

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURA

CRISTIANE GARIN KRAUSE

**FIXANDO A GRAMÁTICA -
O JOGO COMO ESTRATÉGIA PARA UMA APRENDIZAGEM ATIVA**

CURITIBA
2018

CRISTIANE GARIN KRAUSE

**FIXANDO A GRAMÁTICA -
O JOGO COMO ESTRATÉGIA PARA UMA APRENDIZAGEM ATIVA**

Monografia de Especialização apresentada ao Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e Literatura” - Orientadora: Profa. Dra. Cristina de Souza Prim.

CURITIBA
2018



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura



TERMO DE APROVAÇÃO

FIXANDO A GRAMÁTICA - O JOGO COMO ESTRATÉGIA PARA UMA APRENDIZAGEM ATIVA

Por

CRISTIANE GARIN KRAUSE

Monografia apresentada às 10:05, do dia 1 de setembro de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Turma , ofertado na modalidade de Ensino a Distância, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

crisrina de souza prim
UTFPR - Curitiba
(orientador)

Maurini de Souza
UTFPR - Curitiba

Nivea Rohling
UTFPR - Curitiba

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas colegas que sempre me apoiaram e acreditaram no meu trabalho:

Maríndia Lucas da Silva

Joice Fontoura da Silva

Tatiane Leal Silveira

Gisiane Grigoletto Binotto

E às minhas irmãs que sempre estiveram ao meu lado:

Alessandra Moreira e Silva

Elis Regina Garin da Silva

AGRADECIMENTOS

A gratidão é o sentimento que me impulsiona a realização e satisfação por minhas conquistas. Entender que não estou sozinha e que nos momentos que não estive presente, estava lutando por meus objetivos e que alguém depositou sua inteira confiança em meu potencial faz parte deste agradecimento que dedico ao meu marido Cristiano Krause e meu filho Kelvin Garin Krause, que assim como na graduação, abdicaram por minha companhia em prol desta realização que agora se concretiza.

Agradeço também a Tutora Presencial, Rejane que me apoio durante a trajetória deste curso e a minha Orientadora Profa. Dra. Cristina de Souza Prim que me conduziu com zelo e profissionalismo.

RESUMO

As dificuldades que envolvem os conceitos de adjetivo, substantivo e verbo, aprendidos em sala de aula, resultam em conteúdos decorados e não apreendidos por parte dos alunos, provocando nos professores a busca de formas diversificadas de ensino. A ludicidade possibilita que o estudante compreenda a função e a aplique, não apenas decorando regras desconectadas de sentido para ela. O jogo, com certeza, deixará a aula encorpada de significação e objetivos, tanto para o professor quanto para as crianças, independente da fase em que ambos se encontram. Este trabalho visa qualificar e defender algumas atividades lúdicas como metodologia que servem como auxílio para o ensino da Língua Portuguesa, com aplicabilidade na produção e análise textual, visando o trabalho com a concordância nominal e verbal. A metodologia deste trabalho consiste na aplicação de jogos pontuais e traz como resultados, a escrita e autoanálise textual. Podemos apontar que, embora o aprendizado seja subjetivo, foi possível uma avaliação dentro dos parâmetros que possibilitem um aprendizado significativo para a vida das crianças, enquanto escritores.

Palavras-chaves: Ensino Lúdico, Concordância Nominal, Concordância Verbal, Jogos.

ABSTRACT

The difficulties involved in the concepts of adjective, noun and verb, learned in the classroom, result in decorated and unapprehended content on the part of the students, provoking in the teachers the search for diversified forms of teaching. Playfulness enables effective memorization because the child will need to devise strategies to achieve results and this will give meaning to his multiple discoveries. The game will certainly leave the class full of meaning and goals, both for the teacher and the children, regardless of the stage in which they are both. This work aims to qualify and defend some play activities as a methodology that serve as an aid to the teaching of the Portuguese Language, with applicability in the production and textual analysis, aiming to work with nominal and verbal agreement. The methodology of this work consists of the application of punctual games and brings as results, writing and textual self-analysis. We can point out that, although learning is subjective, it was possible to evaluate within the parameters that make possible a meaningful learning for the children's lives as writers.

Keywords: Playful Teaching, Nominal Agreement, Verbal Agreement, Games.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. A CERCA DA ESCRITA E DA NORMA CULTA.....	10
3. PROCEDIMENTOS	DA
PESQUISA.....	143
4. REFLEXÕES SOBRE A POPOSTA DE ENSINO E DE GRAMÁTICA ATRAVÉS DE JOGOS.....	23
5. CONSIDERAÇÕES	
FINAIS.....	289
6. REFERÊNCIAS.....	30

‡

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho se justifica porque as crianças estão envolvidas em meio a tantas informações que os conceitos passados na escola, durante as aulas de Língua Portuguesa, acabam despercebidos no dia a dia, devido ao uso desregrado das tecnologias e dos corretores nas redes sociais, por exemplo. Esses corretores, muitas vezes, apontam erros e sugestão de correção, ocasionando lacunas onde poderia acontecer a prática apreendida em sala de aula e desmerecendo a reflexão linguística nas práticas dos estudantes.

O objetivo é ampliar o olhar a cerca de uma metodologia que tenha função ativa na apreensão dos conceitos, este trabalho procura qualificar e fazer uma análise concreta de como a ludicidade pode ser uma ferramenta rica de estratégias para o ensino da Língua Portuguesa. Aqui ressaltando a produção narrativa, no viés da concordância nominal e verbal na aplicabilidade conceitual de substantivo, adjetivo e verbo.

Não há um foco com tratativas generalizadas, devido ao fato de que as produções textuais analisadas são trabalhos desenvolvidos por um grupo pequeno de estudantes de 4º e 5º anos, encaminhados para atendimento de reforço escolar.

Pretendi com isso, fazer uma análise teórica, elencada com a prática na intenção de que seja possível perceber que cabe ao professor traçar um plano dinâmico que desmistifique o ensino da língua como sendo algo estanque e desmotivador para as crianças. O que, em muitos espaços escolares, é percebido como um “gostar” ou “não gostar” de Língua Portuguesa.

Pensando nisso, busco estratégias lúdicas que tracem um paralelo entre a fase da infância em que o estudante se encontra e as habilidades necessárias para a aquisição da competência do nível de ensino a ser trabalhada. Sendo assim, defendo que a utilização de jogos como metodologia serve para dar significado ao conceito estudado, em especial, neste projeto, o estudo da concordância verbal e nominal, além de despertar o interesse pela reflexão linguística, e para alcançar o resultado esperado, de apreensão e apropriação concreta do conhecimento.

Outra questão relevante a ser observada será a socialização, pois esta prática possibilita que o aluno vá ao encontro do outro, proporcionando parte da organização mental necessária para que os relacionamentos se estabeleçam e tenham condições emocionais de manterem relações sociais e afetivas.

Esta monografia está apresentada em três partes: Na primeira parte, trago uma breve análise teórica sobre o ensino/aprendizagem da norma culta, na perspectiva conceitual da

concordância nominal e verbal. A segunda parte vem traçando a metodologia e a aplicação das atividades com os estudantes. Na terceira e última parte o foco está voltado para a análise dos resultados alcançados e as considerações finais do caminho percorrido pela professora, junto aos estudantes durante a aplicação da metodologia.

Contudo, espera-se contribuir, mesmo que minoritariamente a cerca da importância que a ludicidade tem no ensino/aprendizagem da língua materna, bem como apresentar algumas estratégias que possam ser gatilho para que outras possibilidades sejam desenvolvidas dentro da disciplina de Língua Portuguesa, principalmente no Ensino Fundamental I.

