suas experiências com jogos dentro e fora da escola, relataram sobre as séries que estudaram e jogaram na escola e quais eram os tipos de brincadeiras que mais tinham afinidades naqueles períodos.

Tendo os dados referentes às maiores dificuldades presentes por critério de regras aplicadas em cada questão, conforme observamos:

Tabela Nº 02 - Dificuldades Presentes por Critério de Regras Aplicadas

| Números de questões | Conteúdo | Número de acertos |
|---------------------|--------------------------|-------------------|
| 26 | Regra da sílaba tônica | 14 |
| 26 | Regra da sílaba átona | 08 |
| 26 | Regra da monossílaba | 08 |
| 26 | Regra das oxítonas | 07 |
| 26 | Regra das Paroxítonas | 05 |
| 26 | Regra das Proparoxítonas | 08 |
| 26 | Regra do trema | 13 |

Passada a primeira semana, na terceira seção, com período de quarenta e cinco minutos, levamos para a sala de aula o jogo para apresentar aos alunos, fizemos um círculo na sala de aula, todos passaram a observar e manusear as cartas, o tabuleiro e cada um dos itens do jogo. Foram feitas várias perguntas e, em meio ao interesse coletivo, foi possível falar um pouco sobre as regras e ficaram com muita expectativa e euforia.

Tabela Nº 03 - Desempenho por participantes

| Quantidade de participantes | Quantidade de acertos |
|-----------------------------|-----------------------|
| 02 | 01 |
| 02 | 02 |
| 11 | 03 |
| 06 | 04 |
| 04 | 02 |
| 01 | 05 |

Chegada à quarta seção, com período de noventa minutos, foi o momento de realizarmos a primeira partida do jogo. Dividimos as equipes em círculo na sala de aula, explicamos as regras e demos início à primeira partida. No decorrer da partida um dos alunos comentou que o tabuleiro era muito sem graça por não possuir desenhos, imagens e cores alguma nele, e dessa forma, sugeriu que as peças poderiam ser divididas por cores. Tal comentário nos motivou a montar outro tabuleiro, com outro material, já que esse primeiro era de cartolina, pensamos na produção de outro material e levamos para a partida da próxima seção.

Tabela Nº 04 – Resultado de Cada Aluno

| Alunos | Acertos |
|--------|---------|
| 01 | 0 |
| 05 | 01 |
| 05 | 02 |
| 03 | 03 |
| 03 | 04 |
| 01 | 05 |
| 01 | 06 |
| 05 | 07 |

Na quinta seção, com período de quarenta e cinco minutos, já de posse de outro tabuleiro, iniciamos a segunda partida, no entanto, fomos impossibilitados de chegar até o final, uma vez que, a escola passou por um problema elétrico e todos os alunos tiveram que sair antes do horário previsto.

Já na sexta seção, com o período de noventa minutos, devido à falta do transporte escolar, houve a ausência de quatro alunos na sala de aula, no entanto, realizamos a partida da mesma forma, e passou-se a perceber uma maior interação entre os alunos ao conversarem entre si sobre a forma como as aulas estavam sendo, segundo eles, muito mais legais em razão do jogo.

Após a aplicação da intervenção pedagógica tivemos os seguintes resultados por meio da atividade final:

Tabela Nº 05 Desempenho Final Por Participantes

| Quantidade de participantes | Quantidade de acertos |
|-----------------------------|-----------------------|
| 01 | 0 |
| 05 | 02 |
| 06 | 02 |
| 03 | 03 |
| 04 | 03 |
| 01 | 04 |
| 01 | 06 |
| 05 | 07 |

Na sétima seção, com o período de quarenta e cinco minutos, com a presença de todos os alunos, fizemos um círculo na sala de aula, passamos a conversar sobre o jogo. Os alunos em grupo começaram a dar sugestões sobre o que deveria ser acrescentado ao jogo, como também, o que deveria ser retirado ou até mesmo modificado. Na ocasião, despertou-nos interesse a sugestão que, no tabuleiro, deveria ser colocado desenhos, ao fundo, que se lembrassem das regras de acentuação gráfica, assim como, imagens relacionadas ao assunto.

Na oitava seção, com período de noventa minutos, realizamos a quarta partida onde notamos que alguns dos alunos, nas partes em que deveriam ir até o quadro branco escrever as regras presentes nas cartas no decorrer do jogo, já o faziam sem consultar previamente o material.

