



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS

ALINE SUZANA DE FREITAS VAZ

**JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PARA A REFLEXÃO DOS
USOS DO “-AM” e do “-ÃO” NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Florianópolis

2022

ALINE SUZANA DE FREITAS VAZ

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PARA A REFLEXÃO DOS
USOS DO “-AM” e do “-ÃO” NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos, Dra.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Vaz, Aline Suzana de Freitas
JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PARA A REFLEXÃO DAS
MARCAS DA ORALIDADE DO "-AM" e do "-ÃO" NA ESCRITA DE ALUNOS
DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / Aline Suzana de Freitas
Vaz ; orientador, Silvia Inês Coneglian Carrilho de
Vasconcelos , 2022.
104 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, , Programa de Pós-Graduação em ,
Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. . 2. Ensino. 3. língua portuguesa . 4. marcas de
oralidade. 5. jogos pedagógicos.. I. , Silvia Inês
Coneglian Carrilho de Vasconcelos. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em .
III. Título.

Aline Suzana de Freitas Vaz

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PARA A REFLEXÃO
DAS MARCAS DA ORALIDADE DO “-AM” e do “-ÃO” NA ESCRITA DE
ALUNOS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado, em
31 de maio de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes
membros:

Profa. Dra. Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira
Universidade de Pernambuco (UPE)

Profa. Dra. Isabel De Oliveira e Silva Monguilhott
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de
conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em
Letras.

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira
Coordenação do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional
PROFLETRAS

Profa. Dra. Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos
Orientadora
Florianópolis, 2022

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos, por sua disponibilidade em me auxiliar sempre que necessário, por todo o aprendizado que me proporcionou, bem como pelo carinho, compreensão e humanidade.

À minha filha Odara que, a cada dia que passa, só nos dá indícios de que o lúdico, amor e afeto são os melhores caminhos;

Ao PROFLETRAS e a todos os professores do curso, pelo conhecimento proporcionado;

À minha mãe que, apesar de ter estudado até o antigo 3º ano, não mediu esforços para que eu concluísse e prosseguisse na jornada educacional, mostrando-me que o conhecimento é o único caminho, a única forma que pode transformar nossas vidas.

Ao meu tio Luís Carlos que, por diversas vezes, assumiu o papel de meu pai e que, apesar de seu pouco contato com as letras, foi minha referência quanto à música e à arte em todas as suas possíveis vertentes.

Ao meu esposo Rafael, por me apoiar e estar presente neste momento tão delicado em nossas vidas, ser meu exemplo de persistência e perseverança. Obrigada por não me deixar desistir.

À minha cunhada Caroline, por me inspirar com seus conhecimentos antropológicos e artísticos, tais conhecimentos permeiam toda a minha vida;

Ao meu sogro Carlos Renato *In memoriam*. Carlos Renato foi o pai que eu não tive, um exemplo de perseverança, professor, diretor e, enfim, reitor. Defendeu com unhas e dentes a educação, o trabalhador, o ser humano num todo.

*“Quem não se movimenta não sente
as correntes que o prendem.”*

Rosa Luxemburgo

RESUMO

O objetivo deste trabalho é contribuir para a reflexão da escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do meio oeste catarinense pertencente a cidade de Erval Velho/SC, a partir do investimento na grafia oficial do par “-am” e “-ão”. A questão norteadora desta pesquisa é: Como os jogos pedagógicos podem possibilitar no aprimoramento da escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental? Mais especificamente, estas características da escrita dos alunos estarão restritas a marcas de oralidade morfofonêmicas, as quais se constituem em desvios da grafia oficial (BORTONI-RICARDO, 2005). Para a identificação destas características da escrita dos alunos, foi prospectado o gênero autobiográfico “diário de vida” (BAKHTIN, 2010; LEJEUNE, 2014; MACHADO 1998). No que concerne ao gênero diário, a linguagem se aproxima da oralidade, o autor conversa consigo mesmo. Assim, propicia uma escrita menos monitorada e, dessa forma, com maior coloquialidade, o que pode favorecer o aparecimento das marcas de oralidade. Os jogos pedagógicos, por sua vez, apresentam uma função lúdica e pedagógica, cujo caráter ‘não-sério’ da ação, cuja liberdade do jogo e sua separação dos fenômenos do cotidiano, a existência de regras, o caráter fictício ou representativo, pode auxiliar na superação das marcas de oralidade presentes na escrita (KISHIMOTO, 2011). Inicialmente foram desenhados os moldes de uma pesquisa-ação, em que se identifica um problema, planeja-se um conjunto de ações e vivencia-se uma intervenção, ou, em outras palavras, vivencia-se uma aplicação de estratégias de ensino que estimule a reflexão participativa dos sujeitos da pesquisa (alunos do 6º ano) de forma crítica e reflexiva (TRIPP, 2005; THIOLLENT, 1985). A previsão era a de que após o período de produções textuais como diagnose para se perceber os afastamentos da escrita oficial ou de referência, haveria a realização das oficinas de jogos e com isso poderíamos constatar o grau de eficiência que os jogos como suporte do ensino de língua portuguesa podem ter em relação à otimização da escrita destes alunos. Dada a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da COVID-19, a diagnose foi realizada a partir das atividades escritas dos alunos do início do ano letivo. A diagnose apontou para o uso indiscriminado do “-am” do “-ão”, o que direcionou a elaboração de jogos centrados nessa questão. Os jogos foram elaborados e encontram-se devidamente explicitados nesta dissertação. O percurso da pesquisa, ainda que de forma diferenciada do inicialmente projetado, foi de extrema importância para a formação acadêmica da mestranda, que foi possível em se considerando as bases em que se assentam os princípios do PROFLETRAS.

Palavras-Chave: ensino, língua portuguesa, marcas de oralidade, jogos pedagógicos.

ABSTRACT

This work aims to contribute to the improvement of writing of the 6th grade elementary school students of a school in Erval Velho – Santa Catarina, through the use of the pair “-am” and “-ão” in the official spelling. The questions that guide this research are: How can pedagogical games guide the improvement of the writing of 6th grade elementary school students? Specifically in this research we focus on a writing characteristic that are categorized as morphophonetic orality marks, which are deviations from the grammatical norm (BORTONI-RICARDO, 2005). To identify these writing characteristics of the students that was prospected the autobiographical text genre of life writing (BAKHTIN, 2010; LEJEUNE, 2014; MACHADO, 1998). Concerning the diary genre, the language approximates to the orality, the author talks to himself. In this way the language becomes less monitored, more colloquial, which allows the emerging of orality marks. The pedagogical games, in turn, perform a ludic and pedagogical role, where the playfulness, the freedom in the entertaining, the separation of daily phenomena, the environment with rules, the representative or fictitious character, can help to overcome of the orality marks in the writing (KISHIMOTO, 2011). In the beginning of the development we designed the work with the action research, where we identify a problem, design and experience an intervention, or, in other words, we experience an application of teaching strategies that stimulates a participatory reflection of the research subjects (TRIPP, 2005; THIOLLENT, 1985). We was planning that after the period of textual production as diagnosis to realize the deviations of the grammatical norm, we would be able to execute the games session, which allows us to perceive the efficiency of the games, relating to the writing optimization of these students, as a portuguese language teaching support. With the suspension of the presential classes due to the COVID-19 pandemic, the diagnosis was made reasoned in the students' writing activities in the beginning of the school year. The diagnosis pointed to the indiscriminate use of the “-am” and “-ão”, which directed the development of games centered in this subject. The course of the research, even somewhat different from the initial planning, was extremely important to the academic formation of the master student, which was possible considering the bases of the PROFLETRAS program.

Keywords: teaching, portuguese language, orality marks, pedagogical games.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Diagrama do Processo de Análise e Diagnose de Erros.....	32
Figura 2	Quadro de diversões e aprendizado.....	49
Figura 3	Domínio da escrita.....	58
Figura 4	Erval Velho no Mapa de Santa Catarina.....	67
Figura 5	O tabuleiro “-am” e “-ão”	76
Figura 6	A Roleta “-am” e “-ão”	78

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Foto panorâmica de Erval Velho – SC.....	66
Foto 2	Aplicação do jogo de tabuleiro com os alunos.....	78
Foto 3	Aplicação do jogo da Roleta “-am” e “-ão”	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
PC/SC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Profletras	Mestrado Profissional em Letras
COVID -19	Disease (Doença do Coronavírus)
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	MARCAS DE ORALIDADE: ESTUDOS VARIACIONISTAS ..	19
2.2	ENSINO DE GRAMÁTICA: LÍNGUA E ERRO	20
2.3	GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO	30
2.4	A REPRESENTAÇÃO DO INDIVÍDUO PELA MEMÓRIA.....	33
2.5	JOGO PEDAGÓGICO – BRINCADEIRA – LÚDICO.....	37
2.6	O JOGO COMO ELEMENTO FORMATIVO	48
2.7	A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO EM SALA DE AULA	51
2.8	A DESINÊNCIA “-AM” E “-ÃO”	53
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
3.1	DELINEAMENTO INICIAL DA PESQUISA	57
3.2	SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	57
3.3	CONTEXTO DA PESQUISA.....	58
3.4	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	64
4	PROPOSTAS LÚDICAS: USO DO “-AM” E DO “-ÃO”	68
4.1	TABULEIRO “-AM” e “-ÃO”: REGRAS DO JOGO.....	68
4.2	ROLETA “-AM” e “-ÃO”: REGRAS DO JOGO.....	74
4.3	SUGESTÃO DE ATIVIDADES	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE A – DIÁRIOS DE VIDA	88
	APÊNDICE B – DIÁRIOS DE VIDA	89
	APÊNDICE C – DIÁRIOS DE VIDA	90
	APÊNDICE D – DIÁRIOS DE VIDA	91
	APÊNDICE E- DIÁRIOS DE VIDA	92
	APÊNDICE F- DIÁRIOS DE VIDA	93
	ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	94
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	96
	ANEXO C - DECLARAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	99
	ANEXO D - RESOLUÇÃO nº003/2021 PROFLETRAS.....	100

1 INTRODUÇÃO

Muitas questões que merecem atenção do professor no desenvolvimento de atividades pedagógicas em sala de aula do ensino fundamental, especialmente em relação aos fatos da língua portuguesa, têm sido objeto de investimento em pesquisas aplicadas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) desde 2013. Tal programa oficial brasileiro vem se constituindo em um campo de desenvolvimento profissional do professor de língua portuguesa do ensino fundamental das escolas públicas (municipais ou estaduais) aliando pesquisa acadêmica e pesquisa aplicada a problemas concretos de sala de aula.

Afinadas com a proposta do PROFLETRAS, as dissertações apresentam resultados que buscam atender aos objetivos do programa como os que aqui apontamos: a) o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; b) aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem; e c) instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

Seguindo, então, a proposta do programa ao qual nos filiamos, nesta dissertação apresentamos o resultado de um percurso empreendido a partir do levantamento de dados específicos que subsidiaram a elaboração de proposta concreta para a sala de aula no que se refere à reflexão de marcas da oralidade (indicativos da não distinção fonético-fonológica das ocorrências) presentes na escrita dos alunos de 6º ano da escola E.E.B. Prefeito Agenor Piovezan localizada no Meio-Oeste do estado de Santa Catarina, especificamente em relação à escrita do par “-am” e “-ão” em terminações verbais, marcas essas tidas como desvios da grafia oficial (BORTONI-RICARDO, 2005), a partir de propostas lúdicas (KISHMOTO, 2011).

A fonologia é o campo da ciência que trata de descrever os processos fonológicos que orientam as manifestações orais das línguas. Ela também

pode nos oferecer os caminhos para interferir e solucionar situações que venham trazer dificuldades no processo de aprendizagem dos estudantes como, por exemplo, quando o estudante faz uma relação direta entre a prática oral e a escrita, incorrendo em desvios em relação à grafia em vigor na elaboração de textos escritos.

Por ser o processo de escrita influenciado pela vivência oral dos praticantes de uma língua, desenvolver nos estudantes a consciência fonológica pode trazer benefícios para o incremento das habilidades de escrita, uma vez que, tomando ciência de que sons e letras não possuem uma relação de paridade, possam vir a fazer associações mais condizentes com o grau de instrução no qual se encontram e pelo qual serão cobrados em diversos momentos de suas vidas, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Tendo em vista o exposto e buscando responder aos objetivos do PROFLETRAS com os quais nos coadunamos num momento inicial pensamos em um trabalho onde utilizaríamos o gênero autobiográfico para a identificação destas características da escrita dos alunos, os chamados “diário de vida” (BAKHTIN, 2010; LEJEUNE, 2014; MACHADO 1998). No que concerne ao gênero diário, a linguagem se aproxima da oralidade, o autor conversa consigo mesmo. Assim, surge uma escrita menos monitorada e, dessa forma, com maior coloquialidade o que pode favorecer o aparecimento das marcas de oralidade. Entretanto, a pandemia fez com que mudássemos o caminho da pesquisa, visto que ficamos por quase dois anos sem contato direto com os alunos, impossibilitando a escrita do diário, elemento fundamental da pesquisa inicialmente projetada. Tendo em vista esse obstáculo, o levantamento das ocorrências foi realizado a partir da verificação em vários textos já produzidos pelos alunos – e aos quais já tínhamos acesso - cuja frequência apontava para o alto índice de troca, na escrita, do par “-am” e “-ão” em terminações verbais.

A proposta inicial incluía a escrita de vivências pessoais nos diários de forma a se verificar se, após a aplicação de todas as atividades previstas (conforme descritas no item metodologia mais adiante), os alunos teriam incorporado a diferença da terminação verbal (passado e futuro) em escrita pessoal, não monitorada. Como, voltamos a enfatizar, não houve a possibilidade de atuação, devido à suspensão de aulas, em virtude da

pandemia da COVID-19, em um primeiro momento, e, depois, devido à atuação pedagógica ter sido substituída por transmissão remota on-line com parte dos alunos presentes e por atividades remotas impressas entregues semanalmente aos alunos já que nem todos tinham acesso à internet de qualidade, o desenvolvimento da pesquisa-ação foi substituída por proposta a ser aplicável num futuro quando a situação for normalizada, conforme resolução do PROFLETRAS N0. 001/2020.

Como objetivo geral da pesquisa expectamos contribuir para o incremento de conhecimentos teóricos e práticos voltados ao desenvolvimento da competência linguística – mais especificamente fonológica e gráfica - dos discentes do ensino fundamental da escola pública a partir de propostas lúdicas que envolvam a escrita do par “-am” e “-ão” em terminações verbais.

Os objetivos específicos foram assim delineados: a) elaborar atividades pedagógicas lúdicas em que a questão do uso das terminações verbais em “-am” ou “-ão” se façam presentes de forma a estimular a consciência de uso de cada ocorrência; b) sugerir atividades que permitam aos alunos serem os protagonistas de seu aprendizado a partir da reflexão acerca das ocorrências das terminações verbais eleitas.

A pergunta norteadora da pesquisa foi assim formulada: Como os jogos pedagógicos podem desenvolver o aprimoramento da consciência fonológica na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental?

E por que os jogos pedagógicos? Os jogos pedagógicos, apresentam uma função lúdica e educativa, cujo caráter ‘não-sério’ da ação, a liberdade do jogo e sua separação dos fenômenos do cotidiano, a existência de regras, o caráter fictício ou representativo (KISHIMOTO, 2011), podem auxiliar na superação das marcas de oralidade presentes na escrita. Ressaltamos que a utilização dos jogos pedagógicos, uma metodologia ativa e de fácil aplicação, não se trata apenas de uma brincadeira em sala de aula, mas de um instrumento que pode enriquecer o fazer pedagógico e estimular a aprendizagem, pois se trata de jogos conhecidos pelos alunos, que foram utilizados e adaptados para promover a reflexão linguística aliada ao lúdico, conforme explicitado na seção dedicada à fundamentação teórica.

Nesse aspecto, promover a ampliação do conhecimento fonológico e desenvolver a consciência de que sua relação com o processo de escrita, que nem sempre será de paridade, pode ser de grande auxílio para melhorar as habilidades escritas dos estudantes e surge como uma das vertentes que pode contribuir para traçar estratégias possíveis em direção ao auxílio de professores (as) a promoverem situações didáticas que oportunizem uma apropriação mais efetiva no uso das letras.

Partindo do pressuposto de que há ainda uma grande lacuna a ser preenchida, no que diz respeito à aquisição da escrita de forma eficiente, a presente pesquisa justifica-se ao propor a elaboração de artefatos físicos, jogos, que auxiliem os(as) alunos(as) do 6º ano a despertarem uma visão consciente dos processos de escrita, corrigindo desvios gráficos que trazem quando apoiam sua escrita no uso oral da língua.

Defendemos que o ensino de gramática no contexto escolar é de fundamental importância, uma vez que a gramática é parte constitutiva da língua. No entanto, esse ensino não deveria ocorrer somente de maneira descritiva ou normativa, visto que a língua é dinâmica, e o sistema linguístico permite que a variedade linguística ocorra. Essa questão está contemplada na seção Fundamentação teórica.

Com abordagem da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005), que tem por objetivo compreender como os fenômenos da variação linguística que implicam diretamente no processo de ensino aprendizagem, é imperativo que a escola aborde a heterogeneidade linguística de seu público, uma vez que essa recebe alunos de vivências diversas. Tal perspectiva está explicitada na seção Fundamentação teórica.

Ou seja, uma mudança positiva passa, necessariamente, pela implantação de uma pedagogia que valorize a pluralidade cultural e linguística presente na sala de aula e que sejam desenvolvidas, de modo respeitoso, atividades específicas centradas nas formas consideradas de prestígio na atualidade. Faraco (2008, p. 182) corrobora essa opinião ao propor a construção de uma Pedagogia da Variação Linguística:

Isso posto, cabe reiterar que nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma

Pedagogia da Variação Linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português): não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/standard no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença.