2. ACERCA DO APRENDIZADO DA ESCRITA E DA NORMA CULTA

Embora todo sujeito seja, genuinamente, falante e usuário dos sistemas de linguagem, pois traz com ele a aquisição de linguagem falada de uma determinada variedade linguística e formas diversificadas de comunicação, na escola, a criança aprende a língua escrita formal, sendo oportunizado a ela discutir, associar e assimilar a aquisição da grafia, na perspectiva de acomodar e descobrir novos conhecimentos. Kato (1999, p.209) nos estimula nesta pesquisa ao dizer que “Parece estar na hora de a linguística resgatar o estudo da língua escrita [...] contribuindo, assim, para a área da aquisição e da aprendizagem e para um melhor entendimento do que ocorrem nossas escolas”.

Independente dos estímulos e da condição social (sem ignorar tais questões) é sempre possível que a escola oportunize aos seus educandos a possibilidade de ampliar os conceitos já apreendidos e trabalhar a sua aplicabilidade.

Em consideração às normativas, o ensino da língua, por vezes está fadado ao fracasso por focar em características próprias da língua culta/ padrão distantes das características da língua falada sem mencionar muitas vezes a variação linguística, que acaba por ocasionar repulsa pelo educando frente às possibilidades de crescimento linguístico devido a deslegitimação de sua própria língua.

Sobre a variação linguística, mesmo após anos de discussões e análises é possível que aconteça ainda uma confusão acerca do que é língua falada, comumente considerada informal, e língua escrita, dita formal. Isso ocorre por falta de um trabalho suficientemente concreto sobre a variação linguística. Assim, a distância entre fala e escrita, sutilmente será desmistificada e naturalizada.

A proposta de trabalhar o ensino de conteúdos de Língua Portuguesa a partir de atividades lúdicas, no constante aqui à concordância nominal e verbal, vem ao encontro, principalmente de sanar essa lacuna entre o estudo da língua, a produção textual e a apropriação de normas e padrões, sem eliminar o respeito à fala do sujeito. Ao entendermos esses fatores, não cabe fingir que as dificuldades de aquisição e apreensão da linguagem escrita, frente a quem naturalmente já possui a linguagem falada, sejam tratadas como dificuldade por decorrência de má vontade, sem entender que para as crianças, o estímulo através de metodologias diferenciadas pode ser o gatilho para o sucesso na produção textual. É preciso considerar que quanto mais distante da língua culta está a variante utilizada pela criança, maior será seu trabalho em aprender a falá-la. Assim, o jogo pode ser um facilitador.

Para entender o quanto é importante o trabalho dentro da realidade e das experiências das crianças, podemos nos alicerçar no que tange as pesquisas e os textos de Paulo Freire (2000, p.40):

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar (FREIRE, 2000, p. 40).

A compreensão de mundo do estudante é um processo naturalmente social, do ponto de vista de que se ele percebe-se inserido em um espaço, logo é parte integrante do mesmo. Visto isso, aprender que assim como ele, o outro também faz parte, e respeitar linguística e socialmente este outro, é imprescindível para além da aquisição puramente da língua como também do mundo.

Precisa ficar claro para o indivíduo que a variação de número, no que se refere à concordância é marcada diferentemente nas variedades linguísticas, e, embora utilizar uma variedade linguística mais vernacular em um contexto mais formal não ocasione uma mudança de sentido, ocasiona uma mudança na recepção do texto. Por isso, é preciso saber aplicar a norma corretamente e saber definir os contextos de uso de cada variedade linguística adquirida. Cabe ao professor essa conscientização.

Embora saibamos que a fala acontece naturalmente, existe o processo de memorização, que não podemos desconsiderar. Na reflexão a cerca da aprendizagem ativa, uma questão que pode ser abordada que possibilita defender a metodologia lúdica, vem em defesa da memorização no processo de apreensão do conhecimento. Não é possível que um estudante se desenvolva plenamente, se o caminho trilhado for apenas o da memorização, mas o Cagliariare não descarta que também se faz necessário tal estratégia: [...] memorização é fundamental no processo de aprendizagem, mas pode ser um “truque” em que o memorizado revela apenas um modelo apreendido (CAGLIARE,1999, p.49-58).

O enfoque aqui é importante se pensado para na intenção de entender que o movimento contínuo se faz necessário. E para que possamos pensar na dinâmica que envolve uma aula voltada para socialização em partidas de jogos inteiramente voltadas para a significação dos conceitos.

Ao encontro deste viés, os PCNs registram:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. PCN's, 1997, p.25

Assim, nos resta a percepção de que tanto a prática da internalização da aplicabilidade, quanto a reflexão a cerca da produção textual e da aplicabilidade dos conceitos gramaticais, visam agregar potência ao aprendizado da linguagem, num viés contrário ao ensino decorado que por muito tempo vinha acontecendo.

Refletir, verificar sua lógica, analisar se existem coesão e coerência a partir de seu próprio texto, possibilitando autocríticas sobre o que se escreveu, tem real importância na compreensão e adequação das categorias gramaticais e na ortografia e atribuindo sentido ao texto.

A memorização, sucedida após um estudo sistemático pelo estudante, servirá para oportunizar, subsidiar e ancorar recursos também para a oralidade, no viés da linguagem verbal. Para isso, os PCNs trazem que o papel da linguagem discursiva:

[...] verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente existentes. PCN's, p.22

Na intenção de desenvolver a linguagem verbal, de forma que ultrapasse a o sistema de signos, mas que seja possível uma maior de aproximação dos estudantes para com o entendimento de mundo, os PCNs trazem que a atividade discursiva, bem como a textualidade, traz significados culturais e sociais para o aprendizado das crianças.

Mesmo a escrita não sendo uma transposição da fala, é baseada nesta, e a criança utiliza esta hipótese para aprender a escrever.

A ontogênese da escrita revela percurso similar: a criança, mesmo a que se inicia na escrita alfabética, começa com concepções de que sua escrita é ideológica. Ao chegar à concepção da representação do som, o que a criança tenta reproduzir, através da letra não é o fonema, um conceito abstrato, mas o fone [...] (KATO,1986, p. 203)

Em um segundo momento, com o amadurecimento da consciência linguística, percebe-se que as variedades linguísticas recebem avaliações sociais, o que faz com que o indivíduo decida por modificar a sua fala para torná-la mais parecida com sua escrita, algo mais próximo do que conhece por língua culta. Ainda assim, a escrita também poderá auxiliar e até mesmo modificar a fala do sujeito. Mais detalhes sobre isto são encontrados em Kato (1999).

Portanto, o que a criança desenvolve no sentido concreto entre fala e escrita são os “fones”, considerando-os unidades sonoras, ou seja, processo em que percebem que os sons

que produzem enquanto falam podem transformam-se em sinais gráficos, e estes por sua vez viram palavras.

Enquanto no nível da fonologia e da morfologia esse tipo de desenvolvimento é bastante claro, o que se passa no nível da gramática é muitas vezes bastante sutil e requer um trabalho linguístico apurado para revelar como aprendiz vai adequando sua gramática às normas convencionais da escrita (KATO, 1986, p. 203).

Ou seja, no que diz respeito à alfabetização e à aquisição da escrita, esse processo é tranquilo e crescentemente visível. Já na questão gramatical o desenvolvimento dos conceitos fica menos evidente e mais abstrato. Este é o caso da concordância nominal e da verbal.

Kato (2009) explica que nos processos de fala, em especial no início da alfabetização, o sujeito age de forma inconsciente e sua escrita é abstrata, portanto, também inconsciente. Ao adentrar na fase de escolarização e alfabetização, os processos de escrita vão influenciando na fala do indivíduo.