Na nona seção, com período de quarenta e cinco minutos, iniciamos a partida e devido ao pouco tempo para conclusão dos percursos, foi-nos possível notar que a aplicação do jogo não poderia ser proposta, em uma aula apenas, em virtude dos vários desafios presentes em seu desenvolvimento.

Diante disso, fizemos outra seção, com período de noventa minutos, realizamos a aplicação da atividade final, composta pelo mesmo questionário da atividade inicial, tendo invertidas as opções de respostas e coletados os dados necessários para a nossa análise.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesse momento, iniciamos a análise após a obtenção dos dados catalogados na atividade diagnóstica, que, por sua vez, foi composta por sete questões que abarcaram em sua estrutura os assuntos pertinentes à acentuação gráfica, desenvolvimento das seções presentes em nossa intervenção pedagógica através do jogo que criamos e concluímos com a atividade final.

Dessa forma, podemos observar abaixo a composição estrutural da atividade inicial tendo em sua estrutura os seguintes conteúdos:

- Questão 01: Sílabas tônicas
- Questão 02: Sílabas átonas
- Questão 03: Regra de acentuação das monossílabas
- Questão 04: Regra de acentuação das oxítonas
- Questão 05: Regra de acentuação das paroxítonas
- Questão 06: Regra de acentuação das proparoxítonas
- Questão 07: Regra do trema

Compete-nos ressaltar que, a presença da regra do trema na questão de número sete, surgiu devido aos questionamentos entre os alunos sobre sua funcionalidade, uma vez que, algum dos alunos haviam se deparado com determinados escritos antigos na escola com a presença desse acento.

Desta forma, foram aplicadas aos vinte e seis alunos que convencionamos enumerá-los desse modo, inseri-los em um quadro de classificação inicial mediante seus números de acertos.

Nos dados da primeira aplicação, vinte e seis alunos participaram, e a estimativa era de obtenção máxima de 182 acertos com 91 deles na categoria de pontuação média, no entanto, o resultado foi de 63 acertos. Quanto ao desempenho dos participantes a classificação máxima seria de sete acertos e a média de cinco.

Nos dados da segunda aplicação, por sua vez, vinte e seis alunos participaram, a estimativa era de obtenção máxima de 182 acertos e média de 91, o resultado foi de 88 acertos. Tendo os dados o reflexo de melhoramentos nos critérios de regras aplicadas em cada questão, conforme observamos:

| Número de questões | Conteúdo | Número de acertos |
|--------------------|----------|-------------------|
|--------------------|----------|-------------------|

| | | |
|----|--------------------------|----|
| 26 | Regra da sílaba tônica | 11 |
| 26 | Regra da sílaba átona | 12 |
| 26 | Regra da monossílaba | 12 |
| 26 | Regra das oxítonas | 08 |
| 26 | Regra das Paroxítonas | 09 |
| 26 | Regra das Proparoxítonas | 18 |
| 26 | Regra do trema | 18 |

Fazendo a análise comparativa entre a primeira avaliação de desempenho dos participantes, por sua vez, tivemos dois deles com a quantidade de zero acerto, assim como, nenhum entre eles obteve acertos superiores ao número de cinco questões, e já na atividade de desempenho final, a que foram submetidos, cinco dos participantes lograram a pontuação máxima de sete acertos, como também, apenas um participante resultou com a pontuação de zero acerto.

4.1 Sobre a Aplicação do Jogo nas Aulas

As seções de aplicação do jogo nas aulas trouxeram-nos situações relevantes. Desde a interação presente em cada uma das aulas por parte dos nossos alunos que mostravam - se, cada vez mais, empolgados com a ideia de aprender jogando, como também da equipe pedagógica que nos apoiava em cada uma das nossas aplicações.

Nas primeiras seções foram escolhidos os grupos entre eles e após essa seleção, tomamos nota de cada um desses grupos para que não fossem separados até o final do nosso trabalho.

Notamos que nos primeiros dias, enquanto não dominavam as regras presentes nas instruções, alguns acabavam reclamando de que determinado grupo estaria trapaceando para tirar proveito nas execuções das tarefas presentes no jogo.

Como também, por mais de três vezes, na quarta seção, tive que intervir para que procurássemos as informações das regras do jogo, uma vez que, muitos deles estavam questionando o fato de dois dos grupos não cumprirem as regras por completo na parte destinada a ficar uma rodada sem jogar.

