

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

ELAINE RIBEIRO DE MORAES

**O PROCESSO DA ESCRITA NA ESCOLA PÚBLICA
COM ATIVIDADES LÚDICAS**

Souza - PB

2014

ELAINE RIBEIRO DE MORAES

O PROCESSO DA ESCRITA NA ESCOLA PÚBLICA COM ATIVIDADES LÚDICAS

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos em Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista.

Orientadora: Prof^ª Maria do Socorro Bezerra Duarte

Souza – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M827p Moraes, Elaine Ribeiro de
O Processo da escrita na escola pública com atividades lúdicas
[manuscrito] / Elaine Ribeiro de Moraes. - 2014.
33 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual
da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.

"Orientação: Maria do Socorro Bezerra Duarte, Secretária de
Educação à Distância".

1. Escrita. 2. Comunicação. 3. Interação. I. Título.

21. ed. CDD 372.4

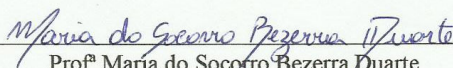
ELAINE RIBEIRO DE MORAES

**O PROCESSO DA ESCRITA NA ESCOLA PÚBLICA
COM ATIVIDADES LÚDICAS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos em Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Especialista.

Aprovada em 26/04/2014

BANCA EXAMINADORA



Profª Maria do Socorro Bezerra Duarte

Orientadora

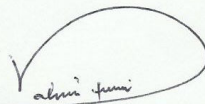
UEPB



Profª Ana Alice Rodrigues Sobreira

Examinadora

UEPB



Prof. Valmir Pereira

Examinador

UEPB

RESUMO

O ensino de língua portuguesa ainda possui entraves advindos da concepção reducionista que prioriza o estudo da gramática como meio de ter bom desempenho nas modalidades de escrita, leitura, fala e escuta. Todavia a realidade se revela diferente, percebida pela dificuldade do aluno das escolas públicas no fundamental II em escrever, interpretar e expressar sua opinião. Essa presente pesquisa revela que a gramática não ensina ao aluno a produzir um texto. Para isto, ele precisa saber para quem escreve, escolher a linguagem adequada, adquirir conhecimento sobre o que vai dizer, selecionar as informações, saber o que diz e a função do texto, ou seja, ter as noções básicas do gênero textual a produzir para planejar o que vai escrever. Não pode ser uma escrita improvisada com intuito apenas de revelar erros ortográficos ou qualquer infração da norma padrão, pois não é esta a função da linguagem fora do muro da escola. É necessário estudar a gramática com objetivo de relacionar seu uso na construção da função comunicativa, respeitando os critérios de textualidade (coerência, coesão, aceitabilidade, situacionalidade, intencionalidade, informatividade ou a intertextualidade do texto). Ainda lembrando as outras etapas do processo da escrita que devem ser privilegiadas nas aulas: a revisão e a reescrita, que através delas o professor orienta o aluno em busca de um texto com funcionalidade social. As aulas de português para a maioria são sisudas e desinteressantes, pensando nisto, as atividades de caráter lúdico se bem planejadas trazem eficácia no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita o exercício da criatividade, proporcionada pelo prazer, a liberdade de aprender, as emoções e sentimentos, que causam no aluno, embora haja regras e limites que são aceitáveis. Ou seja, há também a seriedade relacionada às regras e ao conhecimento extra-escolar e científico envolvido na atividade lúdica. O sujeito aprende se divertindo a organizar, desorganizar, produzir, reproduzir e transformar o que aprende. Enfim, é um meio de fazer o aluno participar das aulas e ao mesmo tempo aprender todo o processo necessário da escrita. Deixando o pensamento de que aprendizagem deve ser um trabalho árduo e penoso, uma vez que deve partir da vontade e liberdade de aprender para um objetivo prático: interagir socialmente através do uso da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Comunicação. Interação. Lúdico.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese language still has obstacles arising from the reductionist conception that emphasizes the study of grammar as a way to have good performance in terms of writing, reading, speaking and listening. But the reality proves different, perceived the difficulty the student of public schools in elementary II in writing, performing and express your opinion. This present study shows that the grammar does not teach the student to produce a text. For this, he needs to know who writes, choose the appropriate language, gain knowledge about what you will say, select information, to know what it says and the text function, ie have the basics of the genre for producing plan what you will write. Can not be written with a makeshift aiming only to reveal misspellings or any breach of the standard norm, because it is not the function of language outside the school wall. It is necessary to study the grammar in order to relate its use in the construction of communicative function, respecting the criteria of textuality (coherence, cohesion, acceptability, situatedness, intentionality, intertextuality or informativeness of the text). Still reminiscing the other steps of the writing process should be privileged classes: the revision and rewriting, that through them the teacher guides the student in search of a text with social functionality. Portuguese lessons for most sisudas are uninteresting and, thinking about it, although the planned activities of playfulness bring effectiveness in the teaching-learning process, since it allows the exercise of creativity, pleasure afforded by the freedom to learn, emotions and feelings that cause the pupil, although there are rules and limits that are acceptable. Ie, there are also rules related to the seriousness and the extra-curricular and scientific knowledge involved in playful activity. The guy having fun learning to organize, disorganize, produce, reproduce, transform learning. Anyway, it's a way to make the student participate in class while learning all the necessary process of writing. Leaving the thought that learning should be hard and painful work, since it should from the will and the freedom to learn for a practical purpose: socially interact through the use of language.