Em suma, é possível trazer a escola ao seu papel de promotora do conhecimento, neste caso linguístico, ou seja, seu papel de ensinar a língua culta, mas reitero a importância de se considerar que as crianças são pertencentes a um contexto social que lhe deu base para seu conhecimento linguístico, e, portanto, é de inteira relevância que a fala do entorno, ou seja, da comunidade seja considerada e respeitada. Assim, entre a fala e a escrita, cabe ao professor mediar para que ambas não sejam desconectadas, ou seja, que o conhecimento adquirido enquanto escritores tenham real significado enquanto seres falantes e comunicadores, pois, como já dito, a língua falada não é a língua informal, e a língua escrita não é a formal.

Assim, as práticas pedagógicas devem considerar os conhecimentos da língua falada e suas potencialidades para o processo de assimilação e acomodação da língua escrita em sua forma culta, considerando que esta deverá ser desenvolvida ou reforçada pela escola, sendo assim possível o crescimento linguístico do educando a partir do que é vivenciado. Desse modo se justifica e se reforça a ideia de trabalho com a variação linguística a partir de atividades lúdicas, que a ideia deste trabalho.

3. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Os jogos podem realmente ser uma via para a reflexão da linguística? É possível, após a ludicidade, instigar os estudantes a aplicarem os conhecimentos nas produções textuais?

Os estudantes estão imersos a tantos aprendizados que acabam por não se apropriar de conhecimentos sólidos que possam ser concretizados nas relações cotidianas. Tenho como ponto de partida o fato de o estudante se esforçar e conseguir, muitas vezes, distinguir o substantivo enquanto palavra que nomeia coisas e seres e que difere de adjetivo, enquanto palavra que irá caracterizar o substantivo, mas não lidar bem com exercícios de concordância nominal. Assim, o estudante acaba por aprender o conceito isoladamente, mas em suas produções textuais, escreve sem conectar os conceitos mencionados.

Para responder ao questionamento que embasou a prática das aulas de Língua Portuguesa, no viés da produção textual e dar conta das questões que envolvem a aplicabilidade dos conceitos de adjetivo, substantivo e verbo, algumas estratégias foram planejadas para serem desenvolvidas na expectativa de alcançar os objetivos estabelecidos.

As atividades lúdicas propostas para a realização deste trabalho aconteceram em uma escola que atende estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Situada em uma cidade do Rio Grande do Sul que fica a 200 km da capital Porto Alegre, a escola oferece aulas no contra turno de reforço escolar para estudantes que estão apresentando algum tipo de dificuldade de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

A professora é responsável por mediar, uma vez por semana (2 horas/aula consecutivas), os estudos de recuperação dos estudantes encaminhados. Não existe uma turma fechada que segue junta durante todo o ano letivo. Os educandos são encaminhados trimestralmente, de acordo com a necessidade apresentada. No primeiro Trimestre de 2018, especificamente, foram encaminhados seis estudantes de duas turmas de 5º ano e dez estudantes de duas turmas de 4º ano.

A partir da solicitação das professoras titulares das turmas, houve a necessidade de se desenvolver com os estudantes a produção textual. Então foi proposto que escrevessem uma narrativa para então, na sequência, partirmos para a análise de suas produções com interferências lúdicas e posteriormente para a reescrita.

Na recolha dos textos produzidos, de tipologia narrativa em que, ora o estudante era o narrador, ora se fazia coadjuvante no texto, foi realizada uma análise que indicou o emprego dos seguintes contextos da relação de concordância verbo-substantivo nas produções

examinadas: substantivo formado de um ou mais núcleos (simples, no plural, ou composto); substantivo anteposto ou posposto em relação ao verbo; o verbo no plural com substantivo no singular; emprego de adjetivo sem consideração ao uso da pontuação devida, ocasionando em uma ação adjetivada e não o substantivo; emprego do verbo ser, como substantivo ora no plural, ora no singular.

Após as correções realizadas, cada um foi chamado a reler sua produção. Na sequência foram dispostos a eles, alguns jogos que davam base para a formulação e percepção da análise para aplicação na reescrita de seus textos.

A metodologia foi disposta da seguinte forma:

1ª aula/ 1º momento: Retomada de conceitos, seguidos de exemplificação:

- * Adjetivo: palavra que caracteriza o substantivo.
- * Substantivo: palavra que denomina os seres e as coisas em geral. Divide-se, segundo a gramática tradicional, em: comum, abstrato, composto, próprio, coletivos, concreto, derivado, primitivo.
- * Verbo: Determina a ação do substantivo, um estado ou um fenômeno da natureza.

1ª aula/ 2º momento: Dispor o jogo “Baralho da concordância” e jogar com as crianças. Este jogo é formado por 126 cartas e segue as regras do “PIFE”, jogo tradicional do baralho convencional. Cada jogador começa com 9 cartas na mão e o restante do baralho fica na mesa com a face para baixo.

- O jogador que começar compra uma carta e descarta outra carta. A carta descartada fica em um monte virada com a face para cima.
- Do segundo jogador em diante, pode-se escolher se comprará uma carta do monte ou se pegará a primeira carta do monte de descarte. Logo em seguida deverá descartar uma carta. Assim, nenhum jogador deve ficar com mais ou menos do que 9 cartas na mão.
- O estudante deverá fazer 3 sequências com as 9 cartas, sendo 3 trincas com 1 substantivo, 1 adjetivo e 1 verbo, ou 1 substantivo com 2 adjetivos. Sempre deve prevalecer a concordância padrão, redundante. Assim, jogador que fizer as 3 trincas primeiro, ganha o jogo.

Observação: Caso acabem as cartas do monte de compra, embaralhe e reinicie a rodada.

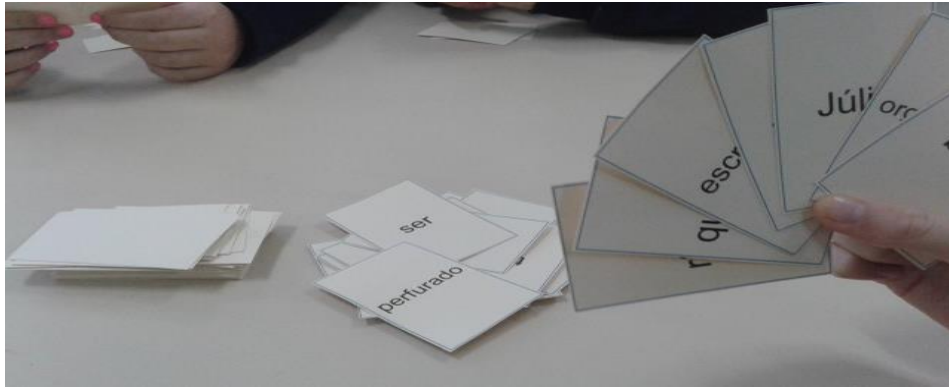


Imagem 1: baralho de cartas da concordância com o 5º ano.

1ª aula/ 3º momento: Os estudantes registraram as trincas que formaram em seus cadernos, formando as devidas frases do jogo.

Participaram desta atividade, 4 estudantes das turmas de 5º ano e 7 estudantes das turmas de 4º ano, em suas respectivas hora/aulas. Essas imagens retratam as atividades registro de dois estudantes do 4º ano que realizaram a produção sem que fosse necessária interferência.