Percebemos, logo depois de resolvidas as dúvidas pertinentes ao cumprimento das regras, que a relação entre eles transcorria de modo harmonioso e bastante interacional, no que compete as construções de diálogos tratando sobre as particularidades da disciplina de acentuação gráfica.

Foi muito evidente as conversas relacionadas às memorizações necessárias para ganharem tempo no cumprimento de algumas atribuições solicitadas no decorrer das partidas, as motivações de estarem a frente nas pontuações, como também os que estavam atrás, buscando alcançar a liderança.

Por fim, por intermédio das aplicações, evidenciamos que nossos alunos estiveram sempre presentes em todas as aplicações das seções, por meio do interesse coletivo de integrarem a aula ao comporem seus grupos e partilharem das atividades que lhes eram propostas.

4.2 Contribuições dos Alunos na Estrutura do Jogo

A construção do jogo contou com a participação dos nossos alunos à medida em que eles participavam das seções.

Em primeiro momento, fomos surpreendidos, na segunda seção, quanto ao tabuleiro ser branco demais e sem detalhes, um determinado grupo sugeriu que fosse dividido por cores que possibilitassem a capacidade de diferenciar os grupos, já que todos os grupos já estavam formados, seria importante, segundo eles, que cada grupo tivesse sua cor e que essas cores estivessem presentes no tabuleiro de alguma forma. Nesse momento, foi realizada a escolha das cores que iriam compor cada um grupo e, posteriormente, realizada a pintura do tabuleiro.

Após essa sugestão, passamos a criar as divisões dos percursos e formações de um novo tabuleiro que atendesse à solicitação e apresentamos as mudanças já na terceira seção.

Como perceberam a alteração dele, antes mesmo de iniciar a partida, um dos componentes do grupo pediu para mostrar um resumo das regras de acentuação gráfica que havia feito para facilitar nas respostas, já que não tinha facilidade para memorizar todas elas, em meio à conversa com eles, surgiram novas propostas, entre elas, a de termos no jogo um recurso de consulta das regras.

Os momentos de sugestões eram realizados de modo oral, como também manifestados em escritos no quadro. Os alunos pegavam as canetas disponibilizadas sobre a mesa e entre si discutiam e escreviam aquilo que poderia ser melhorado no jogo, sempre ao lado dos moderadores que, a todo instante, estavam envolvidos com o objetivo de controlar o ímpeto dos mais enérgicos com as falas altas.

Entre as propostas de usar o caderno, uma apostila ou livro, trouxemos a planilha de cores divididas nas regras das oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas e monossílabos criadas para atender à necessidade deles quanto às dificuldades de memorizações, como também o tabuleiro final com as sugestões acatadas.

Já nos últimos dias das seções nos propuseram a ideia de que o jogo fosse disponibilizado no meio virtual através do uso de celulares, tomamos nota e estudamos a possibilidade de incrementarmos a utilização dele no modelo digital para abordagens futuras.

4.3 A Aplicação da Última Atividade

Neste momento iremos complementar nossa análise sobre a aplicação do jogo que criamos com o intuito de incentivar ao interesse pelas aulas de língua portuguesa dos alunos do 7º ano do ensino fundamental, visando que o ensino das regras de acentuação gráfica seja articulado de maneira lúdica e harmoniosa tendo em vista sua natureza técnica.

Desse modo, a presente proposta interventiva pode se tornar um modelo executável e capaz de contribuir para as práticas de ensino e aprendizagem através da ludicidade e amparado pelas recomendações.

Após as conclusões de todas as seções de jogos e interações desenvolvidas em sala realizamos a aplicação da atividade final, composta pelos mesmos questionamentos presentes na atividade diagnóstica inicial, fazendo uso das mesmas questões que foram submetidas a eles no início.

Na ocasião, disponibilizamos o mesmo tempo de aplicação da atividade inicial referente a duas aulas, afim de que respondessem as questões objetivas fundamentadas em todas as regras de acentuação gráfica que foram apresentadas no jogo.

Já esperançosos de que o tempo seria muito longo para a conclusão dessa aplicação da última atividade, orientamos aos alunos que a medida em

que fossem concluindo, deixassem as atividades em suas carteiras e chamassem-nos para recebe-las. E desse modo, à medida que iam sendo realizadas as entregas das atividades os alunos eram encaminhados para aguardarem no pátio da escola.

Passados quarenta minutos, todos os alunos já haviam realizado as atividades finais e foram orientados para retornar à sala de aula onde passamos a conversar sobre as experiências que tivemos durante os dias de aplicações das seções até essa última atividade e foram inúmeros relatos positivos e satisfatórios.