KEYWORDS: writing, communication, interaction, play activity

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. Reflexão sobre o trabalho com a escrita na aula de português.....	6
1.1 A prática pedagógica tradicional.....	6
1.2 A escrita numa dimensão interativa e os obstáculos.....	10
2. A LIBERDADE DE APRENDER.....	14
2.1 O uso dos jogos na educação.....	14
3. RELATO DE EXPERIÊNCIA: as atividades lúdicas de produção escrita.....	19
3.1 Descrições e os efeitos das Atividades lúdicas.....	19
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS.....	32

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se iniciou com um projeto aplicado na Escola Estadual do Ensino Fundamental Dr. Thomas Pires, na cidade de Sousa, em 2013. Em que se buscou aplicar atividades lúdicas para os alunos de 6º e 7º ano do fundamental, despertando o interesse em escrever com a finalidade de interagir socialmente, deixando a prática de copiar texto alheio ou de escrever de improviso. Dessa forma, eles se deparam com um texto próprio, verificando suas dificuldades lingüísticas, opiniões, experiências, emoções e conhecimentos.

Escrever deve ser um ato de vontade e desejo, ressaltando a importância da função comunicativa da linguagem no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o professor precisa criar um contexto propício na tentativa de alcançar a funcionalidade do texto do aluno, afastando da concepção reducionista que trabalha apenas a gramática no texto prioritariamente. A gramática não irá ensinar ao aluno a produzir um bom texto. Ela é um elemento secundário em relação aos princípios da textualidade. Sendo, assim, estudada quando se inflige a sua norma que afeta a coerência, coesão, aceitabilidade, situacionalidade, intencionalidade, informatividade ou a intertextualidade do texto.

A tentativa de mudança para uma concepção interacionista da linguagem, supõe trazer a realidade de fora da escola onde a função comunicativa da linguagem ocorre, criando mecanismos facilitadores para criar um contexto adequado. E pesquisar bibliografias que tratam de metodologias e avaliações que levem o aluno agir de maneira transformadora no uso da escrita e paralelamente da leitura, da fala e escuta, no fundamental II, pois o professor precisa dominar todo o processo de ensino da escrita nesta concepção. E mais ainda estimular os alunos de forma prazerosa para que se sintam felizes na escola.

Por este viés, as atividades de caráter lúdico no contexto escolar despertam o interesse do aluno como o uso dos jogos (brincadeira, passatempo, dramatizações, etc.) que, em seu sentido etimológico, expressa divertimento ou brincadeira, submetido a regras a serem respeitadas quando se joga. É um instrumento que contribui para a formação de atitudes sociais, pois parte das relações entre sujeitos. O brincar ensina o sujeito a lidar com as emoções, construir sua identidade, facilitar a formação de leitores, contribuir na aquisição e desenvolvimento da escrita e obedecer às regras e aos limites.

Este trabalho apresenta atividades lúdicas aplicadas em sala de aula, fazendo uma reflexão da sua importância no aprendizado e no desenvolvimento do aluno em que ele faz

uso da reflexão, ordenação, desorganização, tomada de decisões, destruição e reconstrução do conhecimento.

1- Reflexão sobre o trabalho com a escrita na aula de português

1.1- A prática pedagógica tradicional

A prática da aula de português na perspectiva reducionista se revela ainda atuante em que consiste no estudo de palavras ou frases soltas. Limitando, assim, as possibilidades do trabalho com a linguagem que tem como função principal permitir a interação verbal entre as pessoas. Ainda, o que são vistas, nas aulas, são tentativas isoladas e eventuais de mudança para uma concepção de linguagem interativa nas propostas de atividades e de exposições de conteúdo.