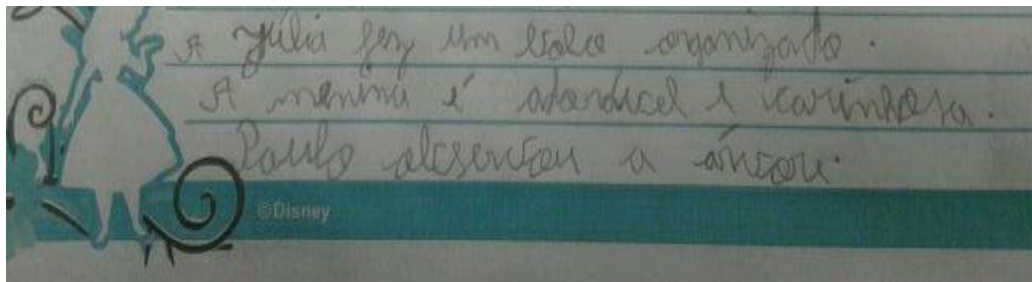


Imagem 2/produção 1: produção de uma estudante do 5º ano que entendeu a proposta.

Produção 1: “A Júlia fez um bolo organizado.”

“A menina é adorável e carinhosa.”

“Paulo observou a árvore.”

Na imagem acima podemos ver que a estudante entendeu a proposta do jogo e reproduziu em sua escrita, as cartas que formou as trincas, sem que precisasse correção.

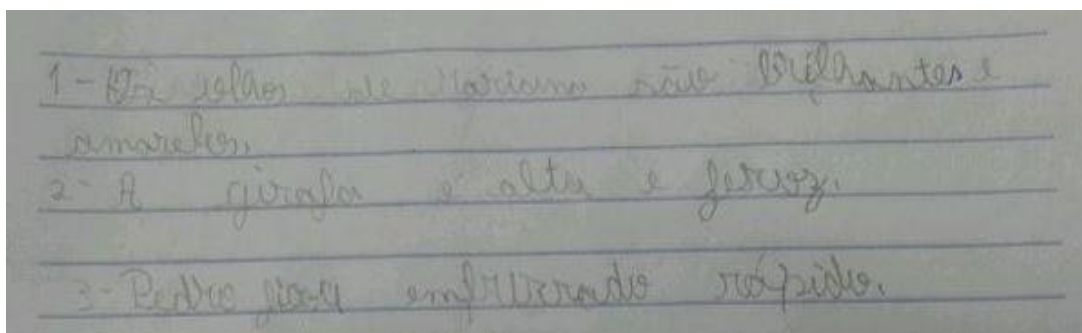


Imagem 3/produção 2: produção de uma estudante do 5º ano que entendeu a proposta.

Produção 2: “Os olhos de Mariana são brilhantes e amarelos.”

“A girafa é alta e feroz.”

“Pedro ficou emburrado rápido.”

Neste caso, podemos perceber a dificuldade, tanto ortográfica, quanto de coerência que o estudante, também do 4º ano, apresentou. A correção foi realizada para que posteriormente o aluno fizesse a reescrita.



Imagem 4: baralho de cartas da concordância com o 4º ano.

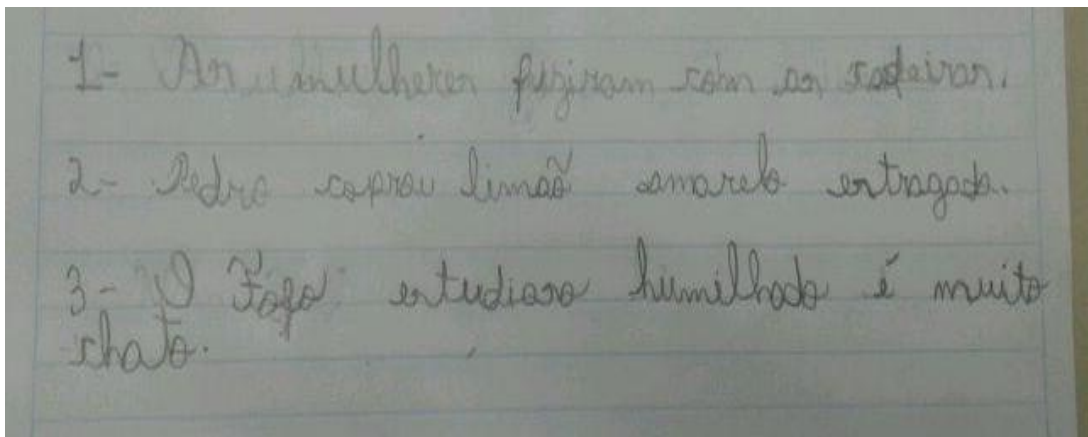


Imagem 5/produção 3: produção de um estudante do 4º ano que produziu com dificuldade de sentido.

Produção 3: “As mulheres fugiram com as cadeiras.”

“Pedro (coprou) comprou limão amarelo estragado.”

“O Fofa estudioso humilhado é muito chato.”

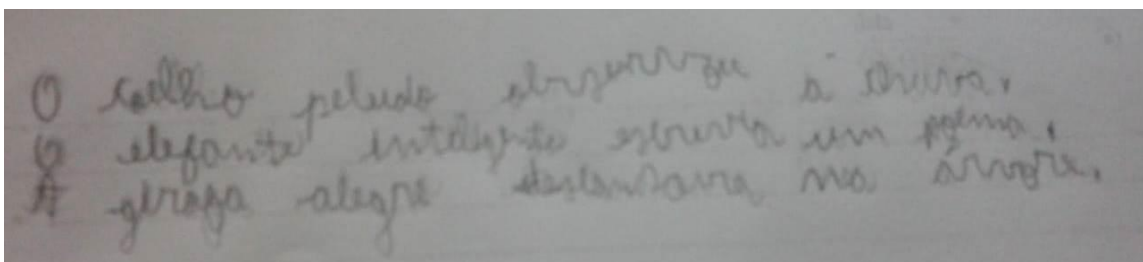


Imagem 6/produção 4: produção de um estudante do 5º ano.

Produção 4: “O coelho peludo observou a chuva.”

“O elefante inteligente escrevia um poema.”

“A girafa alegre descansava na árvore”.

Na produção 4, observada na imagem acima, o estudante relacionou os adjetivos aos substantivos, porém sem coerência.

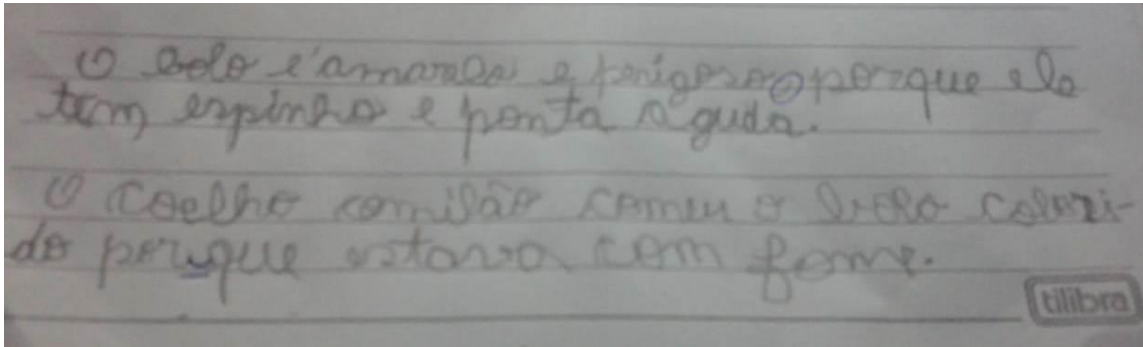


Imagem 7/produção 5: produção de um estudante do 5º ano.

Produção 5: “O bolo é amarelo e perigoso, porque ele tem espinho e ponta aguda.”

“O coelho comilão comeu o bolo colorido porque estava com fome.”

Este estudante, exemplificado na imagem 7 teve uma dificuldade extrema de jogar e formar as trincas, caso que já havia sido diagnosticado nas avaliações da sala de aula. Por muitas vezes, precisou da interferência da professora e mesmo com auxílio durante a partida, sua dificuldade foi reproduzida na escrita.