Para dar uma visão geral de como esta dissertação está constituída, apresentamos, a seguir, sua organização. Nesta Introdução, estão presentes o tema, a justificativa, a pergunta de pesquisa, os objetivos (geral e específicos) e indicações breves da base teórica e metodológica. A seguir, está a Fundamentação teórica com suas subdivisões: as diferentes concepções de gramática, a base teórica da Sociolinguística Educacional e também Pedagogia Variacionista, a explicitação gramatical dos usos da terminação verbal “-am” e “-ão” e a base teórica sobre jogos pedagógicos. Na seção metodologia, encontram-se explicitados o contexto da pesquisa e o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o delineamento geral da pesquisa-ação que poderá ser desenvolvida no retorno à normalidade das aulas pós-pandemia. Na sequência, são apresentados os jogos pedagógicos elaborados especialmente para esta dissertação com a explicitação de todas as atividades a serem realizadas para que os objetivos sejam atingidos. Como última parte, estão as Considerações Finais, seguidas das Referências, Anexos e Apêndices.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Teoricamente, este estudo está dividido em quatro dimensões: na primeira delas, será abordada a temática sobre as marcas de oralidade encontradas na escrita dos alunos do 6º ano que estão categorizadas, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005). Essa pesquisadora, ao contrário de muitos outros linguistas, empenhados na documentação-descrição da língua falada

pelos brasileiros de classes privilegiadas, dedica-se, principalmente, à cultura específica dos migrantes de origem rural, além de elucidar questões vistas antes como “erros” e tratada por ela como diferenças socioculturais. Ela clarifica questões sociais e linguísticas como a dos cidadãos pertencentes às camadas populacionais consideradas desprivilegiadas e discute fenômenos considerados como “erros”, principalmente no campo escolar. Essa autora enfatiza que “os chamados “erros” que nossos alunos cometem têm explicações no próprio sistema e/ou no processo evolutivo da língua” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.9). Portanto, “podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.9) como forma de propiciar a alunos desse estrato cultural o acesso às formas estabelecidas como padrão ou como prestígio social.

Na segunda dimensão, é apresentado um balanço sintético sobre as concepções de gramática, seu ensino e de erro. Pesquisadores como Travaglia (1995), Possenti (1996), Geraldi (1995) e Faraco (1995) são acionados para compor um quadro compreensivo acerca do que é gramática e seu lugar no ensino, tendo em vista a problematização da noção de erro e da dicotomia “certo” x “errado”.

Na terceira, apresenta-se um aprofundamento sobre a escrita autobiográfica, que faz parte da proposta pedagógica a ser desenvolvida futuramente, e, para tanto, lança-se mão de conceitos fundamentados em Bakhtin (2010), Lejeune (2014) e Machado (1998). Philippe Lejeune (2014, p.300) propõe-se a investigar as escritas que se amparam nas narrativas do eu, mais precisamente o gênero autobiográfico e seus subgêneros, que são tratados por ele com grande importância, visto que possuem grande valor documental na conservação da memória e também são refletores de um tempo específico. Esse autor que concebeu definições entre os gêneros e subgêneros da autobiografia também reforça que o diário (relatos de vida) deve refletir o pensamento de um determinado momento presente, sem indagações sobre o futuro, sendo assim, o diarista, enquanto escritor, no presente, deixa um rastro de memórias.

Na quarta, após a coleta e classificação das marcas de oralidade nos textos dos alunos, são desenvolvidas as contribuições referentes ao jogos

pedagógicos que irão servir como suporte às aulas de língua portuguesa, a fim de proporcionar consciência das formas escritas padronizadas aos alunos. Portanto, apresenta-se um balanço geral desse campo de conhecimento. Como aporte teórico, teremos como fundamentos os conceitos de Kishimoto (2011), para quem o jogo é a representação de uma compreensão compartilhada por um grupo social e veiculada pela língua, sendo assim, o jogo pode ser concebido como um produto social ganhando significação específica dentro de um contexto, além das contribuições das metodologias ativas.

2.1 MARCAS DE ORALIDADE: ESTUDOS VARIACIONISTAS

A pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo vem desenvolvendo suas pesquisas com foco nos estudos da sociolinguística variacionistas e tem demonstrado em várias publicações suas preocupações em relação aos diversos usos da língua e o preconceito em relação a eles. Um de seus estudos foi demonstrar que os chamados erros de língua podem ter explicações linguísticas e, para subsidiar nosso trabalho, apresentamos as quatro categorias morfofonêmicas propostas por Bortoni-Ricardo (2005):

Categoria 01: Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, ou seja, erros que resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita, como, por exemplo, a grafia do sufixo número-pessoa de terceira pessoa do plural /ãw/, que é grafado “ão” quando é tônico e “am” quando é átono;

Categoria 02: Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, como exemplo, os vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo, exemplo: “uque”, “levalo”, “janotei”;

Categoria 03: Erros decorrentes da interferência de traços fonológicos graduais, ou seja, erros que funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas e também como marcadores de registro entre falantes na língua culta, estes erros ocorrem com maior frequência nos registros não monitorados, como, por exemplo: carinhoso >> carĩoso, olhar >> oliar (despalatalização das sonoridades palatais), beira >> bera, outro >> otru

(monotongação de ditongos decrescentes), homem >> homi (desnasalização das vogais átona finais), mostrando >> mostranu (assimilação e degeminação do /nd/: nd >> nm >> e queda do /r/ nas formas verbais);

Categoria 04: Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, que inclui os traços descontínuos, privativos de variedades rurais e são submetidas a forte avaliação negativa, exemplos desse grupo: velho >> veio (semivocalização), pessoal >> pesuali (epítese do /i/ após sílaba final travada), sirva >> silva (troca do /r/ pelo /l/). Lembrando que o modelo proposto aqui prevê a postulação de categorias de natureza sociolinguística, tratando de uma formulação restrita a variáveis morfofonêmicas, tendo em vista o ensino da escrita.

Na presente dissertação a categoria 1 é o foco central.

2.2 ENSINO DE GRAMÁTICA: LÍNGUA E ERRO

O ensino de português tem muitas dimensões e é preciso compreender cada uma bem como suas articulações como, por exemplo, ao expressarmos nossas ideias, fazemos uso de combinações de palavras, as quais se associam ao que chamamos de signos linguísticos. Na perspectiva saussureana, esses signos, por sua vez, são constituídos do significante e do significado, sendo este relacionado à imagem psíquica que automaticamente se forma; e aquele relacionado à parte material, ou seja, formado pela representação fonêmica. Nesse sentido, ao pensarmos na palavra “casa”, formamos em nossa mente uma imagem ligada à habitação, moradia = significado. Uma imagem sonora também é processada em nosso cérebro, representada foneticamente por /k/a/z/a. No entanto, ao construirmos nosso discurso, relacionamos muitos signos por meio de uma sequência lógica e não por signos soltos ou frases avulsas sem interligação entre si.

Em vista disso, o centro do ensino deveria ter o foco nas práticas de leitura, escrita e oralidade discursivas ou textuais, pois se aprende a língua em uso e usando a língua em textos ou discursos no lugar de ter o foco na distinção do que é certo e do que é errado em língua. É possível ter atividades de ensino voltadas para a reflexão sobre o funcionamento estrutural da língua,

mas é desejável, ao mesmo tempo, investir muito em exercícios em que se desenvolvem as práticas de leitura, escrita e oralidade. Importante, também, é a reflexão sobre o funcionamento social da língua. São essas dimensões reflexivas, quando devidamente articuladas com as próprias práticas, que contribuem para o aprimoramento do domínio das práticas languageiras na medida em que tornam conscientes tanto os mecanismos estruturais que sustentam a produção de sentidos quanto os valores sociais agregados às variedades linguísticas.

Bortoni-Ricardo (2006) propõe que seja feita uma distinção funcional entre erros de ortografia que resultam da inferência de traços da oralidade e erros que se explicam porque a escrita é regida por um sistema de convenções cujo aprendizado é lento e depende “da familiaridade que cada leitor vai adquirir com ela, em diversos suportes: livros e textos impressos, em geral, áudio-visuais, internet e outros usos do computador, outdoors e quaisquer objetos portadores de textos” (BORTONI-RICARDO, 2006, p.267)

Numa distinção mais detalhada, Bortoni-Ricardo (2006) argumenta que as modalidades oral e escrita de uma língua se distinguem pelo estatuto do chamado erro. Como nosso trabalho é voltado para escrita, ativamo-nos em explorar esta perspectiva, onde o erro representa o afastamento de um código convencionado e prescrito pela convenção gráfica, a qual supõe a convenção de um código que não prevê (na maioria das vezes) variação.

Desta forma, a nomenclatura tomada neste estudo adota o afastamento da “norma de referência” da escrita, proposta por Faraco (2011), para abordar as trocas de letras recorrentes dos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental. Destacamos esta questão de suma importância uma vez que precisa ser compreendida pelo professor de Língua Portuguesa para uma abordagem mais consciente da escrita do aluno sem reforçar estigmas ou enaltecer preconceitos, levando o aluno a escrever de modo coerente e reflexivo sem afastar-se da norma de referência.

Muitas escolas ainda continuam seguindo a pedagogia tradicional que, no fundo, tem sua raiz na escolástica medieval. Os conteúdos gramaticais continuam a ser transmitidos como um saber pronto e acabado: introduz-se a

terminologia e os respectivos conceitos; exemplos são dados e parte-se para exercícios de pura identificação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), faz-se necessário que o sujeito seja “capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.” (BRASIL, 1998, p.23). Isso significa que o foco central é o uso da língua em si, em situação histórica e socialmente demarcada, e não somente na terminologia descritiva de fatos linguísticos.

Os PCN (BRASIL, 1998) sugerem que, principalmente, para os primeiros anos escolares, sejam utilizadas nas práticas didáticas as atividades epilinguísticas, para que o aluno reflita sobre suas produções e interpretações textuais, tendo como objetivo o aperfeiçoamento da produção linguística. Assim, ao ser introduzido progressivamente o metalinguismo, este poderá ser significativo quando o aluno sistematizar, regularizar e classificar as características específicas da língua. Essa prática, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, possibilita a compreensão da linguagem e ocorre por meio da análise e reflexão da língua em uso e deve ser ensinada como um meio para melhorar a qualidade de uma produção linguística:

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa é fundamental para a expansão da capacidade de produzir textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua (BRASIL, 1998, p. 30)

Portanto, é dentro dessas condições que o ensino de gramática deve ser planejado: uso→reflexão→uso, com atividades voltadas à reflexão gramatical com base no uso efetivo da língua, as quais repercutirão em novos usos. Nesse sentido, “o texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados.” (BRASIL, 1998, p.37)

A base do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere ao Ensino de Língua Portuguesa, converge para as teorias do Círculo de

Bakhtin (Volóchinov/ Bakhtin (1997 [1979], 2018 [1929]) e de Geraldi (2012 [1981], 2013 [1991]). Mesmo não citando diretamente esses autores, observa-se que as abordagens sobre linguagem, esferas, enunciados/textos elucidam as noções elaboradas por eles.

Dessa maneira, neste documento oficial estudado, buscamos respaldo para alguns questionamentos sobre o que se deve aprender e ensinar na escola e como o ensino de Língua Portuguesa pode ser conduzido para proporcionar um aprendizado significativo ao aluno.

Segundo esse documento, primeiramente deve-se levar em consideração a fase na qual os alunos se encontram quando chegam a esse ciclo do ensino fundamental, que compreende de modo geral à adolescência e à juventude. Refere-se a “[...] um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais” (BRASIL, 1998, p. 45). Tal fase também merece atenção especial, e um trabalho pautado em diferentes estratégias pode ser mais profícuo. Nesse sentido, a reflexão sobre o uso da língua pode ser uma excelente estratégia de ensino, mas não de forma isolada.

A direção uso→reflexão→uso envolve diferentes tipos de atividades, como, por exemplo, a *atividade linguística* que “nada mais é que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 2006, p.95) que está presente nas trocas cotidianas e, na escola, nas diferentes formas de interação, seja ao falar, ouvir, ler ou produzir textos. Mas não é somente a atividade linguística que deve ser o foco do ensino de línguas. A atividade epilinguística e metalinguística também o são.

Por *atividades epilinguísticas* “se entendem os processos e as operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem” (BRASIL, 1998, p.28). Tais operações correspondem a atividades de reflexão, que envolvem um jogo de construções, comparação de formas, escolhas lexicais, exploração de novas formas de dizer etc., constituindo-se em ponto de partida para um trabalho de sistematização gramatical.

Por *atividades metalinguísticas* “se entendem aqueles que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio de categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas” (BRASIL, 1998, p.28).

Para Travaglia (1995, p.33), *atividades linguísticas* “são aquelas que o usuário da língua faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite ir construindo o seu texto de modo adequado à situação (...)”. Neste aspecto o autor enaltece a formação de usuários competentes da língua, ou seja, que tenham competência comunicativa. Isso significa ter como objetivo a formação de usuários capazes de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas. A meta é conseguir que os alunos tenham maior conhecimento da língua.

Já em relação às atividades epilinguísticas, Travaglia (1995, p. 34) as descreve como “aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspecto da interação”. Ainda de acordo com Travaglia (2006), podemos realizá-las de modo mais ou menos consciente, dependendo das situações e das finalidades pelas quais são empregadas. Segundo esse autor, um exemplo de atividade epilinguística é a reformulação de uma fala para sermos compreendidos de modo mais eficaz por nossos interlocutores ou reescrever um texto várias vezes até adequá-lo aos nossos propósitos discursivos: convencer, emocionar, informar, desculpar-se etc. Na escola, é preciso que se realize um trabalho específico para elevar o grau de consciência sobre essas operações que realizamos intuitivamente desde que começamos a adquirir nossa língua. O propósito seria alargar o repertório de estratégias a serem deliberadamente utilizadas pelos alunos na construção de seus textos, ampliando sua competência em argumentar, convencer, seduzir, emocionar.

Como *atividades metalinguísticas*, Travaglia (1995) define que “são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos

linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua” (p.34). Isso significa lançar mão de conceitos previamente estabelecidos para categorizar os fenômenos linguísticos. Embora importantes, as atividades metalinguísticas por si sós não garantem um desempenho adequado quando do uso da língua em situação real, ainda que haja uma crença de que estudar gramática proporciona bom desempenho linguístico de forma automática, além do fato de que o conceito de gramática normalmente encontra-se cristalizado também na crença de que se trata de um livro que engloba todas as “verdades” da língua (conforme explicita Possenti (1996), anunciado logo adiante) e que não seguir tais verdades incorre-se em erro.

Para Travaglia (1995, p.35), há basicamente três tipos de gramática, como **Gramática Normativa**: “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.

A partir dessa conceituação,

Afirma-se que a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações da língua e que, por isso, a variedade dita padrão deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua para não contribuir com a degeneração da língua de seu país”. (TRAVAGLIA, 1995, p.35)

E sobre a noção de erro: “Tudo o que foge a esse padrão é ‘errado’ (agramatical, ou melhor, dizendo, não-gramatical) e o que atende a esses padrões é ‘certo’ (gramatical). (TRAVAGLIA, 1995, p.27)

Travaglia (1995, p.27) elucida também o conceito de **Gramática Descritiva**. Gramática Descritiva nessa concepção “é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separação do que é gramatical do que não é gramatical.”

De acordo com Travaglia (1995, p.27 e 28), o **Erro** “gramatical será tudo o que não atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística”.

Travaglia (1995, p.28 e 29) apresenta também a concepção de **Gramática Internalizada**, onde a **língua** ocupa um papel diferente: “um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado”. Por sua vez, o conceito de **gramática** “corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (TRAVAGLIA, 1995, p.29). Nessa gramática não há concepção de **erro**:

não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua, ou a inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria mais bem alcançada usando-se outro(s) recurso(s). (TRAVAGLIA, 1995, p.29).

Travaglia (1995, p. 33) elucida que, além desses três tipos de gramática, há outros três tipos. A Gramática Implícita “que é a competência linguística internalizada do falante [...] e que seria implícita, porque o falante não tem consciência dela [...]”. A Gramática Explícita ou Teórica “representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento.” (TRAVAGLIA, 1995, p.33). E por fim, a Gramática Reflexiva que “é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados [...]”. (TRAVAGLIA, 1995, p.33) . Esses três tipos de gramática representam uma distinção muito produtiva no ensino de gramática e podem também ser diretamente relacionados à distinção entre atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas.

Como atividade linguística pode se entender “atividades em que o usuário da língua faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite ir construindo o seu texto de modo adequado à situação [...]”. (TRAVAGLIA, 1995, p.33). As atividades epilinguísticas “são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo, para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspecto da interação”. (TRAVAGLIA, 1995, p.34). Dessa forma, as atividades epilinguísticas permitem que o sujeito retorne sobre

seu texto e, considerando seu interlocutor, selecione seus recursos expressivos visando ao ajustamento de sentido de seus enunciados. Assim, consideraremos a significação de “forma” da atividade epilinguística tal como proposto por Geraldi (1995), visto que ela associa esta atividade à materialidade linguística de uma maneira que nos possibilita sua análise.

Já Possenti (1996, p.60) salienta que “para muitas pessoas das mais variadas extrações intelectuais e sociais, ensinar língua é a mesma coisa que ensinar gramática. Ou, o que é diferente, embora pareça mera inversão, para muitos, ensinar gramática é a mesma coisa que ensinar língua”. As duas atividades podem ser divididas em estudo de regras mais ou menos explícitas de construção (palavra ou frase) e a outra seria a análise mais ou menos explícita de determinadas construções, como, por exemplo, “critérios para a distinção entre vogais e consoantes, critérios de descobertas das partes das palavras (radical, tema, afixo), análise sintática da oração e do período, especialmente se isso se faz com a utilização de metalinguagem”. (POSSENTI, 1996, p.60)

Para Possenti (1996, p.63), “a noção de gramática é controvertida: e nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira”. O autor propõe que “se aceite, para efeito de argumentação, que a palavra gramática significa ‘conjunto de regras’. Esse pesquisador define a gramática em três tipos. A normativa, que prescreve usos por meio de regras relativamente explícitas e relativamente coerentes. A descritiva, que explica a língua (explicitando suas regras) tal como é de fato utilizada pelo falantes, (vírgula obrigatória porque mudou o sujeito da frase) e a gramática internalizada, onde se reúnem hipóteses sobre o funcionamento da língua (intuitiva e inconsciente) que habilitam o falante a utilizá-la.

De acordo com Possenti (1996, p.74), para a gramática normativa, o conceito de **língua** “corresponde às formas de expressão observadas produzidas por pessoas cultas, de prestígio”, ou seja, o modelo da norma culta/variedade padrão/diaeto padrão representa a língua, portanto, outras variedades não são a língua. Já para a gramática descritiva “nenhum dado é desqualificado como não pertencendo à língua [...]”. (POSSENTI, 1996, p.75)

Ou seja, “em princípio, nenhuma expressão é encarada como erro, o que equivaleria, num outro domínio, à anormalidade” (POSSENTI, 1996, p.75).