4.4 Resultados da Aplicação do Jogo

Através da aplicação do jogo nas aulas de língua portuguesa em nossa turma possibilitou-nos notar o aumento do interesse dos alunos a estarem presente nas aulas, a interação entre eles na discussão ao assunto de acentuação gráfica e inúmeras vezes, durante as aplicações das seções, notamos o interesse deles por memorizarem as regras pertinentes dessa disciplina para otimizarem o tempo da execução de algumas atribuições pertinentes ao jogo.

Tendo por base a aplicação da atividade inicial onde apenas um aluno havia acertado as sete questões propostas, tendo após as aplicações um avanço de cinco alunos a acertarem o número máximo de questões, como também, sabendo da quantidade de elementos presentes nas regras de acentuação gráfica no que tange as regras das paroxítonas, tendo um número de cinco alunos na atividade inicial ao acertá-la, sendo que, na atividade final passou-se para nove dos que a acertaram.

Por esse motivo, chegamos ao entendimento que além de contribuir com o interesse dos alunos de estarem presentes nas aulas dessa disciplina, como também, favorecer as discussões pertinentes aos assuntos passados nas aulas, ocorreram uma maior socialização e interação entre os alunos, favorecendo para a construção de valores pertinentes ao companheirismo e trabalho em equipe.

Como também um expressivo melhoramento nos rendimentos de assimilação do conteúdo.

Assim, além da representação da escola como espaço que favorece ao fator de socialização e interação, tem-se, através dos resultados da aplicação do

jogo em sala de aula, uma reconstrução conceitual das adjetivações que nossos alunos faziam em associações que nutriam a essa língua com o “difícil” e “complicado” de lidar.

Por várias vezes encontramos nos corredores da escola, antes da entrada das aulas e até mesmo no portão de saída, os grupos conversando sobre novas estratégias para responderem rápido as cartas do jogo e obterem pontuações. Notamos com isso que a língua portuguesa passou dos sentimentos de aversão e repulsa dos nossos alunos para um assunto confortável, interessante e capaz de integra-los cada vez mais na possibilidade de viverem harmoniosamente e prazerosamente em sua formação escolar.

Por esse motivo, tais dados, conduziu-nos ao entendimento de que a aplicação do jogo, durante as seções de nossa intervenção pedagógica, foram significativas e trouxeram melhoras relevantes para o desempenho dos alunos que participaram das atividades. Muito embora, saibamos que:

Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento e da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística. Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isso obriga a re-examinar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, o papel e a importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança. (IVIC apud VYGOTSKY, 2010, p.100).

No entanto, essas necessidades múltiplas que contribuem para a reflexão do desenvolvimento da aprendizagem, reforçam nosso entendimento que, por meio das atividades lúdicas se é possível proporcionar diferentes formas de assimilações possíveis para o conteúdo ministrado, assim como, percebemos a interação e motivação durante o curso das tarefas em meio ao desenvolvimento das seções e através da aplicação do jogo em sala de aula.

Desse modo, obtivemos uma maior interação dos alunos, no que compete à motivação de estarem presentes e ativos durante as atividades, assim como, as frequentes participações com indagações referentes às regras do jogo, como também, as maneiras de portarem-se diante das atividades que exigiam um determinado conhecimento de acentuação gráfica para concluí-las, possibilitou – nos presenciar um melhoramento dos domínios das regras dessa disciplina.

A partir dessa interação, como Friedmann (1996, p.15) elencou: “o jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar. Através do jogo ela está se comunicando com o mundo”. Percebemos que a forma como se achavam ativos, uteis e inseridos no ambiente de aula, através do brincar, proporcionaram maiores relações com o conteúdo ministrado, já que a BNCC orienta que a escola possa:

Favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos; garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política; (BRASIL, p. 465).

Essa intervenção pôde dar conta desse “sentido” e favorecer ao aluno condições para o desenvolvimento de uma melhor assimilação das informações presentes em cada aula.