2ª aula/ 1º momento: Relato de experiências. Os estudantes contaram aos colegas uma história que aconteceu com eles.

2ª aula/ 2º momento: Debate: Afinal, o que é narrativa? Como narramos uma história? Aqui a professora mediou um debate, no viés do entendimento acerca da narração e da estrutura que o texto narrativo necessita, com início, meio e fim. Eles então escreveram e entregaram suas produções à professora. O texto devia ter estrutura livre, mas logicamente, com introdução, desenvolvimento e conclusão, respectivamente: início, meio e fim. Deveria ser uma narrativa e eles poderiam ou não, fazer parte do enredo. A professora recolheu os textos e levou para as devidas correções ortográficas e gramaticais.

3ª aula/ 1º momento: A professora devolveu para os estudantes suas produções e pediu que relesem seus textos. Individualmente cada uma das crianças foi atendida para a releitura e as correções quanto aos erros ortográficos e algumas questões de concordância, assim como também os sinais de pontuação.

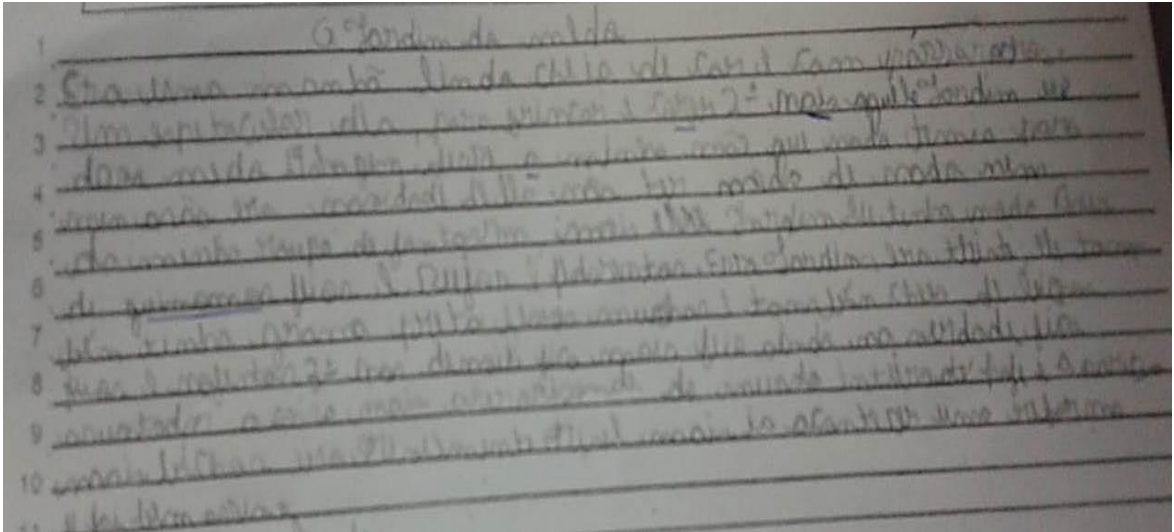


Imagem 8: produção textual de um estudante do 5º ano.

Imagem 8: *O jardim do medo*

Em uma manhã linda cheia de cor e com passaredos. Um espetacular dia para brincar e correr. 2º mas aquele jardim me dava medo. Bobagem. Dizia minha mãe, que nada temia para mim não era novidade ela não ter medo de nada nem da minha roupa de fantasma mas esse jardim eu tinha medo. Odeio guinomos feio e sujo, fedorentos. Este jardim era triste, ele também grama preta, flores muchas e também cheio de bichos feios e nojentos. 2º Mas de noite fica mais feio ainda, na verdade fica assustador e mais apavorante do mundo inteiro e até hoje aparece bichos aterrorizantemente mas ia acontecer uma reforma e foi bem assim

O que podemos perceber na produção textual da imagem 8 é que o estudante teve dificuldade com os tempo verbais, além da sequência de fatos. Ocorreram problemas de ortografia, pontuação, além dos erros decorrentes em concordância, objeto de estudo desta pesquisa.

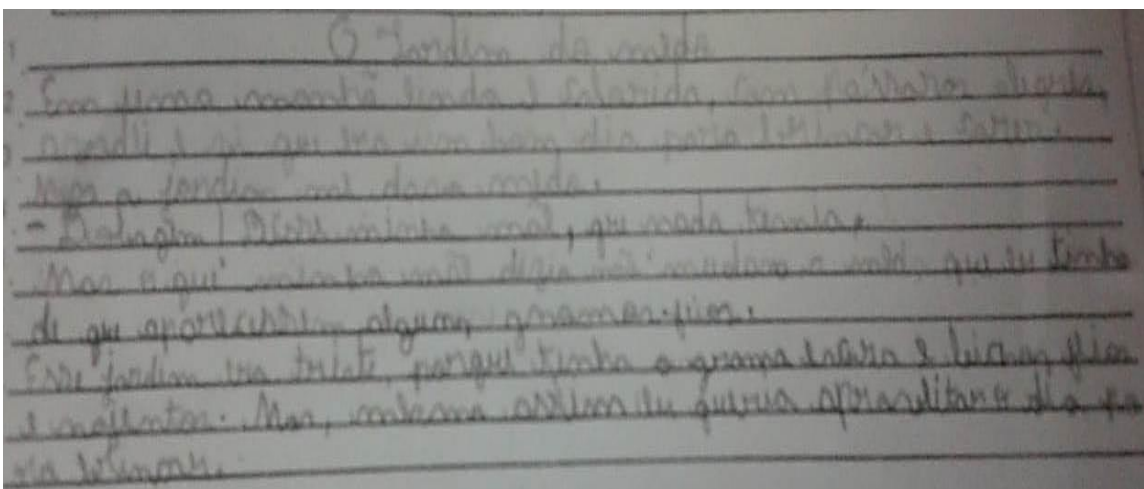


Imagem 9: reescrita da imagem 8.

Imagem 9/reescrita: *O jardim do medo*

Em uma manhã linda e colorida, com pássaros alegres, acordei e vi que era um bom dia para brincar e correr. Mas o jardim me dava medo.

-Bobagem! Disse minha mãe, que nada temia.

Mas o que minha mãe dizia não mudava o medo que eu sentia de que aparecessem alguns gnomos feios.

Esse jardim era triste porque tinha a grama escura e bichos feios e nojentos. Mas, mesmo assim eu queria aproveitar o dia para brincar. Imagem 9.

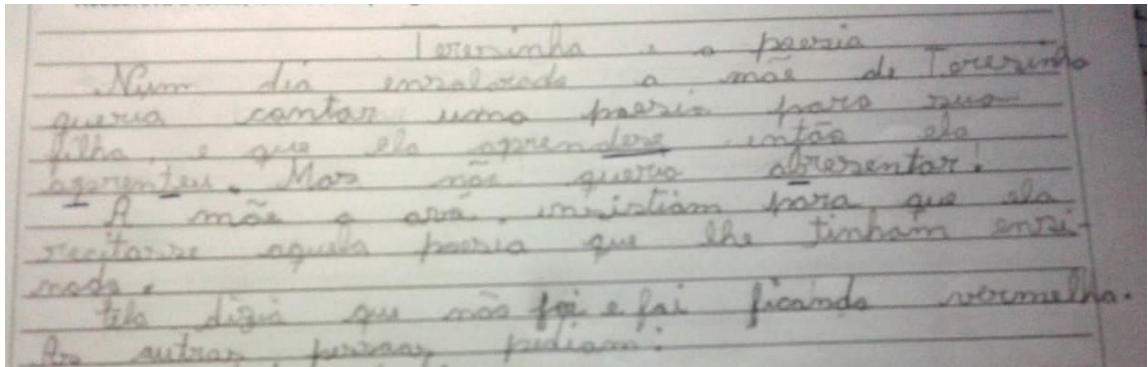


Imagem 10: Trecho de uma produção textual de uma estudante do 5º ano.