Consequentemente, manifesta-se o desânimo do aluno por acreditar que não sabe português, que é uma língua muito difícil, tomando aversão à aula, ou sofrendo repetência, ou se evadindo da escola. Como não se tem um trabalho eficaz com a leitura, já aparece a dificuldade na realização de uma prova em que ele não consegue interpretar pequenos enunciados ou simplesmente não procura, vendo-se frustrado no esforço de entender o conteúdo. Às vezes, abandona a escola segundo ANTUNES (2003), achando-se “linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta.”(p.20)

As dificuldades de aprendizagem do aluno podem também ter causas externas à escola como problemas familiares. Todavia a presente explanação se concentra nas práticas pedagógicas que não têm relevância fora da sala de aula, isto é, causas internas, por não responderem às expectativas do aluno que espera utilizar o conhecimento a seu favor em outros contextos, a produzir também. Dessa forma, o processo de ensino não abrange uma formação ampla e integral do aluno, colocando o conhecimento escolar como meio de compreender ou problematizar questões sociais, econômicas e culturais relacionadas à realidade do aluno e ao seu redor.

O conhecimento escolar, ou melhor, científico deve ter uma funcionalidade fora da escola. Às vezes o ensino da língua portuguesa desvia de sua finalidade que é a comunicação entre as pessoas ao impor, por exemplo, o uso apenas de uma variedade padrão, que ocasiona rejeição do aluno imediatamente. Pois ele não se sente a vontade para usar em todos os contextos a variedade padrão.

As variedades lingüísticas compreendem as relações de força que se estabelecem socialmente e qual a posição de cada variedade em cada contexto. O ensino da variedade padrão é um meio de fazer com que o aluno transforme suas condições de marginalidade, não para sua adaptação, mas para adquirir condições de participação na luta contra as desigualdades sociais. Sendo, assim, rejeitar a variedade popular do aluno é o mesmo que rejeitar a sua classe social através de sua linguagem. Então, o ensino de língua se torna tarefa política e de reflexão.

Deve-se rejeitar a qualificação da variedade popular como deficiente, acrescentando a idéia de que a língua padrão é mais um instrumento de comunicação dentre outros, cada uma com papel social diferente. Na fala do aluno, observa-se uma variedade de escolha por um lado e uma força repressiva da norma padrão do outro, todavia essa fala se deve adequar ao contexto, ou seja, ao assunto, ao tipo de indivíduo, ao lugar ou às relações que unem os interlocutores. A variedade inadequada em determinado contexto favorece a um embate em que esta sofrerá marginalização ou preconceito. Não se pode negar que a variedade padrão possui uma relação de superioridade sobre as demais na sociedade brasileira.

Realmente há a tentativa por parte do governo de transformar a escola em um espaço empreendedor na formação cidadã eficiente a partir da capacitação do professor e da mudança de avaliação. Para tanto, os conteúdos de língua portuguesa deve focar o uso da língua oral e escrita e a reflexão acerca desses usos. A concepção interacionista e social da linguagem já se encontra presente em livros didáticos, vestibulares, programas de formação continuada para docente; enfim, o professor precisa se afastar de concepções teóricas ultrapassadas que embasam sua prática pedagógica.

Infelizmente, ainda se constata no processo de aquisição da escrita na sala de aula a falta de compreensão nas interferências do sujeito aprendiz que constrói suas hipóteses de representação gráfica da língua. Sendo, logo, corrigida e dada uma nota. Numa prática de escrita mecânica e sem vínculo comunicativo, centrado na memorização de regras ortográficas. Ou seja, gera aquele pensamento de que quem escreve com erros de ortografia, não sabe escrever. É uma escrita desvinculada de contexto comunicativo, vazias de intenções e sentidos, porque não importa o que vai dizer no texto, para quem e quem é o autor. O fato é

que não há um planejamento ou revisão, a prioridade é escrever de forma improvisada, não interessa o que se diga e como se faz.

Esta é uma prática pedagógica que viola os princípios básicos de textualidade: coerência, coesão, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade e fatores lingüísticos e extralingüísticos que caracterizam um texto e não são analisados. É produzida uma escrita sem esforço que é lida sem prazer pelo próprio autor em curto espaço de tempo.

Talvez essa prática fora de contexto se deve ao fato do professor seguir o que está no livro didático, lição por lição como reza a tradição, acomodado a uma rotina de não criar ou inventar novas ações que podem partir de projetos que supram as necessidades do seu aluno, diagnosticadas com antecedência para obter resultados exitosos durante o ano. É uma forma de colaborar para diminuir as deficiências, principalmente, básicas que o aluno, às vezes, termina levando em sua bagagem após o ensino médio. Nesta visão, o docente se torna um transmissor de conhecimento, sem habilidades também de pesquisar, produzir, reaprender, analisar, descobrir, criar, inventar; enfim, passa uma imagem negativa e desencorajadora.

Em relação às avaliações percebe-se que são cobranças e não meios de descobrir as dificuldades e o desenvolvimento do discente. Se o objetivo da avaliação fosse este último poderia ser feito de forma contínua com atividades diversas que podem privilegiar o lúdico para prender a atenção do aluno, a exemplo, do uso de jogos como o faz de conta, passatempo, dinâmicas, brincadeiras que contemplem o conteúdo e a finalidade do ensino-aprendizagem escolar. Desta forma, o aluno não sentiria aquele peso sempre de uma prova, de um trabalho para nota, qualificando seu desempenho através de nota a partir de exercícios cansativos e sem liberdade de aprender.