Como também, a capacidade de comunicarem suas capacidades de interações sociais por intermédio do jogo foram potencializadas por meio das reflexões, estratégias e diálogos estabelecidos entre si para obterem melhores desempenhos durante as partidas. Uma vez que:

Os jogos, por si só, já possuem uma função, mas podem ser transformados em material de estudo e ensino para os professores; e em material de aprendizagem e conhecimento para os alunos. Ao trabalhar com jogos, o educador deve então explorar os materiais, construir estratégias, elaborar situações-problema e realizar a análise das implicações do jogar. Uma vez que atividades lúdicas desencadeiam conflitos cognitivos, os jogos permitem a criança descobrir, inventar, compreender, antecipar, construir noções de possíveis e necessário, estabelecer relações entre um objeto e os acontecimentos, realizar abstrações, enfim, progredir na estruturação do conhecimento. (MORAIS, 2007, p.1886)

Desse modo, a motivação de estarem em sala de aula em meio as inúmeras conversações estabelecidas na busca de estratégias, propiciadas pela competição saudável presente no jogo, como também, as contribuições em todo processo de construção e desenvolvimento, contribuíram para o nosso entendimento de que a ludicidade contribui, significativamente para a estruturação do conhecimento, já que: “A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo

tempo pela continuidade e pela mudança” (BORBA, 2005, p.33) a pluralidade de ideias, os conflitos e reflexões corroboraram para uma prática de ensino contextualizado.

Dessa forma, o aumento da pontuação e dos acertos denotaram a evolução em meio as “mudanças” consideráveis dos alunos ao perceberem que poderiam se valer de outros recursos para aprenderem, à medida que: “ O brincar supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada” (BORBA, 2005, p. 36)

Por esse motivo, afirmamos que o jogo que criamos motivou os alunos a estarem mais dispostos para aprenderem as regras de acentuação gráfica, ao passo que possibilitou uma melhora na aprendizagem desse conteúdo de maneira mais prazerosa.

Concluimos que, a aplicação do jogo contribui para a melhoria do ensino, através da maior qualidade nas aulas, uma vez que, o professor assume um compromisso de interação social com seus alunos, assim como, colocando sua prática pedagógica a serviço de um projeto alicerçado em uma abordagem metodológica que envolve as relações sociais mais humanas e mais coletivas, culminando em motivação e aprendizagem, possibilitando que o jogo propicie o prazer e alegria no aprendizado, que, por sua vez, refletirá tanto dentro como fora da escola (MELO, 2011, p.60). Fazendo, com que, sua potencialidade, possa ser utilizada tanto em língua portuguesa, como também, em várias outras disciplinas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho foi-nos possível contemplar a amplitude que consiste em nossa língua portuguesa, como fonte inesgotável de possibilidades para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Partindo das reflexões sobre as inúmeras queixas de nossos alunos e ex-alunos nos arredores da escola, como também, em seu interior, quanto às dificuldades encontradas, por eles, em aprender sua língua materna, é que percebemos a necessidade, urgentemente, em repensar o ensino dessa língua tão ampla nas escolas.

Não é concebível que nossas escolas limitem e reduzam o ensino de língua portuguesa aos alunos por meio de regras desconectadas de seus sentidos usuais. Ela precisa formar alunos reflexivos, incluídos em seu ambiente linguístico e conscientes da amplitude presente em sua língua.

Assim, é a partir da motivação desse aluno em estar na escola, assim como, em sala de aula, que o professor pode encontrar os subsídios para aproximá-lo do ambiente de ensino contextualizado, fazendo uso dos recursos lúdicos, e não apresentando apenas compartimentos de conteúdos isolados, rígidos e desmotivadores por meio de conteúdos distantes de um mundo real e usual.

Por intermédio das atividades lúdicas na escola é possível contribuir para um ensino acolhedor e efetivo capaz de incluir os alunos, integra-los em sala de aula e favorecer ao aprendizado em sociedade e coletividade.

Mesmo com todas as dificuldades estruturais, que são presentes nas escolas, inclusive nas públicas, com maior proporção, foi possível por intermédio de um jogo que criamos e, utilizamos como material didático, contribuir para a motivação dos alunos em suas relações com os conteúdos ministrados, assim como, na aprendizagem dos conteúdos técnicos presentes na disciplina de acentuação gráfica.

Para tanto, é preciso deixar claro que o melhor caminho para obter eficácia e êxito em um trabalho como este, ou em qualquer outro é a orientação do professor. É ele o agente responsável pela sensibilidade em diagnosticar e planejar seções, assim como, coletar e aplicar as sugestões adequadas dos

alunos no decorrer da intervenção didática. Por isso, contribuir para a motivação do aluno, por meio da utilização de recursos lúdicos que favoreçam ao aprendizado de determinados assuntos, não quer dizer que não haverá a participação do professor. No entanto, quer dizer, que será oportunizado, a partir disso, com o auxílio dos elementos composicionais que visam a ampliação do repertório.