Ainda de acordo com Possenti (1996, p.86), “sendo a língua uma realidade essencialmente variável, em princípio não há formas ou expressões intrinsecamente erradas “entretanto, no contexto escolar, ainda não domina uma variedade, ocorrem dois tipos de situação que poderiam ser caracterizados como “erros escolares”, ambos fortemente motivados: os que decorrem da falta de correspondência entre sons e letras, mesmo para uma variedade padrão de uma mesma região, e os que decorrem da pronúncia variável em regiões ou grupos sociais diferentes” (POSSENTI, 1996, p.81).

Faraco (2008, p.31) coloca que “uma língua é constituída por um conjunto de variedades”, ou seja, a língua é o próprio conjunto das variedades, é uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade linguística”. Ele também coloca que “não há uma definição de língua por critérios políticos e culturais”.

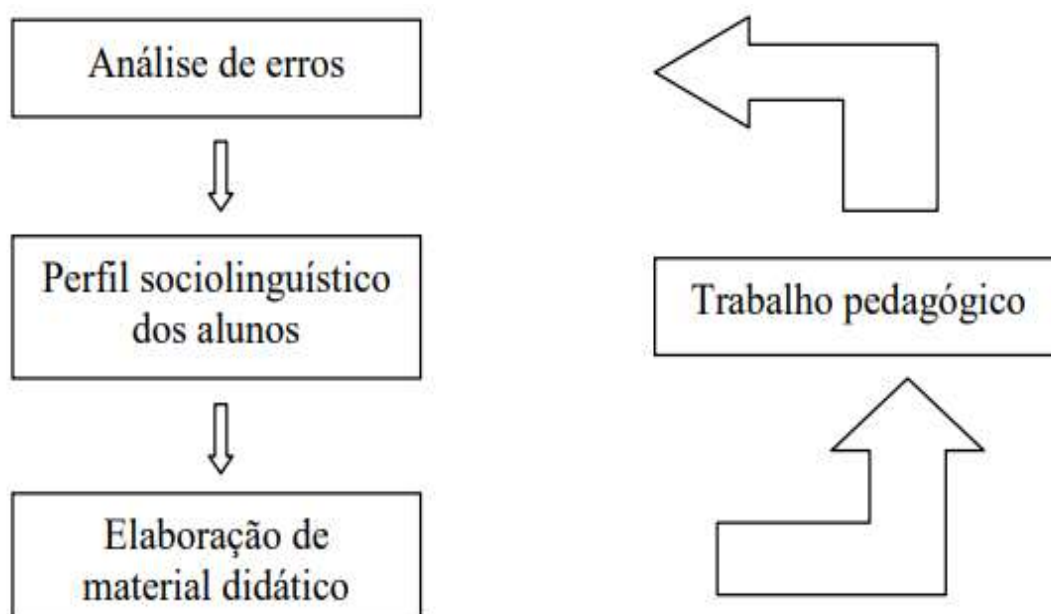
Para Faraco (2008, p.38), o fato de toda norma ter uma organização estrutural deixa sem fundamento empírico enunciados de senso comum em que se afirma que os analfabetos ou falantes de variedades do chamado português popular falam “sem gramática”. Ou seja, se “um enunciado é previsto por uma norma, não se pode condená-lo como erro com base na organização estrutural de uma outra norma”. Norma, para Faraco (2008, p.39), seria “o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos da língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala”, ou seja, seria o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade. Ainda sobre a norma, Faraco (2008, p.40) menciona que “um mesmo falante pode dominar mais de uma norma (já que a comunidade sociolinguística a que pertence tem várias normas) e mudará sua forma de falar (sua norma) variavelmente de acordo com as redes de atividades e relacionamentos em que se situa”.

O professor, de posse de conhecimentos linguísticos e especialmente fonológicos, pode não só planejar atividades para seus alunos, mostrando como funcionam a fala e a escrita, como permite compreender melhor o que de fato acontece nas ocorrências que surgem tanto na fala quanto na escrita dos

alunos; e, a partir disso, propor atividades que contribuam para que os alunos possam entender melhor o funcionamento da língua e as relações que podem ser estabelecidas entre fala e escrita.

Considerando a palavra *erro* relacionada a desvios de escrita vinculados à norma de referência, observamos o diagrama que relaciona o processo pelo qual se dá a identificação deles e a direção em que o professor deve seguir. Ele evidencia que se deve partir da investigação e análise dos erros produzidos, do conhecimento prévio sobre o estudante para elaboração de material didático, planos de aula, sequências didáticas, abordando os conteúdos previstos, mas de forma significativa direcionando o trabalho pedagógico para a reflexão de análises. Nesse sentido, o professor pode partir das fragilidades que o aluno mostra. Observemos o diagrama a seguir.

Figura 1 - Diagrama do Processo de Análise e Diagnose de Erros



Fonte: Bortoni-Ricardo (2005, p. 59)

A realidade brasileira engloba uma população cuja cultura linguística é, na maioria das vezes, oral e que não tem acesso ao padrão vigente da língua

escrita, tendo em vista que existe ainda um grande número de analfabetos, analfabetos funcionais em que a precariedade da instrução escolar impede o acesso. A análise dessa realidade se faz necessária para repensar o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, por meio de um trabalho pedagógico que parta da reflexão sobre a oralidade dos alunos e contribua para a produção de materiais adequados que atendam a essa clientela, que tem direito de acesso à língua padrão, como mais uma variedade a ser usada, quando assim se fizer pertinente.

2.3 GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO

Antes de tratar do gênero autobiográfico a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin, é necessário entendermos a noção de sujeito e precisamos primeiramente compreender a construção teórica do Círculo de Bakhtin que parte de uma visão não fragmentada da realidade, enraizada na história e que compreende o homem como um conjunto de relações sociais e, assim, um sujeito social. Dessa forma, o sujeito bakhtiniano é formado nas relações com outros sujeitos (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1988).

De acordo com Freitas, Bernardes, Pereira e Pereira (2015):

(...) a consciência, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, só adquire sua materialidade no encontro/confronto com outra consciência, já que os signos emergem das interações que se concretizam no interior de um grupo social determinado. Dessa forma, o sujeito para Bakhtin e seu Círculo é pensado, em termos de uma interação constitutiva com a sociedade: ele precisa da sociedade para existir e a constitui em suas relações com outros sujeitos.

Para Bakhtin (2010), em relação à concepção de sujeito depreende-se que esse está sempre se constituindo, num movimento contínuo entre o eu e o outro. Isso nos permite pensar o sujeito como um ser inacabado cuja existência depende do olhar que dele tem o outro.

Contudo, uma possível concepção de sujeito para Bakhtin seria um sujeito não abstrato, um sujeito social da e na história e por ela constituído e também um sujeito ativo e dialógico que executa no mundo atos responsivos aos outros sujeitos. A interação entre sujeitos se dá por meio de gêneros

discursivos mais ou menos monitorados. Entre os menos monitorados está o autobiográfico como diário de vida escrito em situações distensas. Nesse sentido, justifica-se a escolha pelo gênero autobiográfico, visto que a linguagem no diário se aproxima da oralidade, o autor conversa consigo mesmo. Com isso teremos uma escrita menos monitorada e, dessa forma, com maior coloquialidade o que pode favorecer o aparecimento das marcas de oralidade na escrita.

De acordo com Bakhtin (2010):

O valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida. (BAKHTIN, 2010, p. 139).

Segundo Bakhtin (2010, p.138), “os diários são ora confessionais, ora biográficos”, ele se refere aqui aos diários clássicos, estes não possuem “nenhum tom de penitência em sua escrita”.

Bakhtin (2010, p.139) coloca também que “não existe um limite acentuado e de princípio entre a autobiografia e a biografia” e acrescenta que nestes dois há diferenças que podem ser grandes, entretanto “nem na biografia, nem na autobiografia o eu-para-si (a relação consigo mesmo) é elemento organizador constitutivo da forma”. A forma no gênero biográfico é entendida como forma transgrediente imediata onde se pode objetivar artisticamente “a mim mesmo e minha vida”, uma escrita imediata onde o autor pode objetivar de forma artística a sua vida, onde “o autor é elemento do todo artístico e como tal não pode coincidir dentro desse todo com a personagem, outro elemento seu”.

Esse gênero, por auxiliar na organização de um discurso de si, pode ajudar na reflexão e refração do indivíduo que convive num grupo, como ocorre nos ambientes escolares. Essa reflexão pode resultar numa maior compreensão do mundo e suas manifestações e intenções sobre ele por meio da escrita autobiográfica.

Quanto aos chamados elementos autobiográficos, “eles podem variar muito, podem ter caráter confessional, caráter de informe prático puramente objetivo sobre o ato, ou, por último, caráter de lírica” (BAKHTIN, 2010, p.139).

Lejeune (2014), por sua vez, define autobiografia como uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. Este mesmo autor descreve o diário como “um rosário de insultos”, o que explicita que a linguagem utilizada é dotada de “franqueza e sem cuidados”.

O relato da memória mediado pela escrita autobiográfica pode ajudar a repensar o presente, em virtude de possibilitar reviver o passado por meio da escrita. Com isso, esse gênero pode fazer com que o indivíduo observe as representações do contexto social e de si mesmo. Portanto, a linguagem não pode se dissociar do contexto-histórico de um indivíduo, é pela língua que deixamos transparecer divergentes opiniões e contradições do mundo.

Já Machado (1998) introduz o gênero “diário de leituras”, fazendo uma análise sobre o que o diferencia do gênero “diário” privado e público, visando sua aplicação no ambiente escolar. A autora aprofunda as questões do gênero “diários de leitura” centradas no estatuto, nas características, nas condições de uso gerais e também no seu uso didático. Este gênero é tratado como sendo primeiramente, um “procedimento formativo” visto que, a produção de “diários reflexivos de leitura” foi uma metodologia usada por ela em suas aulas. Ela propunha a seus alunos a leitura de um texto e pedia-lhes que redigissem, à medida que iam lendo, um diário na primeira pessoa, relatando as reflexões, questões e problemas que as atividades de leitura suscitava e, dessa forma, ela pôde relacionar os conhecimentos já adquiridos por seus alunos.

Para isso, Machado (1998, p.11) primeiramente investigou o estatuto e as características dos “diários de leitura”, suas condições de uso e seu uso didático, suas referências teóricas fundadoras; dessa maneira, ela pôde definir a situação em que os alunos estavam colocados e assim, analisar, de forma mais técnica, as propriedades linguísticas e efetivas dos textos que seus alunos haviam produzido, contribuindo para o aprimoramento de seus procedimentos didáticos em curso.

Machado (1998, p.19), em seu relato com os “diários de leitura”, destaca suas experiências com este gênero “Ao mesmo tempo, percebia que escrever o diário acabava conduzindo-me a uma reflexão constante sobre o processo de

leitura, sobre o processo de escrita, sobre a própria situação de comunicação em que os diários eram produzidos”. A autora coloca que logo nas primeiras produções com o diário pôde perceber que esse instrumento permitia ao aluno a conscientização e reflexão de seus próprios processos de aprendizagem, além de permitir ao professor a detecção do estado real de cada aluno.

Machado (1998) menciona que uma das características principais do gênero diário é a ausência de modelos rígidos, o que permite elaborações variadas para o agente produtor que normalmente não são promovidas em produções textuais escolares. A autora relata em seu estudo que este gênero propicia a expressão da singularidade de cada agente-produtor.

A reconstrução da memória está inteiramente ligada com as categorias psicológicas do Tempo e do Eu, uma vez que, para entendermos o presente é necessário que voltemos ao passado. Podemos conceituar a memória como uma maneira particular de conhecimentos sobre acontecimentos passados. Com a reconstrução da memória por meio das narrativas autobiográficas pode-se reorganizar suas memórias a partir de um discurso que representa a si, que resultará num todo significativo.

2.4 A REPRESENTAÇÃO DO INDIVÍDUO PELA MEMÓRIA

Ao eleger o gênero biografia e autobiografia como objetos a fim de observar a organização do discurso sobre si e sobre o outro dos alunos participantes da pesquisa, procurei aprofundar-me, entre outros conceitos, no significado da memória, porque é ela também que será a ponte entre a consciência e os textos a serem produzidos pelos alunos.

Como já visto, a representação e a linguagem estão ligadas às estruturas sociais por natureza e o encontro consigo próprio e com o outro na recriação de histórias de vida é inevitável.

Então, essa narração de si é, certamente, uma reconstrução que pode se entrecruzar em duas verdades: factual e estética. Por isso, o que transparece nas autobiografias ou nas narrativas de vida (ou ainda diários de vida) consiste no domínio sobre o próprio passado e de elucidar o que ficou do vivido. Nesse quadro, o narrador torna coerente o que considera significativo e

para isso faz ajustes, invenções, simplificações, ou o contrário, esquecimentos, interpretações entre outros arranjos. De acordo com Lejeune:

A promessa de dizer a verdade, a distinção entre verdade e mentira constituem a base de todas as relações sociais. Certamente é impossível atingir a verdade, em particular a verdade de uma vida humana, mas o desejo de alcançá-la define um campo discursivo e atos de conhecimento, um certo tipo de relações humanas que nada têm de ilusório. A autobiografia se inscreve no campo de conhecimento histórico (desejo de saber e compreender) e no campo da criação artística. É um ato que tem consequências reais [...]. (LEJEUNE, 2014, p. 104).

Não raro, os relatos autobiográficos possuem características como a trama, os mitos, mas nem por isso podemos avaliar a identidade narrativa como falsa ou como verdadeira, pois há sempre uma verdade do sujeito. Segundo Candau (2014, p. 61), mesmo as oclusões realizadas na narrativa podem ser vistas como um recurso memorial que prevê construir um mundo estável, verossímil e ordenado. O fator coerência está relacionado à estética, o narrador tende a produzir uma narrativa de si mais perto do belo. Temos, então, a tendência de memorizar mais os acontecimentos otimistas e de esquecer ou omitir os mais desagradáveis.

A memória está diretamente relacionada às categorias psicológicas entre o Tempo e o Eu. Nesse sentido, ela é definida como uma maneira particular de conhecimento sobre os acontecimentos passados. De acordo com Candau (2014, p. 85), um conjunto de personalidade emerge da memória e frente a esse sentimento de continuidade temporal é possível encontrar-se consigo mesmo. É o momento que possibilita ao indivíduo perceber e compreender o mundo, manifestando intenções, estruturando-o e colocando-o em uma ordem que lhe faça sentido. Um acontecimento da memória é dotado de sentido somente quando vinculado a um tempo presente que se apoia na imaginação.

Para as categorias tempo e indivíduo, um fator importante é compreender como é nossa relação com o tempo atualmente. Hoje, o princípio do efêmero prevalece e há a supervalorização dos objetos descartáveis, estamos imersos no que é imediato e instantâneo, o agora invade, adentra na consciência, o que resulta em um tempo instável, desprendido e banalizado. O

tempo real não possibilita o ordenamento dos acontecimentos. Ainda segundo Candau (2014), o presente real é caracterizado por uma memória em ação, enquanto o tempo real finaliza uma atividade sem memória. Uma imediatividade de acontecimentos, ou seja, o tempo real faz com que desapareça a complexidade narrativa, as reflexões e a pausa. Consequentemente, esse imediatismo dificulta a elaboração de quem somos pela ação memorialística, já que não há uma relação entre o presente e o passado.

Para Bakhtin (2009), não há como dividir vida interior e vida exterior. Isso porque a consciência é somente compreendida através dos fatores sociais que determinam a vida de um indivíduo. Dessa forma, se o contexto social é primordial no entendimento do psíquico, temos que considerar o constante encontro com o outro em nossas vidas. Isso porque Bakhtin (2011) considera que é ele quem entra na consciência e é quem revela valores e quem arquiteta o eu. Mas o outro pode exercer momentos de tensão e tanto pode levar a uma vida feliz como ao oposto, caso o eu-para mim deixe que ele exerça uma força superior a minha e tome conta da minha consciência. Nesse direcionamento, a lembrança é vista como a manifestação de uma existência, sendo ela própria que vive no presente a experiência de seu passado. Para o autor, a memória abarca o passado porque consiste em um procedimento estético, constitui-se por valores, discursos, experiências que fazem parte de uma comunidade linguística e de futuro porque é de ordem moral. Isso acontece por ela não estar finalizada, acabada, pois tem a ver com a revisão e com a representação de valores. A completude dessas duas memórias se dá pelo fato de que cada momento vivido é conclusivo e ao mesmo tempo inicial.

Bakhtin (2011) defende que é nas convenções sociais que há a edificação de um eu. Nesse caso, a consciência é um elemento essencial que se vincula a toda criação ideológica de um grupo e uma unidade da qual fazemos parte. O processo da memória se dá em várias fases da vida humana, o “eu” é resultado de experiências dadas pela ligação entre memória e os estados de consciência que foram gerados em momentos distintos de uma vida, portanto, essa experiência é sempre mutável e evolutiva. Bakhtin (2011), ao discutir a criação entre autor e o herói, compreende a vivência de uma

memória ativa: histórias não estão encerradas, mas em infinita fase de acabamento. Essa construção engloba o olhar exotópico do autor e de um futuro sempre por vir do herói.

Nesse processo que envolve memória e identidade, Candau (2014, p.21) discute que a memória antecede a identidade, pois ela é parte da história do homem em sociedade. Já a identidade consiste em uma representação ou um estado. Porém, as duas se entrecruzam em uma busca recíproca: não há identidade sem memória e memória sem um sentimento identitário e, para buscar o eu, é preciso percorrer o passado. Para que isso ocorra, os sujeitos podem explorar diferentes meios de explicitar seu olhar sobre o mundo, como pela ficção, pela música, pelos poemas etc.; enfim, em variados registros reminiscentes. Nesse sentido, é a identidade que faz com que os indivíduos façam escolhas memoriais. Para Candau (2014, p. 19), essas abordagens dependem de como essas pessoas representam a própria identidade, que é formada por intermédio de uma lembrança. Nessa ligação entre memória e identidade há a possibilidade de fragmentação, conseqüentemente, há uma quebra identitária.