Imagem 10: *Teresinha e a poesia*

Num dia ensolarado a mãe de Teresinha queria contar uma poesia para sua filha, e que ela aprendesse então ela aprendeu. Mas não queria abresentar.

A mãe e a avó, insistiam para que ela recitasse aquela poesia que lhe tinham ensinado.

Ela dizia que não foi e foi ficando vermelha. As outras pessoas pediam:

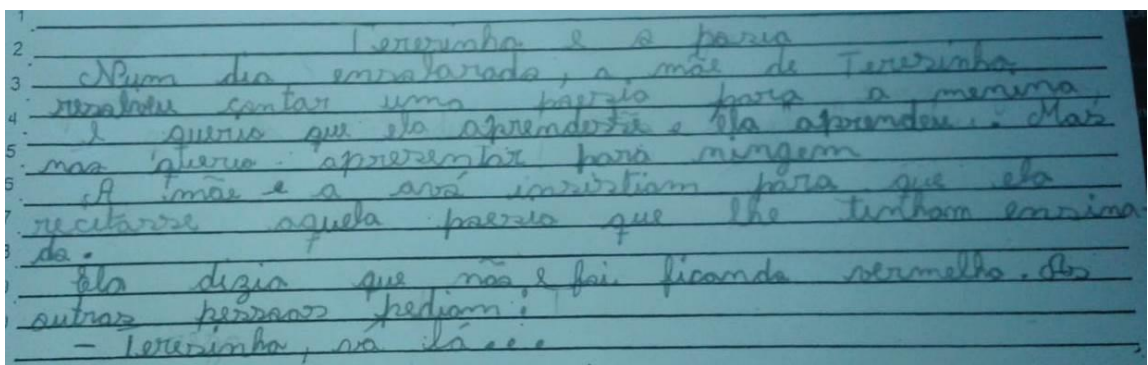


Imagem 11: Reescrita da produção anterior.

Imagem 11: *Teresinha e a poesia*

Num dia ensolarado, a mãe de Teresinha resolveu contar uma poesia para a menina e queria que ela aprendesse e aprendeu. Mas não queria apresenta para ninguém.

A mãe e a avó insistiam para que ela recitasse aquela poesia que lhe tinham ensinado.

Ela dizia que não e foi ficando vermelha. As outras pessoas pediam:

- *Teresinha, vá lá...*

Embora a imagem 11 já seja uma reescrita, a estudante ainda cometeu um erro ortográfico na palavra “ninguém”, escrita como “ningem”.

Esta menina apresentou menos erros de concordância e sequência textual do que o estudante anterior, porém teve erros ortográficos recorrentes de má pronúncia e por falta, talvez de autoleitura e autocorreção.

3ª aula/ 2º momento: Jogo “Fábrica de contos”

Foi percebida a necessidade de mostrar e relembrar as partes do texto, na intenção de reforçar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão da história descrita. Nesta aula fizemos a atividade de produção textual¹, produzida e aplicada já em anos anteriores.

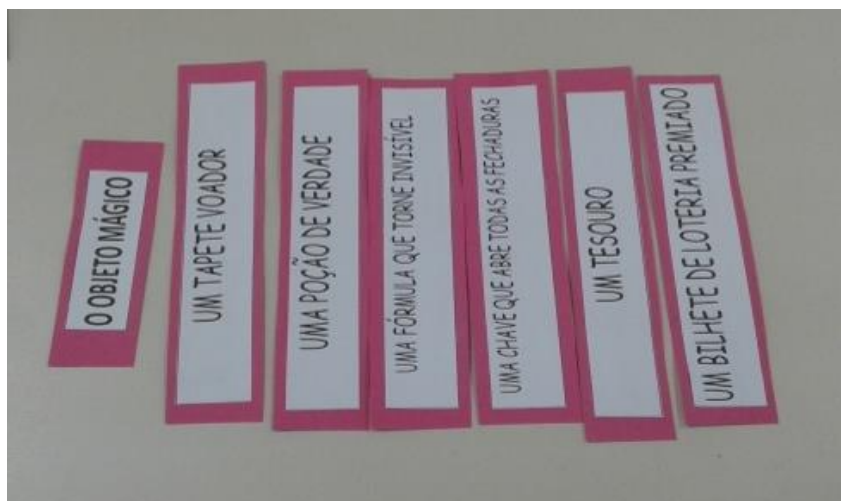


Imagem 12: Atividade “fábrica de contos”



Imagem 13: Atividade “fábrica de contos”

¹ Adaptado do site: <https://www.soescola.com>. Acessado em: 15/03/2017.

4ª aula/ 1º momento: A professora ofertou o jogo “Stop Ortográfico” e jogou com os estudantes. Este jogo consiste em uma tabela com substantivos: próprio e comum, adjetivo e verbo, e também algumas palavras referentes a acentuação. A professora escolhe uma letra aleatoriamente e os estudantes precisam preencher a tabela com palavras que tenham a letra ditada como letra inicial. Aquele que preencher a linha primeiro, grita stop e ganha a rodada.

Após um número de rodadas, estipulado anteriormente, inicia-se a contagem dos pontos. Se ocorrerem palavras repetidas no grupo, os participantes que repetiram as palavras registram 5 pontos. Aqueles que não escreveram o mesmo que os demais registram 10 pontos. Ganha o jogo quem obtiver mais pontos.

Letra	Nome próprio	Verbo	Adjetivo	Oultans	Funcional	Plural	Aumentativo	Diminutivo	Total

Imagem 13: Jogo “stop ortográfico.”

Esta aula iniciou com o jogo “STOP ORTOGRÁFICO”. É um jogo semelhante ao jogo tradicional, porém faz uso das denominações devidas ao estudo dos conceitos de substantivo, próprio, plural e de grau, adjetivo, verbo.

Atendendo a solicitação da professora regente para que trabalhasse a acentuação, prevendo uma posterior avaliação em sala de aula, o conteúdo foi contemplado também neste jogo. Seguimos, após esse momento, partimos para uma atividade registro no caderno.

4. REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO DE GRAMÁTICA POR MEIO DE JOGOS

O ensino lúdico possibilita uma memorização e/ou aprendizagem mais eficaz(es) porque a criança necessitará criar estratégias para conquistar resultados e isso dará sentido às suas múltiplas descobertas. O jogo, com certeza, deixará a aula encorpada de significação e objetivos, tanto para o professor quanto para as crianças, independente da fase em que ambos se encontram.

Portanto, o reforço escolar vem ao encontro das necessidades dos alunos, buscando atividades conjuntas que desenvolvam neles a curiosidade na busca de novos conhecimentos, a autonomia frente aos desafios, ofertando um ensino que se preocupa com a formação de significados e a compreensão de conceitos e procedimentos, e não somente com ensino de procedimentos que aos olhos da criança pareçam desconectados de sentido.

No processo ensino-aprendizagem da produção de textos é importante que o estudante esteja apropriado dos conceitos de “substantivo”, “adjetivo” e “verbos” para a aplicabilidade de tais pressupostos. Para que isso aconteça, a escolha por caminhos lúdicos fez bases necessárias para a realização deste trabalho.

Além de tornar a aula mais prazerosa e a aplicação dos conceitos serem diluída em momentos em que sua aplicação se torna mais relevante, o lúdico ainda proporciona vasta possibilidade de socialização entre os educandos como criar estratégias e resolver problemas e conflitos, respeitar as regras e a vez do outro, superar aos outros e a si mesmos, além de vencer desafios.