Ressaltamos que o professor tem representatividade importante na relação mediadora entre aluno e aprendizagem, nesse comportamento entre os conteúdos e ludicidade, assim como no desenvolvimento das seções. Pode ser que, em determinado momento, o aluno se envolva em uma seção e não se motive para participar das demais, não por não gostar do jogo, mas, tão somente, por não se sentir incluído, assim como, não encontrar sentido em determinada seção, cabendo ao professor essa percepção para que, desse modo, possa incentivar, orientar e instruir com vistas a (re)incluir-lo sempre que for necessário.

Por esse motivo, faz-se necessário uma formação continuada que subsidie esse profissional em sua prática docente, o que me foi possibilitado por intermédio do Programa Profissional de Mestrado em Letras – PROFLETRAS que contribuiu para a melhoria da minha prática de ensino, assim como, nas múltiplas competências de atuação docente e de pesquisa.

Logo, o que podemos elencar é que a capacitação docente e a articulação em meio às relações de ensino, trabalhado, com vistas à realidade dos nossos alunos, são fundamentais para o melhoramento do aprendizado.

Desse modo, temos nos jogos em sala de aula, levando em consideração nossa análise, assim como o jogo que criamos, e utilizamos como material didático, uma ferramenta fundamental para fomentar a discussão de temas diversos, a socialização e interação entre alunos, professores, conteúdos. Podendo ser utilizado em outras disciplinas que necessitem de uma assimilação técnica.

Concluimos que, os avanços são satisfatórios e conduze-nos ao entendimento de que a junção entre atividades, que, favoreçam as relações lúdicas, são fundamentais para que ocorra um desenvolvimento expressivo dos alunos nos rendimentos escolares, assim como, nos interesses pelos assuntos das disciplinas, como também, no seu papel como ser social.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**; tradução Marialzira Perestrello. - 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1992.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o nó das ideias simples**. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

_____, Irandé. **Muito Além da Gramática**. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANNUNCIATO, Pedro. SOARES, Wellington. **Aprendizagem por dentro**. Nova Escola. n. 320, mar/2018.

BIDERMAN, Maria Tereza. **Dicionário ilustrado de português**. São Paulo: Ática, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos / Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. – Brasília : A Secretaria, 1998.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática**. Orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cênone Editorial, 2014.

CARTAXO, Maria Augusta Costa. **Bases Teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental / Coordenadoria de Normas e Ações Pedagógicas – Coordenadoria de Recursos Humanos – Unidade Setorial de Planejamento/SECR/RN**, 1998.

CASTRO, Joselaine Sebem. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. V.37, nº2, p.25-36, junho. 2002.

CAVALIERE, Ricardo. **A gramática no Brasil**. Ideias, percursos e parâmetros. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos**. Leitura e produção de textos. Porto Alegre: Grupo A, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**. Desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas Brasileiras.** Com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERRAREZI JR., Celso. **Semântica para a educação básica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007. NTR.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **A corporeidade na escola:** brincadeiras, jogos e desenhos. Pelotas: Editora Universitária - UFPel, 2009, 6ªed.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo 'Gramática'?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender –** o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acessado em 13 de julho 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning editores, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de Gramática.** Metalinguagem para principiantes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LAGARES, Xoán Carlos. FARACO, Carlos Alberto. VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas brasileiras:** com a palavra os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MELO, Marcelo Soares Tavares de. **O ensino do jogo na escola:** uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Recife: EDUPE, 2011.

MONTEIRO, Alexandrina. **A matemática e os temas transversais.** São Paulo: Moderna, 2001.

NEVES, Maria Helena de M. **Quê gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo, Contexto, 2003.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Escrita e Produção de textos escolares.** São Paulo: Telos, 2012.

Pelosi, Ana Cristina. Heloísa Pedroso de Moraes Feltes, Emilia Maria Peixoto Farias. **Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos / org.–** Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

SILVA, Tiago Aquino da Costa e. **Jogos e brincadeiras na escola.** São Paulo: Kids Move Fitness Programs, 2015.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e Interação**. Uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**; tradução Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANEXO

Fotografia 01 – Tabuleiro de Língua Portuguesa

Fonte: Autoria própria (2020)

Fotografia 02 – Peças do Tabuleiro

Fonte: Autoria própria (2020)