Para finalizar, a memória e identidade se complementam. A memória pode ser considerada como uma inquietude do indivíduo ou de um grupo em uma busca por si mesmos. Para Riccoer (2003), abster-se do que a memória tem para nos edificar é correr o risco de desaparecer, pois é como se o indivíduo não tivesse vivido o ontem, pois esse tempo não chega a pertencê-lo. Nessa proposição, há uma necessidade real pelo recordar. Porém, segundo Candau, temos que considerar que o esquecimento ou o silêncio pode trazer alívio às nossas lembranças, e, por isso, nem sempre é uma fragilidade da memória. Em muitas situações, é uma censura importante de moderação ou é o que concerne coerência à representação que fazemos de nós próprios.

As contribuições dos teóricos aqui citados acerca da questão da (auto)biografia, do diário de vida e da memória nos dão um panorama de como esses conceitos estão sendo problematizados de modo que, ao propormos utilizar o diário de vida, que aciona a memória, como uma atividade pedagógica para exercício da escrita, tal gênero discursivo se mostra ideal para a expressão do sujeito em situação menos monitorada. Além de proporcionar a

experiência escritural de si, serve como material indicial de como está a relação do sujeito com o sistema gráfico de sua língua.

2.5 JOGO PEDAGÓGICO – BRINCADEIRA – LÚDICO

Para Walter Benjamin (1984 *apud* FLORES, 2006, p. 57), a criança é aquela que “(re)constrói baseada no seu olhar”, ainda para este autor “o olhar infantil é aquele que muitas vezes mostra o que já foi esquecido pelo adulto”. Com isso, temos dois modos de apreender o olhar infantil: “um, através dos objetos que dizem da infância (livros, brinquedos etc); outro, pela rememoração que resgata a infância”. Em nossa proposta inicial de pesquisa-ação, havíamos previsto a prática textual de diários de vida (a autobiografia) e a prática de jogos que são modos lúdicos de experienciar a vida, ter experiências vicárias que podem antecipar práticas reais da vida futura. Nesse sentido, estamos retomando os dois aspectos do olhar infantil a que se refere Benjamin.

Outra referência que aponta para a importância do jogo ou da brincadeira nas relações sociais é Florestan Fernandes. Esse antropólogo, em seus estudos em meados do século XX com crianças do bairro Bom Retiro em São Paulo, analisou as relações estabelecidas entre estas e constatou que os grupos de brinquedos, os quais denominou de “trocinhas”, os constituía como grupo social. Da mesma forma como se dá atualmente, por sua natureza e por se fazerem mediados pela linguagem, os jogos e brincadeiras infantis integravam em tais grupos crianças de comunidades, ainda que com mais rígida divisão entre grupos masculinos e femininos do que atualmente. O autor constatou ainda que, a partir da integração entre as crianças, promoveu-se também a integração entre os adultos no grupo social em que estavam inseridos (FERNANDES, 2004). Em outras palavras, os adultos criaram vínculos sociais e afetivos a partir da integração das crianças por meio de suas brincadeiras.

Já para os estudos específicos em relação ao brinquedo, ao brincar, a jogos e brincadeiras, a referência especial é a pesquisadora Tizuko Kishimoto. Para essa pesquisadora, “o termo jogo apresenta características comuns e

especificidades” (KISHIMOTO, 2011, p.3), portanto, faz-se necessário um maior embasamento teórico do que seriam o jogo e suas naturezas, identificando suas características comuns que irão permitir classificar situações entendidas como jogo.

Kishimoto (2011), em seu vasto estudo sobre a importância do jogo na educação infantil, apresentou a discussão do significado do termo “jogo” e suas diferentes ramificações. A mesma autora, em sua obra, trata a questão histórica sobre a construção do termo “jogo educativo” elucidando o sentido desse termo, incluindo o jogo educativo, a função lúdica e a pedagógica. Ainda em sua obra, Kishimoto resgata a importância dos jogos tradicionais infantis que motivam os processos interativos e engrandecem a cultura infantil.

Nesse sentido, Kishimoto (1997) relata que a criança se expressa e assimila conhecimentos e constrói a sua realidade quando está praticando alguma atividade lúdica, geralmente relacionada à sua própria atividade principal: a brincadeira. Nesse sentido compreende-se que o brincar faz parte do mundo da ludicidade, pois através dele a criança compartilha suas experiências, sensibiliza e, nos processos de interação entre os pares, modifica a realidade de acordo com seus gostos e interesses, desenvolve-se como sujeito dialógico, crítico e reflexivo sobre os determinados contextos em que está inserida.

Quando a criança brinca, ela está de alguma forma assimilando o mundo que a rodeia, sem obrigação com a realidade. As brincadeiras e os jogos são verdadeiras riquezas pedagógicas para contribuir com a aprendizagem da criança, já que garantem resultados eficazes na educação.

Tratando-se dos jogos na Educação Infantil primeiramente deve-se ter em vista quais as concepções de jogo, brinquedo e brincadeira que permeiam as práticas pedagógicas. Segundo Kishimoto (1997), o jogo está vinculado ao sonho, à imaginação, quando a criança brinca, ela está ocupando seu papel na sociedade. O jogo também está interligado ao pensamento, por exemplo, quando a criança quer alcançar um brinquedo, ela está sendo protagonista do brincar, tomando como direito a escolha de tocar no brinquedo. Desse modo, o jogo para criança deve ser algo livre.

Ainda para Kishimoto (1997), primeiramente se faz necessário conhecer quais as características do jogo e quais são as razões pelas quais a criança joga. Afirma que a brincadeira é séria para a criança, apesar de os adultos não entenderem isso. Quando a criança brinca de forma espontânea, ela toma distância de seu cotidiano e usa a sua imaginação sendo seu “mundo imaginário”.

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (KISHIMOTO, 1997, p. 36).

Outra referência teórica de grande importância é Huizinga, citado por Kishimoto. Segundo Huizinga (1951 *apud* KISHIMOTO, 2011, p.3), tem-se a seguinte definição quanto à importância das características sociais relacionadas ao jogo: “o prazer demonstrado pelo jogador, o caráter ‘não-sério’ da ação, a liberdade do jogo e sua separação dos fenômenos do cotidiano, a existência de regras, o caráter fictício ou representativo e a limitação do jogo no tempo e no espaço”.

Ainda, de acordo com Huizinga, tem-se o caráter ‘não-sério’ que não significa que a brincadeira infantil deixe de ser séria, pelo contrário, “quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado” (HUIZINGA, 1951 *apud* KISHIMOTO, 2011, p.4). A ausência de seriedade está mais relacionada ao cômico, ao riso que acompanha o ato lúdico que, por sua vez, contrapõe-se ao trabalho de caráter mais formal ou mais sisudo.

Quanto à ‘natureza-livre’, Huizinga (1951 *apud* KISHIMOTO, 2011, p.4) define também o jogo como “atividade voluntária do ser humano”. Algo que seja sujeito a ordens, enunciados imperativos, deixa de ser jogo. Só se tem a vivência do jogo quando “a ação é voluntária do ser humano e está presente”, ou seja, quando há um distanciamento da vida cotidiana.

Como disse Claparède (1958), “Nada mais sério do que uma criança brincando”. Desse modo, é necessário definirmos o significado da seriedade do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo

para tanto de suma importância ressaltarmos como a brincadeira trabalha no processo de desenvolvimento integral da criança, tanto no que tange ao desenvolvimento de seus aspectos físicos, quanto ao que diz respeito ao seu desenvolvimento social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. É indispensável que exista a conscientização de todos os campos sociais e educacionais sobre a importância do brincar e das brincadeiras no processo de desenvolvimento humano da criança, pois o brincar faz parte de uma aprendizagem poderosa.

De acordo com Vasconcelos e Dellai (2020, p. 2), “Dentro das salas de aula é comum ouvir queixas de professores dizendo que se sentem desestimulados a dar aula visto que os alunos não apresentam interesse nas disciplinas que ministram”, tal desinteresse pode acontecer também devido ao modo como as aulas são exploradas, fazendo com que o ensino não tenha a devida importância para sua vida. As mesmas autoras reforçam a questão do “humor na sala de aula”, que pode ser decorrente de atividades lúdicas, afirmando que esta estratégia faz com que os alunos acabem se tornando mais atentos e concentrados, visto que atividades desenvolvidas com “prazer” resultam em mais participação dos alunos.

O docente, alinhado às discussões educacionais atuais, estará com todos os aspectos que envolvem a sua prática desde o planejamento até a avaliação das ações propostas. No planejamento é necessário que ele também se volte ao método que utiliza para fazer com que o processo de ensino aprendizagem se desenvolva.

O aluno é um protagonista neste processo e o professor precisa ter em mente que, como sujeito de aprendizagem, ele, uma vez posto no centro da ação pedagógica, poderá construir seu conhecimento, não apenas reproduzi-lo ou memorizá-lo, mas desenvolvê-lo de forma consciente, autônoma, tendo liberdade de investigar, criar diferentes formas, hipóteses ou conjecturas. Ao professor não basta mais apenas saber o conteúdo, a ele é condição *sine qua non* dominar diferentes formas de tornar o saber acessível ao seu aluno. Ensiná-lo a aprender, pois imbuído da tarefa de aprender a conhecer, como posto por Delores, o aluno terá condições de acessar os outros três pilares da educação para o século XXI – Aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer - de forma a inseri-los em sua vida cotidiana de modo natural e

completamente vinculado a saberes práticos originados na escola. Em relação ao papel docente, Almeida (2005, p.75) é claro:

Ao mesmo tempo em que exerce sua autoria, o professor coloca-se como parceiro dos alunos, respeita-lhes o estilo de trabalho, a coautoria e os caminhos adotados em seu processo evolutivo. Os alunos constroem o conhecimento, da troca, da representação, da criação/recriação, organização, organização/reorganização, lição/religião, transformação e elaboração.

Ao construir seu conhecimento, o aluno é colocado em situação de desafio, de conflito, o que provoca o deslocamento de crenças estabelecidas. A isso Piaget (*apud* WADSWORTH, 1977, p. 14-31) nomeia como desequilíbrio que leva à aprendizagem e é a maior fonte de motivação, no que se refere ao desenvolvimento intelectual do sujeito. Este momento de conflito cognitivo, que ocorre entre as previsões e o instante do aprendido, é importante para o desenvolvimento do aluno. Quando o professor consegue, por meio de uma aula lúdica, desestabilizar um aluno, estará oportunizando a ele a chance de buscar o equilíbrio. E o equilíbrio é uma condição pela qual lutamos sempre.

O aluno tem que associar experiências e conhecimento. Esse conhecimento tem que ser construído de forma que o sujeito se transforme e seja capaz de transformar sua realidade, contribuir para as conquistas da cidadania, a continuidade dos estudos e a preparação para o trabalho, tão importante nessa fase de sua vida. Do mesmo modo que o corpo deste adolescente adapte-se biologicamente ao mundo, devemos conduzir seu desenvolvimento intelectual para a globalização, que está dando novo significado às coisas tradicionais. O desenvolvimento dos meios de comunicação e as informações oferecidas a este aluno devem oportunizar um conhecimento lógico-temático, construído a partir do pensar sobre as experiências. As aulas lúdicas podem ajudar a construir saberes a partir de ações e interações com os colegas, porque corresponderão sempre a novas descobertas, novas noções. Nas aulas lúdicas, o professor deve ressaltar que brincadeira não é aspecto predominante da infância, mas sim que é um fator importante do desenvolvimento.

O professor deve provocar o aluno a pensar, criar situações para interação, solicitar que ele acompanhe a construção do conhecimento com uma

aula lúdica, porém o mais próximo possível da realidade, porque assim ficará mais fácil para este estudante identificar, investigar e resolver o problema.

Nesse sentido os princípios das metodologias ativas podem contribuir de forma significativa à postura em relação a sua prática pedagógica, pois está ligada aos princípios pragmáticos da aprendizagem, uma vez que coloca o aluno em seu lugar de protagonista frente a sua aprendizagem, estimula seu caráter autônomo em participar, refletir, avaliar, integrar, produzir metodologias ativas:

Não se pode perder de vista o caráter agregador que a escolha de uma metodologia traz para uma determinada proposição de aprendizagem. Vale ainda levar em consideração que o mundo diverso e conectado em que toda a sociedade está inserida exige uma formação docente voltada também ao desenvolvimento de competências para lidar com o mundo tecnológico e seus variados aparatos, compreendendo-os como facilitadores e integradores no desenvolvimento de aprendizagens significativas e valorosas para uma geração marcada por linguagens e contextos diversos, o que também requer um letramento múltiplo na tentativa de fazer com que vida e escola se completem em suas demandas cotidianas.

Segundo Santos (2015), as metodologias ativas são utilizadas com objetivos de levar um estudante a descobrir um fenômeno e a compreender conceitos por si mesmo e, na sequência, conduzir este estudante a relacionar suas descobertas com o conhecimento prévio de mundo ao seu redor.

Isso é possível a partir do desenvolvimento de uma percepção ativa da participação do discente como protagonista do processo de ensino e a partir de metodologias diversas – seminários, debates, produção e/ou aplicação de jogos, confecção de mapas conceituais, resumos esquematizados, sala de aula invertida – com ou sem o aparato das tecnologias. Quanto mais envolvimento existir por parte do aluno, mais expressiva e qualitativa serão as aprendizagens por ele adquiridas, tornando significativas em seus mais diversos contextos de aplicação.

A concepção de aprendizagem significativa é definida por Moreira (2011) como aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz sabe.

Substantiva quer dizer não literal, não ao pé da letra, e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. Essa conceituação traz a importância de compreender o estudante como indivíduo dotado de saberes e, como tal, tem necessidade de que sua perspectiva de mundo se alinhe ou se transforme a partir da aquisição de novos saberes e é nesse âmbito que as metodologias ativas podem fazer a diferença, desde que o professor se coloque como real mediador entre esses conhecimentos de diferentes naturezas e essas necessidades trazidas por seu educando.

O docente mobilizador de estratégias que facilitem o percurso da aprendizagem para o seu aluno é aquele que está preocupado em fazer com que sua práxis se reverbere dentro e fora da escola. Afinal, desenvolver a autonomia do discente perpassa por compreender seu comportamento, seus anseios, suas deficiências e nesse quadro atuar de forma a garantir que esse indivíduo aprenda. Moran busca fundamentar essa perspectiva:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogos sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos empreendedores. (MORAN, 2018, p. 43)

Para dar conta desse conjunto de intentos, o docente é convocado a reformular suas práticas de forma a alinhá-las para atender aos anseios de uma educação inquietadora. No entanto, isso passa por uma mudança na cultura da percepção de Educação. Esse não é um comportamento a ser observado apenas nos docentes, mas em toda a equipe que trabalha em prol de uma escola viva e aberta a mudanças e disposta a uma nova perspectiva em que o protagonismo discente lhe seja orientação para alcançar o almejado sucesso.

Existem muitos estudos que comprovam a eficiência de jogos no processo ensino-aprendizagem. Nesse ponto de vista, acreditamos que esses recursos são grandes aliados nas aulas de Língua Portuguesa.

De acordo com Santos e Ribeiro (2001), a aquisição da escrita é resultado de um processo pelo qual o aluno passa desde a alfabetização, quando se inicia a aprendizagem das correspondências entre fonema e grafema. O processo de apropriação estende-se por diversos níveis de escolarização, sendo marcado por usos/escolhas de letras em função do seu som que muitas vezes não é a letra convencionada para além do que está vigendo como aceito. Com frequência, são categorias como erro ou dificuldades de ortografia. Entretanto, a concepção de que há uma interferência da fonologia no sistema alfabético-ortográfico (SENE; BARBOSA, 2017) justifica as “hipóteses criadas pelos aprendizes sobre as formas ortográficas durante o período de escolarização e altera a percepção do erro ortográfico” (SANTOS; RIBEIRO, 2019, p.11).

A experiência da diversão é inerente à natureza humana (HOLMES; DOUGLAS, 2012) e é observada em diferentes culturas e épocas (SHEEHY *et al.*, 2019a; 2019b). Entretanto, a literatura é limitada e uma definição profunda de diversão permanece ilusória, assim como uma imagem clara do valor e dos efeitos da “diversão na educação”, ou seja, do “prazer em aprender”. Compreender os componentes que influenciam o envolvimento e a satisfação dos estudantes, relacionados à diversão, é cada vez mais importante para educadores e para os próprios aprendizes.

Na literatura científica sobre “diversão e aprendizado”, alguns estudos sugerem que a diversão tem um impacto e/ou valor positivo. Um argumento-chave para esses estudiosos é que o aprendizado divertido (agradável e motivador) é mais envolvente e, portanto, eficaz do que o aprendizado estéril (chato) (ELTON-CHALCRAFT; MILLS 2015, p. 482). Interpretando essa perspectiva pelas lentes etimológicas de *divertere*, o valor da diversão é desviar – levar o aprendizado para diferentes lados (opostos), longe do tédio, da ansiedade, da improdutividade e da inutilidade.