Na reflexão a cerca da aprendizagem ativa, uma questão que pode ser abordada que possibilita defender a metodologia lúdica, vem em defesa da memorização no processo de apreensão do conhecimento. Não é possível que um estudante se desenvolva plenamente, se o caminho trilhado for apenas o da memorização, ainda que Cagliari (2009, p.95) não descarte que também se faz necessário tal estratégia: “[...] memorização é fundamental no processo de aprendizagem, mas não pode ser um truque” em que o memorizado revela apenas um modelo apreendido [...]”.

O enfoque aqui é importante se pensado na intenção de entender que o movimento contínuo se faz necessário. E para que possamos pensar na dinâmica que envolve uma aula voltada para socialização em partidas de jogos inteiramente voltadas para a significação dos conceitos. Assim, nos resta a percepção de que tanto a prática da memorização, quanto a reflexão a cerca da produção textual e da aplicabilidade dos conceitos gramaticais, visam agregar potência ao aprendizado da linguagem. Ao encontro deste viés, os PCNs registram:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. PCNs (1997, p.53)

Neste sentido, percebe-se que na atividade desenvolvida e apresentada na seção 2 deste trabalho, ainda há uma preocupação em iniciar-se pelos conhecimentos metalinguísticos, para só então partir para os conhecimentos epilinguísticos, conforme instruem os PCNs.

Nas aulas de reforço escolar os estudantes têm contato com atividades que as colocam frente a situações variadas de produção de sentido, submetidos a procedimentos de compreensão do conceito fracionado que irá embasar a produção textual, possibilitando a produção de sentidos. A partir destas reflexões, o ensino lúdico não pode ser considerado passatempo, tampouco uma brincadeira, mas sim um método facilitador do aprendizado, capaz de levar o estudante a interagir de forma ampla, objetiva e concreta, estabelecendo sentido para o conhecimento adquirido.

Pretendeu-se verificar a possível progressão da competência linguística em se tratando de concordância, razão para a análise dos textos de estudantes que foram encaminhados para estudos de reforço escolar. A opção pela elaboração de textos narrativos foi ditada por ser este o modo discursivo que, em geral, são privilegiadas para produção textual e por ser a forma mais acessível a todos, quando se dispõem a relatar fatos, independente da série em que se encontram.

Considerando o entorno da escola e a realidade dos estudantes, houve produções textuais passíveis de uma análise sem significado ou descontextualizada, no entanto, analisando, crítica e isoladamente tal fato, é possível destacar que os redatores são leitores de textos imaginários, como por exemplo, as fábulas. Isto proporciona uma bagagem leitora restrita enquanto realista e significativa, porém dotada de imaginação e criatividade, embora alguns sem sequência textual coerente.

Desta forma, foi consideração necessária o estabelecimento de estratégias que identificasse os contextos entre verbo e substantivo, e substantivo e adjetivo para assim determinar e diagnosticar possíveis fatores que dificultava a relação para a concordância entre os conceitos citados. Ou seja, percebe-se ainda que sem a metalinguagem o profissional de ensino tem dificuldades na condução da aula, mesmo em atividades que prezem pelo ensino lúdico.

Entendendo que a escrita é baseada, em um primeiro momento na fala (Kato, 1999), em frases em que aparecia, por exemplo, “sofá macia” ou “camisa branco”, a criança se mostrava a vontade com tal registro, porém ao realizar a leitura, oralmente sentia que não havia acordo entre os termos, cabendo também uma diálogo próprio e produtivo, frente a reescrita e a percepção coerente na relação entre ser escritor e/ou leitor, num viés de que “se escrevo, escrevo para alguém que irá ler”, por isso a necessidade de se fazer entender.

Outra questão abordada foi quanto ao uso de dois adjetivos e um substantivo na escrita em que se fazia necessário o uso da pontuação adequada para a construção frasal, por exemplo, onde se lia “bonita menina negra” e a intenção era “bonita, menina negra” ou ainda, “lindas, crianças traquinas” onde o registro pedia “lindas, crianças traquinas”, etc.

Esta abordagem está revista, conforme já relatado na página 15, na produção deste estudante do 5º ano. Na primeira frase, ele faz a uma relação ilusória com cartas que escolheu, aleatoriamente, porque tinha conseguido formar uma única trinca e resolveu misturar as cartas que tinha nas mãos, sem coerência entre as cartas exploradas e precisou da interferência e da correção feita professora.

No entanto, é possível perceber que é uma produção carregada de fantasia, trazendo marcas claras de um leitor de fábulas e histórias fantásticas, neste contexto, é possível avaliar o quanto as ações desconectadas da realidade interferem numa aprendizagem significativa para a vida das crianças.

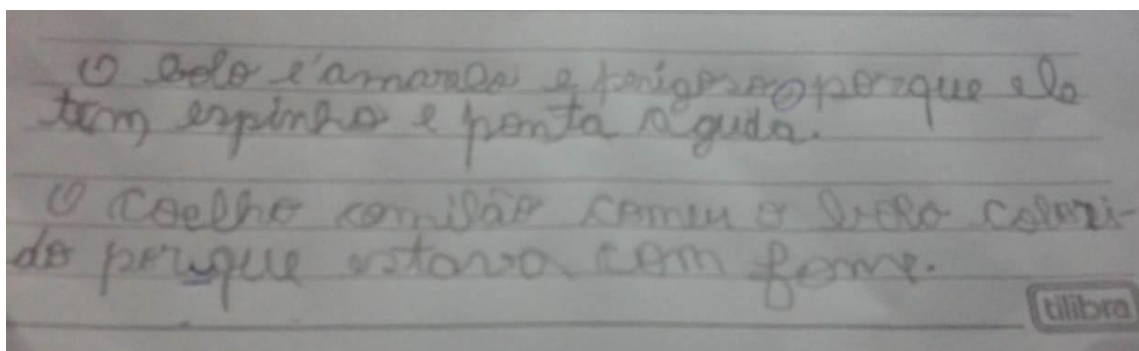


Imagem 13: Jogo produção após “stop ortográfico.”

Produção: “O bolo é amarelo e perigoso, porque ele tem espinho e ponta aguda.”

“O coelho comilão comeu o bolo colorido porque estava com fome.”

Na perspectiva da aprendizagem ativa, vemos que

Por meio da compreensão do funcionamento da formação de sentenças em sua língua e dos processos gramaticais essenciais, os alunos poderão usar seus conhecimentos gramaticais para a elaboração de texto, leitura crítica, revisão e análise de textos”. (PILATI 2017, p.107)

Assim, podemos entender a importância da ludicidade, não apenas como atividade isolada, mas como metodologia para escrita e entendimento dos processos de revisão e análise textual.

Segundo Carvalho (1999), escrever requer três fases: a planificação, a textualização e a revisão. Então escrever é um ato complexo que necessita desenvolver várias habilidades que norteiam o desenvolvimento da competência de produção textual. Pode-se dizer que escrever vai desde a escolha do tema até o registro sequencial de ideias, perpassando o caminho da seleção e elo entre os fatos que serão redigidos estrategicamente na produção da escrita.

“A escrita é, assim, entendida como um acto de comunicação que requer um contexto social e um médium, sendo encarada também, ao mesmo tempo, como actividade de produção que se apoia na motivação intelectual que solicita processos cognitivos” (BARBEIRO, 1999, p.63).

Como última fase aparece, então, a revisão do texto, não menos importante que as demais, pois trata de avaliar a própria escrita, podendo o autor ainda alterar, acrescentar ou remodelar as ideias dispostas.

Barbeiro (1999) traz que o professor deve agir sobre o processo da escrita, na função de avaliar e corrigir, conduzindo o estudante a refletir com criticidade as características do texto em consideração a alternativas linguísticas em caso de necessidade.