A teoria de Vygotsky (1978) salienta o papel fundamental da interação social e o envolvimento na atividade social no desenvolvimento da cognição,

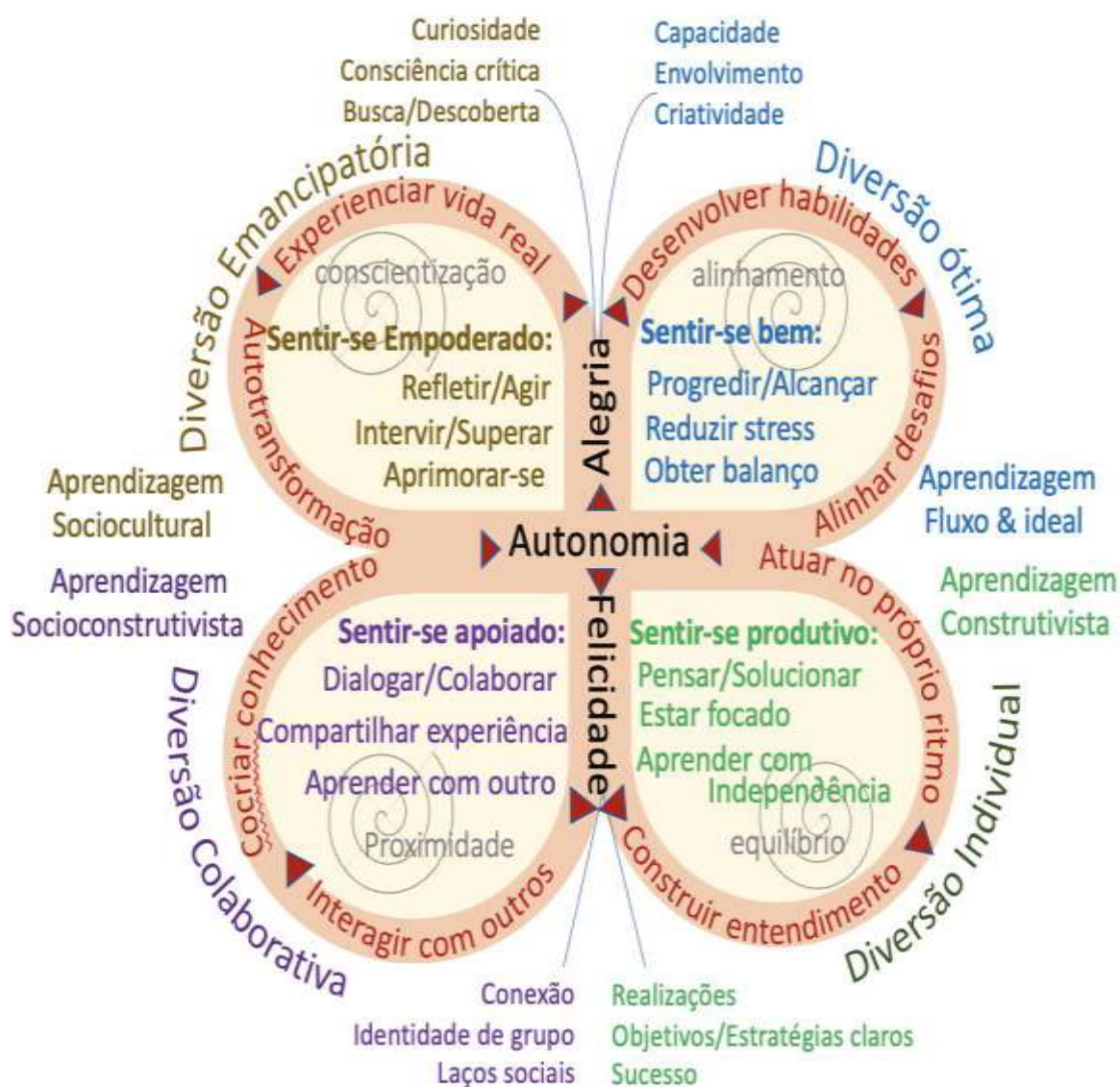
pois ele acreditava fortemente que a colaboração entre indivíduos humanos tem um papel central na produção social de conhecimento. Ele também abordou considerações afetivas da interação social relacionada à “experiência emocional vivida” e da brincadeira como uma maneira para aprendizes criarem situações imaginárias que se desenvolvem no domínio de regras muito intimamente ligadas à realidade e aos relacionamentos da vida real (VYGOTSKY, 1978, p. 95).

Schmidhuber (2010) descreve a diversão como a alegria interior de descobrir a criação de novos padrões, em que um padrão é interessante ou surpreendente.

De acordo com Volpato (2002), “a importância do jogo e brinquedo no processo de aprendizagem e desenvolvimento de atividades cognitivas e corporais da criança e suas aplicações como recurso didático-pedagógico, têm sido defendidas constantemente por estudiosos da Educação e Psicologia”. No entanto, experiências práticas, fundamentadas em referenciais teóricos que apontam essas necessidades e possibilidades, quase não são conhecidas (VOLPATO, 2002, p.81).

Segundo Bisson e Luckner (1996), a diversão também pode ser um motivador intrínseco para alguns estudantes, permitindo a suspensão de inibições sociais e criando um estado de alerta relaxado.

Evidências da análise empírica interpretada pela lente dos significados teorizados da diversão são resumidas. A Figura 2 ilustra as quatro dimensões da diversão com seus componentes característicos, relações e recomendações para educadores e aprendizes.

Figura 2 – Quadro de diversões e aprendizado

Fonte: Okada, 2020.

Diversão individual é a felicidade de completar realizações, apoiada por objetivos e estratégias claros. Para apoiar a diversão individual por meio da aprendizagem construtivista, o corpo docente pode oferecer métodos e recursos apropriados para que os estudantes desenvolvam seu próprio entendimento e trabalhem no seu próprio ritmo e tempo. A diversão individual ajudará os estudantes a se sentirem produtivos com mais autonomia para pensar e resolver problemas de modo independente.

Diversão colaborativa é a felicidade de fazer conexões com outras pessoas, criando vínculos sociais e desenvolvendo a identidade do grupo. Para envolver os estudantes com diversão colaborativa, a equipe de ensino, por meio da aprendizagem socioconstrutivista, precisa propiciar atividades significativas para que os estudantes interajam com os outros e cocriem conhecimento. A diversão colaborativa pode permitir que os estudantes se sintam apoiados com mais autonomia para conversar e cooperar efetivamente, compartilhar experiências e práticas com confiança e aproveitar a coaprendizagem juntos.

Diversão emancipatória é a alegria de ser curioso, capaz de pesquisar e descobrir como criticamente consciente. Para promover a diversão emancipatória por meio da aprendizagem sociocultural, o corpo docente e os estudantes podem, juntos, criar oportunidades de autotransformação mediante a experiência da vida real. A diversão emancipatória ajudará os estudantes a se sentirem mais empoderados e aumentar sua motivação intrínseca por meio de uma autonomia para refletir e agir, intervir e superar dificuldades.

De acordo com Marcellino (1989), o lúdico também acontece pelo jogo, tendo como essência, no divertimento, brincam e aprendem, e como característica uma atividade livre, exterior à vida e não séria, porém capaz de envolver o jogador intensamente. Promovendo a formação de grupos, com regras e liberdade, cuja predominância é a alegria. Afirma, ainda, que o brinquedo é um objeto que quando utilizado, é visto com maior intensidade, reconhecendo que o jogo e a brincadeira são marcados pela ação coletiva, pela prática, pela destreza, pela disputa e pelo desejo de vencer. Nesse âmbito, o jogo e a ludicidade proporcionam o conhecimento e o cultivo das tradições.

Os jogos e brincadeiras educativas, estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar. São fundamentais para a criança por iniciá-la em conhecimentos e favorecer o desenvolvimento mental. (KISHIMOTO, 1997, p.104).

Quando a criança brinca, ela está de alguma forma assimilando o mundo que a rodeia, sem obrigação com a realidade. As brincadeiras e os jogos são

verdadeiras riquezas pedagógicas para contribuir com a aprendizagem da criança, já que garantem resultados eficazes na educação.

2.6 O JOGO COMO ELEMENTO FORMATIVO

Em toda parte, encontramos a marca do jogo na cultura, “como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (HUIZINGA, 2000, p. 16). O conceito de jogo e o espaço que ocupa nas relações sociais estão, portanto, ligados à cultura desde sempre. Por isso, é possível que valores fundamentais das sociedades possam ser expressos por intermédio de seus jogos, visto que “cada jogo reforça, exacerba algum poder físico ou intelectual” (CAILLOIS, 2017, p.18).

Um dos primeiros autores a dedicar-se ao estudo dos jogos foi o historiador holandês Johan Huizinga (1872 –1945) que publicou em 1938, a obra *Homo ludens*, cujo “tema são as relações entre jogo e cultura” (HUIZINGA, 2000, p. 10). Este autor problematiza o jogo como um elemento cultural da vida. Conforme Huizinga (2000, p. 6), “o objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como forma significativa, como função social” (HUIZINGA, 2000, p. 6).

O historiador analisa as características fundamentais do jogo e demonstra a importância do seu papel no próprio desenvolvimento da civilização. Segundo ele, “o jogo constitui uma das principais bases da civilização” (HUIZINGA, 2000, p. 7). Para compreender este fenômeno, ele evidencia o vigor e o poder de fascinação que o jogo preenche através do prazer, da excitação e da alegria que oportuniza aos seus praticantes, pois é “na capacidade de excitar os jogadores que reside a própria essência e a característica primordial do jogo” (HUIZINGA, 2000, p. 5). É, portanto, neste sentido que o jogo se torna um fenômeno cultural que transcende as barreiras cronológicas. Ademais, o jogo:

Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação,

a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais. (HUIZINGA, 2000, p. 12).

Adotando semelhante ponto de vista, o sociólogo francês Roger Callois (1913 -1978), em seu ensaio “Os jogos e os homens”, atesta “que o panorama da fecundidade cultural dos jogos não deixa de ser impressionante” (CALLOIS, 2017, p. 20). O caráter social do jogo se vislumbra em sua definição enquanto um “sistema de regras que definem o que é ou o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido. Estas convenções são ao mesmo tempo arbitrárias, imperativas e inapeláveis” (CALLOIS, 2017, p. 16). No ensaio, o autor percorre diversos continentes, povos e culturas para recolher numerosos exemplos dos tipos de jogos e das formas com que se revestem em diferentes contextos. Callois (2017) empreende um rebuscado debate conceitual em torno do termo ‘jogo’, assegurando que:

Apesar desta diversidade quase infinita e com uma extraordinária constância, a palavra jogo sugere igualmente as ideias de desenvoltura, de risco ou de habilidade. Sobretudo, estimula invariavelmente uma atmosfera de descanso ou de divertimento. Relaxa e distrai. Sugere uma atividade sem pressões, mas também sem consequência para a vida real (CALLOIS, 2017, p. 13).

Na mesma linha de argumentação, Gilles Brougère(1998), em seus estudos sobre cultura lúdica, fornece um quadro de referências a uma interpretação sócio-antropológica do jogo. Partindo daí, assegura que “existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações” (BROUGÈRE, 1998, p. 12). Segundo este autor, a existência do jogo só é possível no interior de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. Conforme Brougère (1998, p. 12), “é necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo”. O jogo se inscreve num sistema de significações que nos leva, por exemplo, a interpretar como brincar” (BROUGÈRE, 1998, p. 3).

No campo das metodologias ativas e levando em consideração seu potencial agregador, é pertinente compreender que o jogo por sua própria natureza é capaz de integrar e fazer com que o discente desperte seu olhar para compreender os conteúdos a partir da lógica lúdica.

A utilização do jogo em sala como ferramenta de ensino e aprendizagem é discutida ao longo dos tempos; no entanto, isso fez com que o caráter comum de jogo enquanto mera forma de se passar o tempo fosse observado como meio de desenvolvimento do potencial cognitivo e socioemocional dos alunos.

Nas palavras de Kishimoto (1998):

[...] o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas. O jogo, por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima adequado para a investigação e busca de soluções. O benefício do jogo está nessa possibilidade de estimular a exploração em busca de respostas, em não constranger quando se erra. (KISHIMOTO, 1998, p. 21)

A visão reducionista de jogo enquanto distração perde força, ao passo em que concebe como método capaz de trabalhar diferentes competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento de um indivíduo observador, analista e, principalmente, atuante em sociedade, grande espaço de formação e atuação com suas regras, limites, desafios e avanços.

Com o jogo não é diferente. O aluno, imerso nesse contexto, quer vencer, passar pelos obstáculos, compreender as regras e concebê-las como partes fundamentais para que alcance o sucesso, ou seja, a vitória. É nessa constatação em que se embasa o quão eficaz o jogo pode ser no processo de ensino e aprendizagem, pois ele é um elemento que concebe as possibilidades de fazer com o aluno desenvolva a criatividade, o poder de concentração, compreensão, articulação e interesse capazes de levá-lo a uma aprendizagem mais pragmática, contextualizada e menos mecânica e memorizada.

Nas palavras de Tezani (2006):

O jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o indivíduo a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que vive. Por meio do jogo, a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogar é essencial para que ela manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. Apenas sendo criativa é que a criança descobre seu próprio eu.

É imprescindível que o jogo no ambiente escolar seja compreendido a partir dessa concepção integradora, uma vez que aplicado de forma planejada e organizada, com objetivos de aprendizagem bem definidos ele passa a ser um elemento fundamental para ser também valorizado pelo aluno.

De acordo com Kishimoto (1998):

O jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamento que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição.

Segundo Santos (2000), o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado mental interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

A ludicidade, independentemente do componente curricular, é necessária para que os processos de aprendizagens se tornem mais efetivos frente aos desafios impostos à educação na contemporaneidade marcada pela exigência de uma escola mais atrativa, voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, sem perder de vista suas funções essenciais. Concerne compreender que no âmbito do ensino de Língua Portuguesa essa observação não é diferente; pelo contrário, essa disciplina é terreno fértil para que se desenvolvam metodologias diversas, incluindo o aparato dos jogos para que a compreensão dos mecanismos linguísticos, fonético-fonológicos, semânticos ou até mesmo sintáticos sejam acessíveis a todos aqueles que da língua mãe façam usos.

2.7 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO EM SALA DE AULA

A palavra Lúdico vem do latim *Ludus*, que significa jogo, divertimento, gracejo. Também se relaciona à conduta daquele que joga, que brinca e se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. Pode-

se dizer que o ato de jogar é tão antigo quanto a própria humanidade. Jogar é uma atividade natural do ser humano. Por meio do jogo e do brinquedo, o mesmo reproduz e recria o mundo a sua volta.

O lúdico em sala de aula é ingrediente importante para socialização, observação de comportamentos e valores. Segundo Grüber e Bez (2006, p. 1), por meio dos jogos são desenvolvidas muitas habilidades e conhecimentos, além disso, o ensino de forma lúdica proporciona prazer e encanto. Ademais,

O jogo na sala de aula pode ser um rico recurso de aprendizagem, explorado de maneiras diferenciadas de acordo com as situações e objetivos almejados, favorecendo os processos de ensino-aprendizagem. [...] Os jogos educativos tanto computacionais como outros são, com certeza, recursos riquíssimos para desenvolver o conhecimento e habilidades se bem elaborados e explorados. São uma estratégia de ensino podendo atingir diferentes objetivos e áreas do conhecimento. (GRÜBEL; BEZ, 2006, p. 5).

A escola, a aula, o professor, possuem caráter de imensa importância na formação dos alunos. De acordo com Roloff (2011), o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa. “As aulas lúdicas devem transmitir os conteúdos, combiná-los, possibilitando que o aprendente perceba que não está apenas brincando em aula, mas que está armazenando conhecimentos” (ROLOFF, 2011, p.2).

Baquero (2000), por sua vez, acrescenta que

[...] no processo da educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. (BAQUERO, 2000. p.27)

Fialho (2008, p. 2), por seu turno, argumenta que os jogos são importantes porque “promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”. A autora ainda ressalta que o jogar provoca o desejo de vencer e

que esse desejo leva o indivíduo a sensações agradáveis. Sugere ainda que “os jogos pedagógicos sejam utilizados como instrumentos de apoio, constituindo elementos úteis no reforço de conteúdos já apreendidos anteriormente” (FIALHO, 2008, p. 3).

Portanto, para que a aula se torne significativa, o lúdico é de extrema importância, pois o professor além de ensinar, aprende o que o seu aluno construiu até o momento, condição necessária para as próximas aprendizagens. A tendência é superação, desde que o ambiente seja fecundo à aprendizagem e que o mestre tenha noção da responsabilidade que esta busca exige.

2.8 A DESINÊNCIA “-AM” E “-ÃO”

A partir da percepção por meio dos textos e vivências em sala com os alunos do sexto ano do ensino fundamental de Erval Velho, no Meio-Oeste catarinense, percebeu-se a recorrente presença de trocas da desinência modo-temporal que expressa a terceira pessoa do plural do tempo futuro do presente “-ão” no modo indicativo pela desinência “-am”, ora observada como desinência de tempo pretérito perfeito na terceira pessoa do plural, no mesmo modo verbal.

Para subsidiar a elaboração dos jogos, o acesso às contribuições referentes às explicações pertinentes para o uso do “-ão” ou do “-am” foi realizado.

Santos e Ribeiro (2011) apontam que “o aluno, ao escolher, hipoteticamente, uma letra para representar determinado som numa palavra, mostra uma troca de letra que distancia da norma de referência da escrita”, (SANTOS e RIBEIRO, 2011, p.11), que é um código convencionado.

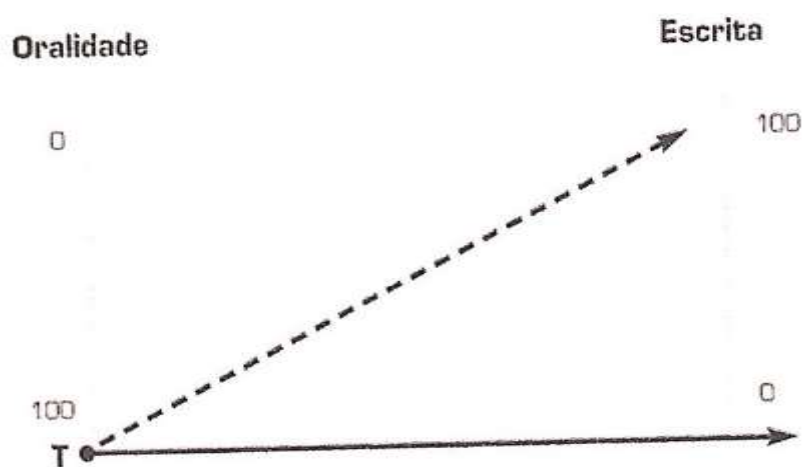
Cabe ainda, em dando continuidade à presente abordagem acerca da problemática, trazer à luz alguns pontos relativos às concepções de aprendizagem da escrita sob a ótica de Oliveira (2014), que nos apresenta as três possibilidades acerca dessa produção. A primeira coloca a escrita como a transferência de um produto pré-definido e transmitido pelo professor aos alunos. Nessa premissa a escrita é fruto de fatores externos a exigir uma

capacidade de memorização do aprendiz de forma a lhe garantir conceitos a partir do quanto esse conseguiu memorizar daquilo que lhe fora transmitido. Numa segunda acepção a escrita aparece alicerçada nas ideias construtivistas do aprender a escrever escrevendo, numa constante elaboração e reelaboração de hipóteses de escrita a partir do seu objeto de estudo. E, por fim, a terceira percepção do desenvolvimento da aprendizagem, segundo Oliveira, que se baseia na oralidade. Sobre isso ele pondera:

Essa terceira concepção se afasta da primeira, assim como a segunda concepção, na medida em que prevê um aprendizado controlado pelo aprendiz, que formula e reformula hipóteses na interação com o objeto escrito. Contudo, essa terceira concepção se afasta da segunda na medida em que prevê que a interação com a escrita seja intermediada pela oralidade, ou seja, por aquilo que o aprendiz já conhece sobre sua língua (ele já fala a língua) quando inicia o processo de construção da escrita. Dito de outra forma: o conhecimento sobre a língua falada controla o processo de aprendizado da língua escrita (OLIVEIRA, 2005, p.15-16).

Dessa forma o autor explicita claramente o quanto a língua escrita e falada estão intrinsecamente ligadas, no entanto, destaca que não somente a oralidade influencia no processo de aquisição e/ou aprendizagem da escrita. O que ele deixa mais claro com o seguinte gráfico (Oliveira, 2005, p.16):

Figura 3: Domínio da escrita



Fonte: Oliveira, 2005.

O eixo T representa o tempo, isto é, quanto mais o aluno desenvolve domínio da escrita, mais se distancia da influência exercida pela oralidade em seus padrões de escrita, visto que as regras da norma culta ou padrão destoam, muitas vezes, dos paradigmas desenvolvidos pela chamada gramática interna a ser desenvolvida pelo falante.

Tais observações são necessárias por compreendermos que as pronúncias das palavras terminadas com “-ão” e “-am” são semelhantes e esse aspecto pode ser definido para que os alunos do sexto ano do ensino fundamental, ainda em fase de reconhecimento das normas de ortografia, façam essas trocas.

Zorzi (1998, p.181) já antecipa o ponto defendido por Oliveira (2005), pois, ao classificar os erros ortográficos, ele observou que o fenômeno de trocas do “-ão” pelo “-am” ou vice-versa “podem também surgir quando a criança toma o modo de falar como referência para a escrita, uma vez que, do ponto de vista fonético, as duas terminações são pronunciadas da mesma forma.”

Para ele, esse fenômeno é fruto da influência exercida à escrita pela oralidade, fator determinante para os padrões de escrita dos alunos. Em suas palavras: “Saber separar as palavras depende da formação de noções a respeito do que é uma palavra. Por outro lado, saber escrever as palavras que terminam com “-am” ou “-ão” envolve a noção de sílaba tônica, seja, de conhecimentos a respeito da entonação”.

Cagliari (1997, p.137) compreende que o aluno conhece a regra: “quando pronunciamos **ão** na fala, devemos escrever **am**. O que ele ainda não sabe é que há uma restrição do sistema ortográfico para esse uso: **ão** é utilizado em sílabas tônicas, e **am** em sílabas átonas, por isso as trocas.”

Quanto ao aspecto de compreensão de noção da sílaba tônica frente ao aspecto verbal, Kleiman e Sepúlveda (2001, p.122-123) ratificam que, em vez de corrigi-los individualmente, cada vez que errem na ortografia, os alunos podem ser expostos a um conjunto de dados que permita a aferição de pares mínimos de forma a fazer com que os alunos infiram a regra a partir da observação da tonicidade a ser demonstrada de forma sistemática pelo professor: “oLHAram / olhaRÃO – camiNHAram / caminhaRÃO – venDERam /

vendeRÃO – manDAram / mandaRÃO", o que depois pode, segundo as autoras, ser ampliado para que os alunos possam internalizar a regra ortográfica.

Segundo Araújo (2021), desinências são partículas verbais ou nominais, colocadas no final das palavras para indicar suas flexões. As desinências nominais indicam flexões de gênero e número. As verbais, indicam flexões de modo, número, tempo e pessoa.

Nós nos ateremos aqui na descrição, segundo as gramáticas tradicionais e as contribuições de Cagliari (1997) e de Kleiman e Sepúlveda (2001), das regras de uso das desinências “-am” e “-ão”, mais especificamente em verbos cuja pronúncia e uso da forma escrita se confundem.

Exemplo: desistiRAM / desistiRÃO

A desinência “-am” expressa o pretérito perfeito do modo indicativo, ou seja, ações concluídas em um tempo anterior ao momento da fala e são paroxítonas.

Exemplo: começaRAM, ouviRAM.

As desinências terminadas em “-ão” são formas do futuro, na 3ª pessoa do plural do futuro do indicativo.

Exemplo: falaRÃO/ jogaRÃO

Essas contribuições formam a base da elaboração dos jogos propostos na seção 4.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 DELINEAMENTO INICIAL DA PESQUISA

O foco desta pesquisa esteve delimitado no mapeamento dos desvios referentes às marcas da oralidade, referentes ao uso do “-am” e do “-ão”, presentes nos textos dos alunos do 6º ano de uma escola pública do Meio-Oeste catarinense, os quais foram levantados a partir de produções escritas realizadas por eles em diversos momentos das práticas escolares, embora na proposta inicial tenha sido previsto o levantamento de tais marcas em textos autobiográficos (também conhecidos como diários de vida, escritas de si ou textos escritos sobre as vivências cotidianas) – gênero previsto no programa da disciplina conforme a BNCC – Base Nacional Curricular Comum - de alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Nesse sentido, esta pesquisa procurou levantar dados que indicaram quais são as marcas mais toantes que surgem nas produções escritas desses alunos. Dessa forma, foram analisadas as produções textuais desenvolvidas em sala de aula e, posteriormente, categorizados os desvios encontrados em quatro categorias de acordo com Bortoni-Ricardo (2005).

Na sequência, foram desenvolvidos jogos pedagógicos (KISHIMOTO, 2011), projetados especialmente como suporte para a superação dessas ocorrências das marcas de oralidade que com frequência surgem na escrita desses alunos nesta faixa etária e serão usados em oficinas de intervenção lúdica com jogos pedagógicos.

3.2 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os alunos, sujeitos participantes da pesquisa, frequentam a Escola Estadual Básica Prefeito Agenor Piovezan, localizada na área central do município. Seus moradores trabalham com agricultura, comércio, trabalhos temporários, informais.

Quanto à classe social, os alunos são oriundos de famílias, na sua maioria, da classe social médio-baixa: renda de um a dois salários mínimos 68,6%; de três a quatro salários 22,0%; de cinco a seis salários mínimos 6%, de sete a oito salários mínimos 1,7% e nove ou mais salários mínimos 1,7%.

A turma escolhida foi o 6º ano vespertino, com 34 alunos oriundos da escola municipal de Erval Velho, sendo uma turma bem homogênea com 15 meninas e 19 meninos.

Os alunos dessa escola, em sua quase totalidade, são provenientes de famílias carentes, numerosas e de baixa escolaridade, a maioria dos pais não concluiu o ensino fundamental e alguns deles são analfabetos. Poucos estudantes moram com ambos os genitores (é muito comum famílias sustentadas somente pelas mães ou outra figura feminina, como avós, tias etc.) e grande parte deles vive em situação de vulnerabilidade social. Esses dados são obtidos através de um questionário de caráter socioeconômico, aplicado no momento em que os alunos fazem sua matrícula na escola e que compõe sua ficha cadastral.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi parcialmente realizada em Erval Velho, município do estado de Santa Catarina, que fica localizado na região Sul do Brasil, mais especificamente no Meio Oeste do Estado de Santa Catarina, com uma área de 207.4km². Faz divisa ao Norte com o município de Herval D'Oeste, ao Leste e ao Sul com Campos Novos e a Oeste com Lacerdópolis. Sua formação inicia com a vinda dos primeiros imigrantes, às margens do Rio Erval, descendentes de italianos provenientes do Rio Grande do Sul.

A Rede Municipal de Ensino de Erval Velho - SC possui 2 escolas, situadas na área urbana, oferecendo as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, atendendo a um público de 400 alunos.

A pesquisa foi inicialmente realizada em uma Escola Estadual Básica Prefeito Agenor Piovezan de Anos Finais do Ensino Fundamental, localizada

na área urbana do Município de Erval Velho-SC, em uma turma do 6º ano vespertino.

Foto 1- Foto panorâmica de Erval Velho – SC



Fonte: <https://www.ervalvelho.sc.gov.br>. Acesso em 23/04/2021, hora: 05h31min

sala de informática, 01 biblioteca, 01 depósito de merenda, 01 almoxarifado, 01 hall de entrada, 04 banheiros, 01 área de serviço, 01 depósito de material de limpeza, 01 quadra de esportes, 1 salão para reuniões com 150 cadeiras, 2 salas com acesso a rampa, 3 salas no térreo e 1 banheiro para alunos portadores de necessidades especiais, pátios recreativos, área de estacionamento e jardins, 1 quadra de esportes com arquibancadas coberta, 1 piso coberto, uma área com piso sem cobertura, 1 sala com almoxarifado para guardar materiais esportivos, ambos os espaços são utilizados para esportes, recreações e atividades culturais.

A área em que a escola está localizada é caracterizada como área central do município e a ocupação principal está relacionada à agricultura, ao comércio, a trabalhos temporários e informais.

Quanto à classe social, os alunos são oriundos de famílias, na sua maioria, da classe social médio-baixa: renda de um a dois salários mínimos 68,6%; de três a quatro salários 22,0%; de cinco a seis salários mínimos 6%, de sete a oito salários mínimos 1,7% e nove ou mais salários mínimos 1,7%. Guiada pelo PPP a escola desempenha suas atividades no decorrer do ano letivo. Essa unidade escolar tem como princípio filosófico em seu PPP:

O Percurso Formativo escolar entendido como processo constitutivo e constituinte da formação humana, estrutura-se em torno de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação Básica. Portanto, na elaboração e reestruturação do PPP da escola deve-se contemplar não somente os conceitos, mas também as estratégias para a sua apropriação. (PPP, 2019, p.4)

E, para que este princípio seja alcançado, o documento ressalta a necessidade do engajamento e da participação dos profissionais da educação, pais e de toda a comunidade escolar.

Quanto à fundamentação teórica do PPP¹, este foi construído principalmente com base nas diretrizes dos documentos oficiais, os PCN e a

¹ O PPP recebido para leitura foi elaborado em 2019, no entanto também foram observadas algumas mudanças que foram atualizadas no PPP no decorrer de 2019, 2020 e 2021. Uma delas foi que a organização escolar que antes era bimestral, passou a semestral.

Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC), como relatado na seção 3 do PPP, que trata do “papel da escola”, e apresenta que a Escola baseia-se na concepção Histórico-cultural do conhecimento e que, portanto, a construção do saber escolar “[...] implica que os estudantes interajam de forma direta com o objeto do conhecimento, com os companheiros de aprendizagem, com o docente e com o seu contexto imediato, buscando significar tais saberes e apropriar-se deles” (PPP, 2018, p. 4). Afirma, ainda, ser o aluno capaz do processamento de informações, integrando-as. Além disso, concebe o conhecimento dinâmico que transforma o sujeito e é transformado por ele.

Para atingir as orientações e os propósitos presentes do PPP, a escola estabelece um planejamento anual, elaborado individualmente por cada professor, mas que deve ser compartilhado durante as reuniões de planejamento realizadas uma vez por mês com todos os professores do Ensino Fundamental Final. Alguns projetos são realizados e, apesar das dificuldades encontradas, buscam envolver toda a comunidade escolar.

O PPP ressalta ainda, em sua metodologia de ensino, que todos os segmentos da escola necessitam de apoio e colaboração para que as normas estabelecidas pela escola sejam cumpridas. Então, algumas ações são propostas no documento: à escola entre outras ações compete cumprir “[...] que o sujeito se envolva em atividades de outra natureza (trabalhar sua singularidade no contexto global em uma sociedade específica), preparar para a vida, superar as etapas do desenvolvimento cognitivo e propiciar os diferentes métodos e saberes” (PPP, 2019, p.9)

Conforme o PPP, os professores devem comprometer-se com seu trabalho, formando, informando e respeitando seus alunos bem como acreditar na capacidade de aprendizado de seus discentes, buscando diversificar as aulas, com técnicas variadas, para otimizar a apropriação do conhecimento, tendo em vista que os alunos, a família e toda a comunidade escolar também devem contribuir para que as ações sejam desenvolvidas.

E nesse documento consta que a avaliação é contínua, dinâmica e cooperativa, enfatiza os aspectos qualitativos, sendo que estes deveriam predominar aos quantitativos. O objetivo da avaliação é verificar a aprendizagem do educando e pode ser realizada de inúmeras maneiras,

apresentações, provas, exercícios, trabalhos, relatórios de aulas práticas entre outras maneiras, considerando a participação, assiduidade, pontualidade, respeito e outros aspectos quantitativos. Para registrar essas avaliações são considerados valores numéricos de um a dez, atualmente de forma semestral.

O PPP apresenta, ainda, a dimensão administrativa, constando a organização escolar, indicando as atribuições dos serviços da equipe gestora, técnico-pedagógica, técnico-administrativa e do corpo docente.

Quanto ao nosso trabalho desenvolvido no ensino fundamental, o assunto tratado foi algo inédito, porém como os professores já trabalhavam projetos, os alunos foram receptivos com a ideia de participar de um projeto de pesquisa, anunciado no início do ano letivo, mas que não foi levado adiante pelas razões já anunciadas.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para que se alcancem os objetivos pretendidos, alguns caminhos podem ser mais producentes, para tanto, foi projetado inicialmente seguir os moldes de uma pesquisa-ação, na qual identificamos um problema, planejamos e vivenciamos uma intervenção, ou, em outras palavras, vivenciamos uma aplicação de estratégias de ensino que estimule a reflexão participativa dos sujeitos da pesquisa (alunos do 6º ano) de forma crítica e reflexiva. (TRIPP, 2005).

Em conformidade com esse delineamento, o estudo procura entender e interpretar fenômenos relacionados ao ensino da linguagem/língua, a partir da própria prática docente, com o auxílio, fundamentalmente, dos pressupostos teóricos.

De acordo com Thiollent (1985, p.7), “enquanto ação-coletiva, a pesquisa-ação é orientada sempre em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação sendo apropriada nos campos educacionais, visto que supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional e técnico”. E acrescenta:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p.14).

Desta forma, a pesquisa-ação tem como proposta a resolução dos problemas das situações vivenciadas “em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 1985, p.8), ou seja, tal método propicia a resolução de problemas reais onde os participantes tenham voz e vez.

ThiolleNT explicita que a pesquisa-ação necessita de uma “ação não-trivial”, ou seja, uma ação que realmente mereça uma investigação para ser conduzida, “trata-se de ações de caráter prático dentro de uma atividade coletiva” (THIOLLENT, 1985, p.15). Nesta modalidade de pesquisa, os pesquisadores necessariamente desempenham um papel ativo na resolução dos problemas encontrados, visando o acompanhamento e a resolução dos problemas no decurso da pesquisa.

Para levar a efeito a pesquisa-ação pretendida, as etapas previstas são as seguintes:

Mapeamento dos desvios em relação à norma padrão, referentes às marcas de oralidade na escrita e categorização dos desvios encontrados em uma das quatro categorias morfofonêmicas tendo como arcabouço teórico Bortoni-Ricardo (2005).

Criação e aplicação dos jogos pedagógicos (KISHIMOTO, 2011), os quais serão projetados especialmente como suporte para a superação das possíveis ocorrências das marcas de oralidade que com frequência surgem na escrita desses alunos.

A partir das marcas de oralidade que foram identificadas por meio de um levantamento em produções escritas dos alunos da 6º ano em períodos anteriores à pandemia da COVID-19, já que a escrita do diário ficou suspensa, os jogos pedagógicos, com foco na diferenciação do “-ão” e do “-am”, foram elaborados.

Nossa pesquisa, na escola, foi desenvolvida entre os meses de fevereiro e abril de 2020, com a explicitação do gênero “diário de vida” onde os alunos puderam ter um primeiro contato com o gênero por meio de exemplos como o

“Diário de Anne Frank” e posteriormente uma primeira coleta. Infelizmente pela questão pandêmica tivemos que interromper a coleta dos diários, entretanto, conseguimos alguns exemplos para a utilização da pesquisa, como apresento nos Apêndices A –F.

Vários estudos apontam que há muitos estudantes e também professores que não estavam preparados para substituir com êxito a educação presencial por atividades de ensino a distância (OKADA, 2020). Embora as equipes do curso necessitem disponibilizar *on-line* seus programas educacionais em pouco tempo, todos também precisaram entender como melhorar a experiência de aprendizado dos estudantes nesses momentos difíceis.

Dessa forma, a pesquisa teve que percorrer outros caminhos inesperados, partindo de nossa experiência com a comunidade e já conhecendo as questões morfofonêmicas que se repetem ano após ano, utilizamos deste conhecimento e de mais três produções que conseguimos coletar no decorrer da pandemia.

As atividades previstas inicialmente estavam assim delineadas: um momento de aplicação dos jogos, onde os alunos continuariam a escrever seus textos no diário. A professora pesquisadora iria conduzir as aulas iniciais pontuando as características do gênero autobiográfico - que é um gênero que está previsto no currículo desses alunos - mais especificamente o “diário de vida” (BAKHTIN, 2010; LEJEUNE, 2014). Nestas aulas, seriam mostradas a estrutura do diário, suas funções e também que este gênero possui um teor literário que aborda questões literárias pessoais. Para tanto, utilizaríamos como inspiração o filme “O diário de Anne Frank”. Considerando que os alunos possuem quatro aulas semanais, seriam reservadas uma dessas aulas para a escrita e manutenção de seus diários para que se criasse um compromisso com os relatos de vida.

Após essa etapa, teríamos a avaliação das produções escritas do gênero autobiográfico, os “diários da vida”. E, então, seria possível analisar as influências que a fala exerce na escrita, por meio dos diários que continuariam a ser produzidos pelos alunos e serviriam de *corpus* da pesquisa. Posteriormente, observando a norma de referência, identificaríamos os

possíveis conhecimentos construídos na vivência dos jogos e, por fim, seria feita uma nova análise dessas produções textuais.

Após esse período de produções textuais e oficinas de jogos sendo realizadas simultaneamente e a reflexão sobre a escrita e a oralidade dos alunos, poderíamos constatar o grau de eficiência que os jogos, como suporte do ensino de língua portuguesa, podem ter em relação à otimização da escrita destes alunos, seguido da reflexão sobre as ocorrências e o contexto linguístico das flexões verbais “-am” e “-ão”.

Essa experiência teria a duração de aproximadamente três meses podendo ser estendida dependendo do cronograma escolar e respeitando o desenvolvimento da turma.

4 PROPOSTAS LÚDICAS: USO DO “-AM” E DO “-ÃO”

Os jogos, como já bem explicitado anteriormente, oferecem muitos benefícios aos alunos, estimulam e desenvolvem importantes habilidades como a comunicação verbal, o raciocínio lógico, atenção, concentração e a interação social. Promovem entre os jogadores o respeito, a paciência, as diferenças existentes entre eles e da sociedade a qual vivemos.