Na perspectiva lúdica o professor cria condições favoráveis para que os estudantes possam criar diferentes estratégias para responder as mais variadas situações e tenha foco também para aquelas finalidades mais específicas, no caso deste trabalho, voltado a sanar e explorar os pressupostos da concordância nominal e verbal que dão conta dos conceitos de substantivo, adjetivo e verbo.

Então, nesta abordagem, o jogo “Baralho da concordância” foi muito eficaz, devido ao fato de que após a aplicação deste jogo foi possível uma análise conjunta, professora/aluna, na perspectiva de redefinir o que estava em desacordo nos textos, fazendo com que acontecesse efetivamente a autocorreção e uma reescrita reflexiva.

Uma das questões relevantes para o emprego desta metodologia se dá num critério de avaliar em quais dificuldades o jogo tem maior eficácia e a forma com que cada uma aprende e como conseguem evoluir em suas produções, respeitando o tempo e os limites de cada estudante.

Aqui podemos dizer que cabe ao professor, enquanto mediador da análise textual, não apenas relacionar conceitos e acrescentar noções novas ao conhecimento linguístico do

estudante quanto poder sensibilizá-lo para seu próprio desenvolvimento, frente a uma escrita inicialmente despreocupada e abstrata a uma reescrita estruturada na apropriação do conhecimento antes estabelecido.

As atividades relatadas neste trabalho formam um estudo de estratégias baseado na análise e constatação das dificuldades em produções escritas pelos estudantes no contexto de sala de aula, porém adotadas para auxiliar nas aulas de reforço escolar dos estudantes encaminhados pelas regentes de classe das turmas de 4º e 5º anos. Visto que o diagnóstico era de defasagem na produção textual, com maior dificuldade na aplicabilidade dos conceitos de substantivo, adjetivo e verbo, a ludicidade foi pensada de forma que os próprios estudantes pudessem pensar e agir sobre sua escrita e reescrita, numa análise que envolveu as correções ortográficas e a concordância nominal e verbal. É importante registrar que este estudo vem para qualificar as atividades e que o trabalho não foi estanque e acontecerá durante todo o ano letivo.

As dificuldades dos alunos não foram totalmente sanadas, mas nas avaliações realizadas em sala de aula, as professoras já puderam perceber um maior comprometimento com a autoleitura e a reescrita, mediante as inferências do que foi trabalhado. Assim, as atividades e devolutivas dos estudos de recuperação vêm ao encontro avaliativo constituindo uma fonte de informação para o trabalho do professor e um instrumento relevante no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

Ao trazer o jogo, pretendeu-se mediar os conceitos aprendidos isoladamente e a aplicabilidade dos mesmos na produção da escrita. Entendemos a escrita como um processo que chegará a um resultado e que esse resultado deverá passar por uma reflexão e os ajustes que se fizerem necessários. Ao explorar a ludicidade, o objetivo foi também de demonstrar a importância de um ensino com múltiplas estratégias, produtivo para a aquisição e o desenvolvimento da competência da escrita, em que o estudante se perceba protagonista de seu crescimento enquanto escritor.

Portanto, para encerrar a defesa da metodologia explorada, é importante registrar que apesar de ainda estar em andamento, este estudo procurou apontar um caminho que possibilite se não a resolução, pelo menos, a minimização das dificuldades apresentadas. Houve aqui uma limitação de tempo, visto que as aulas eram semanais e que por vezes os estudantes faltavam e acabavam por não realizar as atividades propostas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das maiores dificuldades do professor de Língua Portuguesa está no ensino descontextualizado ao apresentar para os estudantes a língua e a gramática. Há uma nítida sensação de que falta um elo e isto fica bem claro quando os estudantes são provocados a produzirem um texto. Tal questão é apontada nos índices de pesquisas educacionais e são pontuados como presença significativa que condiciona os estudantes a serem percebidos com escrita precária, o que na verdade está sendo reproduzido, por muitos professores, sem demasiada reflexão.

Pelo que li, apliquei e percebi é que o caminho da mudança está alicerçado no escrever, analisar e reescrever, melhorando e aplicando os conhecimentos previamente adquiridos, mas sem que estes pareçam desconectados da necessidade de uso na própria escrita.

A análise realizada em conjunto estudante/professor proporcionará um caminho de alinhamento entre as regras e os arranjos entre os pressupostos da linguagem falada e escrita. Claro que não podemos negar aqui a importância de um bom planejamento das ações que envolvem a orientação do professor para com seu estudante.

A recorrência de procedimentos mecanizados no ensino/aprendizagem da gramática pode, e deve ser substituído por reflexões realizadas durante o planejamento e na própria sala de aula, em contato com os estudantes. Tais práticas permitirão que a criança pense sobre os fenômenos gramaticais, textuais e até mesmo discursivos e oportunizarão pensar sobre a variação linguística existente em nosso país, forma construtiva e produtiva.

No viés das estratégias, o trabalho com os jogos vem para aliar o interesse das crianças a gramática normativa, perpassando a barreira de um vocabulário estanque e nunca usado, para uma escrita rica de sentidos, capaz de proporcionar ao estudante um aperfeiçoamento uniforme e efetivo da língua materna.

Embora já se tenha um avanço linguístico, inclusive nos livros didáticos, é preciso se pensar as práticas de sala de aula. O ensino da Língua Portuguesa construído a partir da análise dos elementos textuais e na reflexão sobre a escrita, com foco na reescrita crítica, tem como consequência a aprendizagem significativa e mais eficiente nas variadas situações comunicativas que possibilita levar o aluno a um patamar de protagonista de seu aprendizado.

Fica importante ressaltar também que o conhecimento linguístico e a competência da escrita causam conflitos no que diz respeito a entender então o conceito de fala, no sentido de que ambas as habilidades não se confirmam enquanto regras gramaticais e normativas.

Contudo, a transcrição da fala para a escrita não pode ser decisiva para atestar uma criança como bom escritor ou não. No entanto, o fazer pedagógico se torna muito mais efetivo quando todo o trabalho é realizado dando significado para a vivência dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS:

ANDREOLA, Balduino A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./jun. 1993.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e Paulo Freire. Porto Alegre: Palmarinca: Educação e realidade, 1993.

_____. **Ensino e construção do conhecimento**: o processo de abstração reflexionante. Porto Alegre: Educação & Realidade, v. 18, p. 43-52, 1993.

_____. **Epistemologia subjacente ao trabalho docente**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1992. 387p.

_____. Saber ou ignorância: Piaget e a questão do conhecimento na escola pública. **Psicologia USP**, 77-87, jan./jun. 1990. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v1n1/a09v1n1.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

CABRAL, Loni Grimm e Morais, José (org). **Aquisição e aprendizagem da língua materna**: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico. Florianópolis: Ed. Mulheres. 1999. p.201-221.

CARVALHO, J. A. **O Ensino da Escrita**: da teoria às práticas pedagógica. Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, 1999.

CELMA, Jules. **Diário de um (Edu)castrador**. São Paulo, Summus, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 218p.

GUY, Gregory R.; Zilles, Ana M. S. **O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística**. Calidoscópico Vol. 4, n. 1 , p. 39-50, jan/abr 2006 Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149037/000536904.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

INHELDER, Barbel (Org.). **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

LUCCHESI, D. A deriva secular na formação do português brasileiro: uma visão crítica. In: LOBO, T., et al. **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 249-274. <<http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-18.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **Conscientização:** teórica e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

POPPER, Carl. E ECCLES, John C. **O eu e seu cérebro.** Campinas: Papirus. Brasília: Editora da UNB, 1991.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** Lisboa: Moraes Ed., 1974.