A seguir são propostos dois jogos interativos, em que os alunos terão contato com diversas frases e situações que envolvem o uso do “-am” ou do “-ão”, tendo, assim, a oportunidade de exercitar de forma lúdica o uso adequado dessas terminações.

4.1 TABULEIRO “-AM” e “-ÃO”: REGRAS DO JOGO

O objetivo do jogo é exercitar ludicamente a distinção do “-am” e do “-ão” e, estrategicamente o jogo está desenhado para o aluno ultrapassar a casa correspondente à chegada (casa 40) para que se possa vencer e finalizar o jogo. Para tanto, os jogadores e um mediador deverão ter em mãos um dado que deverá ser lançado e indicará quantas casas o jogador deverá percorrer. Após esta etapa o mediador deve embaralhar as cartas que contenham frases sem as terminações “-am” ou “-ão”. O mediador entrega uma carta contendo uma frase na vez de cada jogador. Desta forma se o jogador acertar ele deverá continuar o percurso; caso este erre a resposta, o próximo jogador irá dar sequência na trilha.

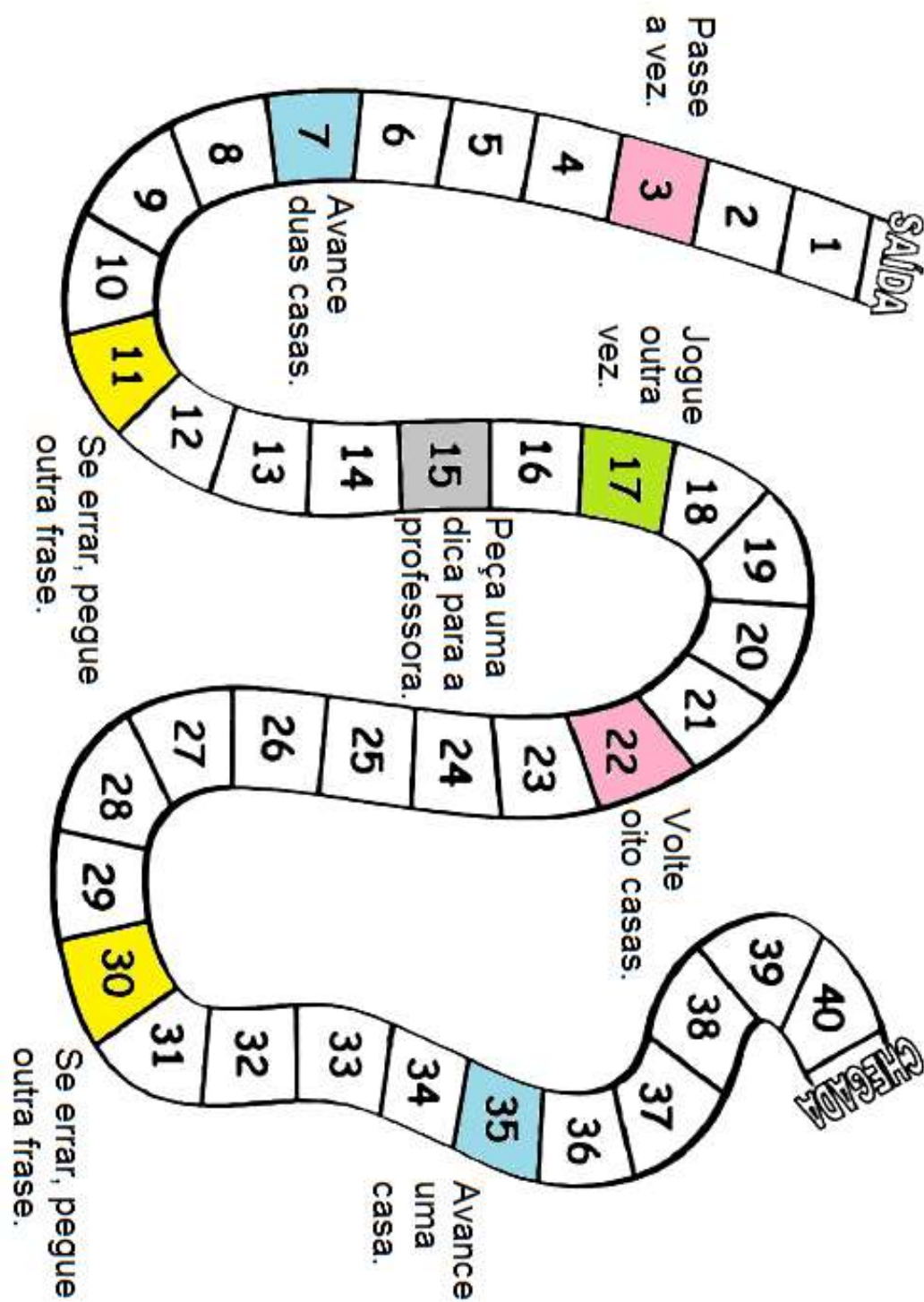
Para que o jogo se torne mais interativo e divertido, foram inseridas algumas opções alternativas durante o percurso. Abaixo segue uma lista com todas as opções inseridas:

- Casa 3: Passe a vez.
- Casa 7: Avance duas casas.
- Casa 11: Se errar, pegue outra frase.
- Casa 15: Peça uma dica para a professora.
- Casa 17: Jogue outra vez.
- Casa 22: Volte oito casas.
- Casa 30: Se errar, pegue outra frase.
- Casa 35: Avance uma casa.

Sugestões de frases para comporem as cartas:

No próximo verão, os pássaros viver... muito.	_ão
Você saberia dizer se eles poder... cantar hoje à noite?	_ão
Esperar... por sua mãe a semana toda se continuarem assim.	_ão
Os anjos far... tudo o que puderem para ajudar.	_ão
Se nada mudar, ficar... assuntos pendentes para a próxima reunião.	_ão
Chegar... novos modelos de carros no próximo mês.	_ão
Os restaurantes abrir... no próximo feriado.	_ão
Meus pais estar... aqui no próximo final de semana.	_ão
Amanhã eles resolver... o problema do aquecedor.	_ão
Nos próximos dias, os réus permanecer... calados até o julgamento.	_ão
Os colegas nem perceber... que eu saí mais cedo ontem.	_am
As alunas cantar... bastante durante a última festa.	_am
Ontem os jogadores não falar... nada durante a jogo.	_am
Os casais dançar... durante todo o baile ontem.	_am
Meus primos passar... o ano novo na praia no verão passado.	_am
Eles não planejar... ir tão bem assim na prova passada.	_am
As professoras comentar... o avanço dos alunos na última aula.	_am
Meus cachorrinhos fugir... há dois anos.	_am
Eles nem resolver... tudo o que foi pedido.	_am
Na reunião passada, os professores contar... tudo o que aconteceu.	_am

Figura 5: O tabuleiro “-am” e “-ão”.



Fonte: Própria autoria

Este jogo foi utilizado em um 6º ano (vespertino) neste ano de 2022 para testar sua aplicabilidade. Percebi que os alunos ficaram interessados ao verem o tabuleiro. Após a explicação das regras eles iniciaram o jogo. Pude notar que o jogo Tabuleiro “-am” e “-ão” fluiu de maneira mais lenta, visto que, neste jogo os alunos ao receberem a carta sorteada não tinham um tempo determinado para responderem. Isso resultou numa expectativa maior entre os participantes, já que seus adversários estavam demorando mais do que esperado.

Felizmente, eles conseguiram chegar ao final do jogo, entretanto o jogo Tabuleiro “-am” e “-ão” teve uma duração maior que o jogo Roleta “-am” e “-ão”. Lembrando que os dois jogos foram testados na mesma turma.

Foto 2: Aplicação do jogo de tabuleiro com os alunos



Fonte: Própria autoria

PLANO DE ENSINO - Tabuleiro “-am” e “-ão”

DESCRIÇÃO: No desenvolvimento deste plano, sugerimos levar os estudantes a refletir, a partir das suas experimentações, sobre o jogar e brincar, com ênfase no reconhecimento dessas práticas exercitar ludicamente a distinção do “-am” e do “-ão” e, estrategicamente o jogo está desenhado para o aluno ultrapassar a casa correspondente à chegada (casa 40) para que se possa vencer e finalizar o jogo.

HABILIDADES DA BNCC: **(EF12EF01)** Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas; **(EF12EF02)** Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras; **(EF12EF03)** Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas; **(EF12EF04)** Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.

OBJETIVO DE CONHECIMENTO: Brincadeiras e jogos que façam com que os alunos do 6º ano percebam a diferença usual do “-am” e “-ão”.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: Reconhecer a utilização de materiais alternativos para a realização de jogos e brincadeiras; Comparar as características de evolução por meio das brincadeiras e dos jogos relatados.

COMPETÊNCIA GERAL: Empatia e cooperação.

DURAÇÃO: Aproximadamente quatro aulas.

4.2 ROLETA DE PALAVRAS “-AM” e “-ÃO” – REGRAS DO JOGO

O objetivo do jogo é que os alunos consigam, por meio da roleta de palavras, construir frases onde o “-am” e “-ão” são utilizados. Para tanto, precisaremos dividir a turma em dois grupos. Cada grupo terá a sua vez de jogar. O professor deve rodar a roleta cujo ponteiro que, ao perder a força, deverá parar em uma das possibilidades de palavra escrita com “-am” ou com “-ão”. Partindo disso, o grupo que está na vez de jogar deverá formar uma frase com a palavra sorteada dentro de um tempo pré-determinado (por exemplo 30 segundos).

A cada frase onde haja coerência e adequação à grafia oficial em vigor, o grupo irá ganhar um ponto. Ao final do jogo, a equipe vencedora será a que somar mais pontos.

Figura 6: A roleta “-am” e “-ão”.



Fonte: Própria autoria

Esse jogo também foi testado com os alunos do atual 6º ano (vespertino) e foi confirmada sua aplicabilidade, como indicado pelas fotos aqui anexadas.

Pôde-se perceber que os alunos apresentaram um grande interesse pelo jogo. Em um primeiro momento quando apresentado o jogo e mostradas as regras houve uma breve confusão, entretanto após três ou quatro rodadas os alunos demonstraram entusiasmo ao elaborarem suas próprias regras.

Após este momento eles seguiram jogando e, quando chegamos ao término da aula, contamos quantos pontos cada grupo havia feito. Neste momento percebi a emoção em cada um deles por terem pontuado e ao mesmo tempo compreendido o uso das desinências “-ão” e “-am” somente com a ludicidade contemplada no jogo.

Foto 3 – Aplicação do jogo da Roleta “-am” e “-ão”



Fonte: Própria autoria

PLANO DE ENSINO - Roleta “-am” e “-ão”

DESCRIÇÃO: O objetivo do jogo é que os alunos consigam, por meio da roleta de palavras, construir frases onde o “-am” e “-ão” são utilizados. Para tanto, precisaremos dividir a turma em dois grupos. Cada grupo terá a sua vez de jogar. O professor deve rodar a roleta cujo ponteiro que, ao perder a força, deverá parar em uma das possibilidades de palavra escrita com “-am” ou com “-ão”. Partindo disso, o grupo que está na vez de jogar deverá formar uma frase com a palavra sorteada dentro de um tempo pré-determinado (por exemplo 30 segundos). A cada frase onde haja coerência e adequação à grafia oficial em vigor, o grupo irá ganhar um ponto. Ao final do jogo, a equipe vencedora será a que somar mais pontos.

HABILIDADES DA BNCC: (EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas; (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras; (EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas; (EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.

OBJETIVO DE CONHECIMENTO: Brincadeiras e jogos que façam com que os alunos do 6º ano percebam a diferença usual do “-am” e “-ão”.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: Reconhecer a utilização de materiais alternativos para a realização de jogos e brincadeiras; Comparar as características de evolução por meio das brincadeiras e dos jogos relatados.

COMPETÊNCIA GERAL: Empatia e cooperação.

DURAÇÃO: Aproximadamente duas aulas.

No entanto, como já dito, a continuidade da proposta não pode ser colocada efetivamente em prática, portanto, não temos como afirmar se os jogos poderão ser eficazes no que se refere ao fato de propiciar

conscientização da diferença na escrita do “-am” ou do “-ão” na dependência do contexto frasal, se o verbo deveria estar no pretérito ou no futuro.

4.3 SUGESTÃO DE ATIVIDADES

Além do desenvolvimento e aplicação dos jogos podemos sugerir outras propostas que complementem esta temática. A continuidade das produções dos diários de vida, a fim de proporcionar ao aluno a oportunidade de exercitar sua escrita e validar a compreensão da regra de uso das terminações verbais de acordo com a escrita oficial em vigor.

Outra sugestão passível de atividades seria, após a aplicação dos jogos, propor aos alunos a elaboração de um quadro com as regras do uso do “-am” e “-ão”.

Uma terceira opção seria proporcionar aos alunos um momento onde eles se tornem protagonistas desta temática, ao criarem o seu próprio jogo em que se faça uso das terminações “-am” e “-ão”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser o processo de escrita influenciado pela vivência oral dos praticantes de uma língua, desenvolver nos estudantes a consciência fonológica pode trazer benefícios para o incremento das habilidades de escrita, uma vez que, tomando ciência de que sons e letras não possuem uma relação de paridade, possam vir a fazer associações mais condizentes com o grau de instrução no qual se encontram e pelo qual serão cobrados em diversos momentos de suas vidas, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Num momento inicial pensamos em um trabalho onde utilizaríamos o gênero autobiográfico para a identificação destas características da escrita dos alunos, os chamados “diário de vida” (BAKHTIN, 2010; LEJEUNE, 2014; MACHADO 1998). No que concerne ao gênero diário, a linguagem se aproxima da oralidade, o autor conversa consigo mesmo. Assim, oportuniza-se uma escrita menos monitorada e com maior coloquialidade o que pode favorecer o aparecimento das marcas de oralidade. Dadas as limitações impostas pela pandemia da COVID-19, a opção, autorizada pela RESOLUÇÃO nº003/2021 COMITÊ CENTRAL DO PROFLETRAS, foi elaborar a proposta pedagógica aplicável em tempo futuro.

Dos objetivos delineados no início da pesquisa, podemos afirmar que foram cumpridos, a saber: a) elaborar atividades pedagógicas lúdicas em que a questão do uso das terminações verbais em “-am” ou “-ão” se façam presentes de forma a estimular a consciência de uso de cada ocorrência e b) sugerir atividades que permitam aos alunos serem os protagonistas de seu aprendizado a partir da reflexão acerca das ocorrências das terminações verbais eleitas.

Foram criados dois jogos lúdicos e validadas sua aplicação. Um dos jogos criados, chamado Tabuleiro do “-am” e “-ão”, pudemos perceber que sua utilização é possível em sala de aula. O segundo jogo intitulado Roleta do “-am e “-ão” pode completar a compressão das regras gramaticais do uso das terminações “-am e “-ão”. Este segundo jogo também pôde ser aplicado em sala de aula e comprovada a sua funcionalidade.

Complementando os objetivos deste trabalho foi sugerido que a escrita do diário de vida seja contínua para que o professor possa perceber a compreensão por parte dos alunos da utilização do “-am” e do “-ão”. Ainda na linha das atividades sugeridas, foi colocada como proposta para realização, por parte dos alunos, a elaboração de um quadro, para ser fixado em sala de aula, com as regras de utilização do “-am” e “-ão” e ainda a proposta de os próprios alunos elaborarem os seus jogos.

Em relação à pergunta de pesquisa norteadora “Como os jogos pedagógicos podem desenvolver o aprimoramento da consciência fonológica na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental?”, podemos acenar para as possibilidades que os estudos acerca desse campo nos apontam, já que não foi possível a realização completa da proposta inicial como uma pesquisa-ação: os jogos pedagógicos podem ser estratégias mobilizadoras da aprendizagem pelas características já apontadas como estímulo à motivação de aprender, a competição ou a colaboração entre pares, os desafios que apresentam deslocando-se das práticas rotineiras cotidianas. No entanto, é preciso deixar evidente que o jogo pedagógico não pode ser uma prática constante e contínua para não perder as características acima apontadas (VASCONCELOS, 2021)

Como pesquisas futuras, podemos adotar o diário de vida por um tempo maior, com isso o professor poderá perceber outras marcas e, assim, ir direcionando suas atividades docentes.

Nossa expectativa, no entanto, é a de que este trabalho possa contribuir positivamente com outros professores de língua portuguesa que lecionam no ensino fundamental, de modo a possibilitar que seus aprendizes possam ter maior contato com métodos lúdicos e dessa forma se apropriar do conhecimento com maior leveza.

Finalizando, queremos acrescentar que o percurso dos estudos realizados durante as disciplinas do PROFLETRAS bem como do desenvolvimento da pesquisa que culminou na escrita desta dissertação foi de importância fundamental para a construção de nossa identidade como professor de língua portuguesa no ensino público que de alguma forma extrapolam os limites da minha atuação para se estender ao ambiente

educativo em que atuo, pois o envolvimento da direção, da coordenação pedagógica da escola foram notórios. Também, professoras parceiras na escola acompanharam boa parte da pesquisa e da aplicação – ainda que restrita- e um bom diálogo começou a ser tecido.

Isso demonstra a importância de programas de investimento na formação de qualidade de professores como o PROFLETRAS em instituições de ensino que primam por qualidade como a Universidade Federal de Santa Catarina com seu corpo docente comprometido com uma educação competente para todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J.M (Org.). *Integração das tecnologias educacionais*. Brasília: MEC/SEED, 2005.
- ARAÚJO, Luciana Kuchenbecker. “Desinências”: O Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/desinencias.html>. Acesso em 12 de outubro de 2021.
- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.24, n.2, jul./dez. 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2006.
- CAGLIÁRI, Luís Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo, Scipione, 1997.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Tradução: Maria Leticia Ferreira. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CLAPARÈDE, È. *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. Tradução Turiano Pereira e Aires da Mata Machado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1958.

E.C. *Responsible research and innovation European Commission*, 2016.
Disponível em: <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/responsible-research-innovation>. Acesso em: 10 maio 2021.

ELTON-CHALCRAFT, Sally; MILLS, Kären. Measuring challenge, fun and sterility on a 'phonometre' scale: evaluating creative teaching and learning with children and their student teachers in the primary school. *Education*, v. 43, n. 5, p. 482-497, 2015.

FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro. *Pro-Posições*. v. 15. n. 1 (43) jan./abr. 2004.

FIALHO, N, N. Os jogos pedagógicos como ferramenta de ensino. 2008.
Disponível em:
http://www.moodle.ufba.br/file.php/8823/moddata/.../jogos_didaticos.pdf.
Acesso em: 30 mar. 2022.

FLORES, Zilá Gomes de Moraes. *O brincar, a criança e a escola: tramas de um caminho*. Dissertação (Mestrado Educação nas Ciências), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2006.

FREITAS, Maria Teresa A.; BERNARDES, Alessandra S.; PEREIRA, Ana Paula Marques S.; PEREIRA, Maria Leopoldina. *O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação*. Revista Fractal Psicologia, v.27, n.1, p.50-55, jan-abr. 2015.

GRUBEL, Joceline M.; BEZ, Marta R. *Jogos Educativos*. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 4, p. 1-7, 2006.

HOLMES, Bob; DOUGLAS, Kate. Human nature: being playful, 2012.
Disponível em: <https://www.newscientist.com/article/mg21428610-300-human-nature-being-playful/>. Acesso em: 10 maio 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. In: Tizuko Morchida Kichimoto. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1997.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

OKADA, Alexandra. *Distance education: do students believe it should be fun?* 2020. Disponível em: <https://www.open.edu/openlearn/education-development/learning/distance-education-do-students-believe-it-should-be-fun>. Acesso em: 01 julho 2021.

OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Conhecimento linguístico e apropriação do ensino de escrita: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2014.
Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA/ARQ_ARQUI20121017141358.pdf. Acesso em: 12 outubro 2021.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

ROLOFF, Margarete Elena. *A importância do lúdico em sala de aula*. 2011. Rio Grande do Sul. - PUC

SÁ, Poliana Martins de Oliveira. *Jogos Pedagógicos como estratégia de intervenção no uso das marcas de oralidade em produções escritas dos alunos do 7º ano do ensino fundamental do município de Petrolândia - PE*. Dissertação (Mestrado profissional em Letras - PROFLETRAS), Universidade de Pernambuco - UPE, Pernambuco, 2019.

SANTOS, C. A. M. *O uso de metodologias ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar*. In: EDUCERE – XII congresso Nacional de Educação, 2015. Curitiba PR. Anais do Evento. Curitiba: EDITORA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT, 2015.

SANTOS, P. S. M. *Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. SC/SEE – [S.l.]: [S. n.], 2014.

SANTOS, Andréia; RIBEIRO, Éllen Lisbôa Moreira. *Qual é a letras? Uma perspectiva lúdico-didática para a familiarização das convenções ortográficas do [s] e do [z] no ensino de português como língua materna*. – São Paulo: Mentres Abertas, 2021.

SCHMIDHUBER, Jurgen. Formal theory of creativity, fun, and intrinsic motivation (1990-2010). *Transactions on Autonomous Mental Development*, v. 2, n. 3, p. 230-247, 2010.

VASCONCELOS, Silvia Ines Coneglian Carrilho de; DELLAI, Érica Milani. *O humor como estratégia pedagógica: um breve balanço*. Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 10, n. 4, p. 181-203, dez. 2021.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos*. 2006. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrD=621>. Acesso no dia 20.10.21

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática, no 1º e 2º graus*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, p. 443-466, set/dez. 2005.

VASCONCELOS, S.I.C. C. de. Brincar, jogar e aprender: laços possíveis. In: VASCONCELOS, S.I.C. C. de (Org.). *Ludicidade no ensino de português como língua materna e não materna*. São Paulo: Mentis Abertas, 2021, p. 7-10.

VASCONCELOS, S.I.C. C. de. E DELLAI, Érica Milani Dellai. Humor as a pedagogical strategy: a short review / O humor como estratégia pedagógica: um breve balanço. *Revistas Letras Raras*. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2224/1721> Acesso em: 20 jan. 2022.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLPATO, Gildo. *Jogo, brincadeira e brinquedo: uso e significados no contexto escolar e familiar*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WADSWORTH, Barry. *Inteligência e afetividade na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1977.

ZORZI, J. L. As trocas surdas sonoras no contexto das alterações ortográficas. In: MARCHESAN, I. Q.; ZORZI, JL.; GOMES I.D. (Orgs.). *Tópicos em Fonoaudiologia*. 1997 – 1998. São Paulo: Lovise, 1998. p. 181 – 194.

APÊNDICE A – DIÁRIOS DE VIDA

11 de maio de 2020

Hoje trabalhamos muito meu primo e meu pai levantaram cedo e foi enfiar a fenda. Nós carregamos e guardamos a fenda a tarde. Eu fui tratar os vacas de leite e de leite estamos muito cansados pelo dia de trabalho e fomos dormir cedo.

APÊNDICE B – DIÁRIOS DE VIDA

23 de maio de 2020

Sábado

O milho que começamos a descarregar ontem que meu pai comprou de um vizinho terminamos de descarregar hoje e aí meu pai foi buscar o repto.

O telhado de nossa casa estava sujo e então minha mãe falou com o Papaz que lava os telhados para ele vir lavar o nosso telhado. Ele lavaram semana que vem.

APÊNDICE C – DIÁRIOS DE VIDA

20 de março de 2020

Quarta - feira

Hoje de manhã fiz os trabalhos da escola e ajudei minha mãe a fazer o almoço e a tarde fui brincar com o Termino os ninos e fui dar banho e eles comerão quase tudo.

Bem de tarde entrei em casa para lanchon.

APÊNDICE D – DIÁRIOS DE VIDA

14 de maio de 2020

Quinta - feira

Hoje não tinha internet aqui na fátia e então fui para a cidade na loja da minha mãe para fazer os temas e não se atrasar nas tarefas da escola. à tarde lanchei um pastel de pizza e meus amigos lancharam pastel de carne.

APÊNDICE E- DIÁRIOS DE VIDA



Data/Feira / /
 SII TII SII SIV SII SIV SII

Canal Velho, 24 de Abril de 2020

Hoje eu vou começar a escrever meu diário. Vou contar sobre minha semana.

Na verdade é um tema de Português, mas vou usar para me expressar.

Fiz uma capa usando dinossauros porque é um tema que me interessa.

Já tive vários jogos, livros, quebra-cabeças, de dinossauros e brinquedos.

Até uma parede do meu quarto tem papel de parede de dinossauros. Eu acho interessante como eles viverão.

Essa semana foi praticamente igual as outras, eu fiquei só em casa, acordo tarde, brinco com meu cachorro, faço algumas atividades da escola.

APÊNDICE F- DIÁRIOS DE VIDA



Data/Fim		1	1
S12	T14	S14	S15

25/04/2020 Sábado

Hoje eu acordei e fui tomar meu café mas eu tava com preguiça mas eu fui tomar depois disso fui fazer os meus temas depois do almoço...

Lá à tarde eu fui brincar, mas a minha mãe me chamou para ir para dentro que iríamos para a casa da comadre e do compadre onde eles ficaram com a gente por 3 dias.

ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis / SC

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro/a estudante, você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa **JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PARA A REFLEXÃO DAS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Para participar, o responsável por você deverá autorizar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do responsável, que você recebeu juntamente com este termo. Peço que leia atentamente o que segue, e se você e o responsável por você concordarem com as informações aqui apresentadas, assine as duas vias, onde indicado (uma delas ficará com você). Sinta-se livre para decidir participar ou não. Comprometo-me a cumprir a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, e utilizar as informações da pesquisa somente para os fins acadêmicos e científicos. Esse trabalho é importante porque procura contribuir para o desenvolvimento da competência da leitura e da produção textual dos alunos do ensino fundamental final, trazendo como benefício melhorias na escrita dos alunos em língua portuguesa. Com relação às atividades propostas, todos os alunos desenvolverão, a sua permissão é para que os textos produzidos por você durante as aulas possam ser analisados como objeto de pesquisa com autoria descartada, ou seja, seu nome não aparecerá no texto a ser objeto de análise da pesquisa. Caso você não queira participar da pesquisa, não haverá prejuízo com relação às notas na disciplina por esse motivo. Não havendo riscos, pois são atividades baseadas no livro didático, PPP da escola e PCN e planejamento da professora, planejadas para o 8º ano, porém, só serão utilizados os textos na pesquisa se o aluno e responsáveis permitirem e caso seu nome venha a ser divulgado – por motivo alheio à decisão do pesquisador – será procedida uma investigação e o seu texto será excluído do corpus. Você tem garantido o direito de sair da pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou retaliação pela sua decisão, e os textos não serão utilizados na pesquisa. Ao final da pesquisa, os resultados do estudo se tornarão públicos,

mas não se preocupe, pois, a sua identidade será totalmente preservada. Mesmo assim, se você temer uma quebra de sigilo, mesmo que involuntária, poderá optar por não participar. Também, você e o seu responsável terão direito de acessar às atividades e textos produzidos por você, em qualquer etapa da pesquisa, bastando apenas entrar em contato comigo. Durante todo o período da pesquisa você poderá solicitar qualquer esclarecimento. Todas as despesas da pesquisa serão pagas pelo pesquisador. Não haverá remuneração pela sua participação. E caso ocorra algum dano (como de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual) decorrente da sua participação na pesquisa, você será devidamente indenizado, no valor do seu prejuízo. Se houver alguma dúvida quanto à ética da pesquisa, você e o seu responsável poderão entrar em contato com o Comitê de Ética da UFSC pelo endereço e contato: CEPESH/UFSC Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br. Site: <http://cep.ufsc.br/>.

Eu, _____
 ___, portador/a do documento de Identidade número _____, fui informado/a dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso solicitar novas informações, e eu e/ou o meu responsável poderemos modificar a minha participação na pesquisa, se assim desejarmos. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

_____, _____ de _____ 2020.

 Assinatura do/a menor

 Assinatura do pesquisador

Pesquisador responsável: Professora Dra. Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos. **Endereço e telefone:** Centro de Comunicação e Expressão – CCE B– Sala 216; Campus Universitário – Trindade – Florianópolis – SC; CEP: 88.040-970; **Telefone:** (48) 9148-2649 **E-mail:** silviaconeglian@terra.com.br
Pesquisador assistente: Aline Suzana de Freitas Vaz **Endereço e telefone:** Rua Aurélio Piovesan S/N, – Centro, Erval Velho – SC; CEP: 89613-000; telefone: (49) 99962-8711. **E-mail:** vaz.freitas.aline@gmail.com

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

Campus Universitário - Trindade - Florianópolis / SC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE

O/a menor sob sua responsabilidade está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa: **JOGOS PEDAGÓGICOS COMO FERRAMENTA PARA A REFLEXÃO DAS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Peço que leia atentamente este documento e, se o/a Sr./a concordar com as informações aqui apresentadas, assine as duas vias onde indicado (uma delas ficará com o/a Sr./a). Comprometo-me a cumprir a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, e utilizar as informações da pesquisa somente para os fins acadêmicos e científicos. Esse trabalho é importante porque procura contribuir para o desenvolvimento da competência da leitura e da produção textual dos alunos do ensino fundamental final, trazendo como benefício melhorias na escrita dos alunos em língua portuguesa. Ele/a participará dessa pesquisa por meio da leitura, da participação de jogos pedagógicos com palavras da língua portuguesa e da produção de textos nas aulas de língua portuguesa. Com relação às atividades propostas, todos os alunos as desenvolverão, pois são atividades baseadas no livro didático, PPP da escola e BNCC, planejadas para o 6º ano. Quanto aos possíveis riscos decorrentes da pesquisa, o/a menor poderá se sentir cansado/a ou aborrecido/a devido à leitura e à produção de textos de divulgação científica, porém só serão utilizados os textos produzidos na pesquisa se o/a menor desejar realizá-las e se ele e seus responsáveis assim o permitirem. Ele/a tem garantido o direito de sair da pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou retaliação pela sua decisão, e os textos não serão utilizados na pesquisa. Ao final da pesquisa, os resultados do estudo se tornarão públicos, mas não se preocupe, pois a identidade do/a menor será totalmente preservada. Mesmo assim, se o/a Sr./a temer uma quebra de sigilo, mesmo que involuntária, poderá optar por não autorizar a participação dele/a. Caso venha a ocorrer a quebra de sigilo e o nome

do/a menor vier a público, ainda que de forma involuntária e não intencional, serão tomadas todas as medidas para a solução do ocorrido, inclusive jurídicas e de apuração do fato. O/A Sr./a, como responsável pelo/a menor, poderá retirar o seu consentimento ou interromper a participação dele/a a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, também, o/a menor e o seu responsável terão direito de acessar às atividades e textos produzidos pelo/a menor em qualquer etapa da pesquisa, bastando apenas entrar em contato comigo. Durante todo o período da pesquisa o/a Sr./a poderá solicitar qualquer esclarecimento. Todas as despesas da pesquisa serão pagas por mim, pesquisador. Não haverá remuneração pela participação do/a menor na pesquisa. E caso ocorra algum dano (como de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual) ao/a menor decorrente da sua participação durante e após a pesquisa, ele/a será devidamente indenizado/a, no valor do seu prejuízo e será encaminhado para tratamento no Sistema Único de Saúde (SUS) para o devido acompanhamento. Além disso, garantimos que o/a menor receberá todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa. Se houver alguma dúvida quanto à ética da pesquisa, o/a Sr./a poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFSC. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Endereço e contato: CEPSH-UFSC Prédio Reitoria II, localizado na Rua: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Telefone para contato: (48) 3721- 6094, E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

Eu, _____, portador/a do Documento de Identidade número _____, responsável pelo/a menor _____, Documento de Identidade número _____ fui informado/a dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso solicitar novas informações e cancelar o meu consentimento ou o do/a menor sob minha responsabilidade. Dessa forma, declaro que concordo com a participação do/a menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

_____, _____ de _____ 2020.

Assinatura do/a responsável

Assinatura do pesquisador

Pesquisador responsável: Professora Dra. Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos. **Endereço e telefone:** Centro de Comunicação e Expressão – CCE B– Sala 216; Campus Universitário – Trindade – Florianópolis – SC; CEP:88.040-970; telefone: (48) 99148-2649 **E-mail:** silviaconeglian@terra.com.br e silvia.vasconcelos@ufsc.br

Pesquisador assistente: Aline Suzana de Freitas Vaz **Endereço e telefone:** Rua Aurélio PiovesanS/N, – Centro, Erval Velho – SC; CEP: 89613-000; telefone: (49) 99962-8711. **E-mail:** vaz.freitas.aline@gmail.com

ANEXO C - DECLARAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Rua: Antônio Luz, nº 111, Centro, Florianópolis, SC
CEP: 88010-410 Telefone: 3664-0000

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **JOGOS PEDAGÓGICOS E AUTOBIOGRAFIA: SUPERANDO MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob responsabilidade da Professora Dra. Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos e cumprirei os termos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 11/03/2020

ASSINATURA: _____

NOME: _____

CARGO: _____

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

Zilda Jerônimo Rabello Petry
Matrícula 227297004
Diretora de Ensino

ANEXO D - RESOLUÇÃO nº003/2021 PROFLETRAS



RESOLUÇÃO Nº 001/2020 – COORDENAÇÃO NACIONAL, de 03 de abril de 2020.

Define as normas sobre a suspensão excepcional dos prazos para qualificação e defesa de dissertação no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

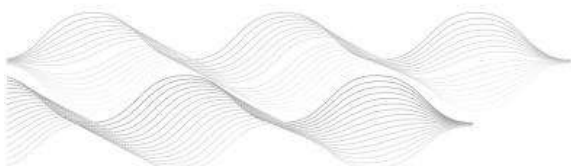
CONSIDERANDO a necessidade de regulamentação sobre a suspensão excepcional dos prazos para qualificação e defesa de dissertação no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS;

CONSIDERANDO a PORTARIA CAPES Nº 36, DE 19 DE MARÇO DE 2020 que dispõe sobre a suspensão excepcional dos prazos para defesa de dissertação ou tese no âmbito dos programas de pós-graduação;

CONSIDERANDO os documentos normativos de cada instituição associada à rede nacional do ProfLetras, no que se refere ao enfrentamento da pandemia do Covid 19, e no interesse de preservar, na medida do possível, as atividades acadêmicas do Programa;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:

Art. 1º. Os prazos para qualificação e defesa estão suspensos pelo prazo de 60 (sessenta) dias, na modalidade presencial, a partir da data da emissão da referida Resolução.




Mª da Penha Casado Alves
Coordenadora Geral



Art. 2º. As qualificações e defesas poderão ser realizadas integralmente a distância. Todos os membros da banca, internos e externos, e alunos podem participar, de forma não presencial, utilizando-se as tecnologias de comunicação a distância, observando-se para tal a normatização do procedimento pela respectiva IES associada.

Art.3º. Não será permitida a emissão de parecer por escrito, sem que a qualificação ou defesa tenha sido realizada com a participação síncrona (via tecnologias de comunicação) dos integrantes da sessão de qualificação ou defesa.

Parágrafo único - A assinatura dos membros externos nas atas de qualificação e defesa poderá ser substituída pela assinatura do Presidente da Comissão Examinadora ou por aposição de carimbo escrito "participação por videoconferência".

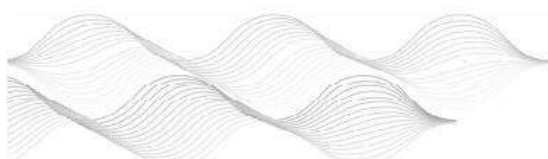
Art. 4º. Considerando a necessidade de que as pesquisas desenvolvidas pelo PROFLETRAS resultem de intervenção na escola, no momento com aulas suspensas por tempo indeterminado em função da quarentena, o tempo de integralização de todos os alunos do programa será estendido por mais 60 (sessenta) dias.

Art. 5º. Novas extensões de prazos podem ser concedidas, conforme a necessidade de cada aluno e após análise pelo colegiado da unidade, devidamente orientado pelos documentos de sua IES.

Art.6º. As medidas aqui adotadas estão sujeitas à reavaliação, a qualquer momento, conforme orientação das instituições e da CAPES.

Art. 7º. Os casos omissos serão resolvidos pelo Colegiado das unidades e pela Coordenação Nacional do PROFLETRAS.

Natal/RN, 03 de abril de 2020.



Marlene Casado Alves
M^{te} da Penha Casado Alves
Coordenadora Geral