O modelo de aprendizagem tradicional não privilegia uma avaliação que possa mostrar por onde docente deve começar seu trabalho, pois não se tem em mente que é um instrumento que revela a trajetória do aluno, seu grau de desenvolvimento, dando apoio para a escolha da matéria a ser estudada. O aluno, infelizmente, não tem a oportunidade de analisar o que errou, o que pode alcançar em seu desenvolvimento e o que lhe impediu. Em seguida, passa-se para um novo desafio, não retroage para o que não foi aprendido com novas táticas. Passivamente, o aluno aceita o erro apontado, e segue sem ampliar “sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve.” (ANTUNES, p. 158) Para esta autora, a avaliação:

“(...)deve deixar os limites estreitos da mera indicação dos erros, ou da mera atribuição de notas, para fins de marcar a transição dos alunos para as séries seguintes. Deve, na verdade, proporcionar ao aluno a consciência de seu percurso, de seu desenvolvimento, na apreensão gradativa das competências

propostas. Deve indicar ao professor as hipóteses que os alunos têm acerca do uso falado e escrito da língua, para que, quando necessário, eles reformulem essas hipóteses, sem a experiência amarga e desencorajadora de se sentirem incompetentes, “em erro” e linguisticamente diminuídos.”

O professor deve se apoiar nos resultados obtidos nas avaliações, em leitura ou escrita, para selecionar o objeto de estudo de acordo com a necessidade do aluno. Além disso, deve favorecer ao aluno, com um ambiente animador que estimula cada conquista dele, uma autoestima elevada. O objeto de avaliação não deve ser a ortografia, mas, por exemplo, a coerência do texto que, em certas situações, precisa da ortografia correta. Os elementos relevantes que devem ser identificados para uma revisão é a falta de clareza, a imprecisão, a escolha indevida das unidades lexicais, a desordenação das idéias, a obviedade e irrelevância do que se diz. São estes pontos que são significativos para a comunicação de um texto.

Por trás dessa forma de avaliação há a concepção interacionista da linguagem, que não é uma teoria nova, porém atual que leva o aluno a enfrentar os desafios sem constrangimento da área da leitura, escrita, escuta e fala. Enfim, a avaliação não deve ser penosa como um castigo para não haver repulsa, um desejo de se livrar. Não esquecendo que o objetivo do ensino de português como afirma ANTUNES (p.122) é a ampliação da competência comunicativa para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes.

1.2- A escrita numa dimensão interativa e os obstáculos

O ato de escrever no meio social é significativo, uma vez que se reconhece o locutor, sua intenção, para quem se dirige, o contexto, que exigem a escolha da variedade lingüística adequada. Ou seja, sua importância não está em torno da adequação às normas gramaticais, vazia de intenções, dirigida sempre a um professor que tem o objetivo apenas de assinalar os erros, menosprezando o conteúdo. O professor deveria observar o que o aluno quis dizer e não foi dito por falta de conhecimento prévio do assunto, ou porque não tem o hábito de organizar as idéias no papel.

A prática da escrita deve ocorrer sem dificuldades, revelando-se um processo dividido por etapas que facilitam o crescimento das competências e habilidades do aluno. Com isso a tarefa

do professor não é aumentar a dificuldade, mas propor idéias que colaboram para que essa prática tenha resultados significativos para beneficiar o aluno e depois a sociedade.

Para Antunes (2003) muitos professores se mostram desinteressados em buscar teorias novas em relação ao trabalho com a escrita, cansados, talvez, dos treinamentos que não ajudam a tornar sua prática pedagógica mais significativa e produtiva. E, por isso, esperam que alguém venha trazer a receita do que fazer e como fazer. O docente não pode se afastar da constante pesquisa, avaliação, criação, reinvenção da sua prática e com base em fundamentação teórica ampla, consistente e relevante, assim afirma Antunes (2003):

“(...)O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias lingüísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português.”(p.41)

A concepção atual da linguagem segue a tendência *interacionista* que promove a interação entre as pessoas, eminentemente funcional e contextualizada. Marcada por propostas de atividades que abordem diversas situações sociais com o uso da escrita, ampliando o conhecimento sobre os critérios de textualidade, com base no “...princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.”(ANTUNES, p.42) A língua é dinâmica, mutável, funcional, variável conforme o contexto, interlocutores, região, sexo, profissão, enfim, são evidências que constituem referências para elaboração de metodologias, objetivos, avaliação, atividades e pesquisas.

Outro princípio abordado pela mesma autora coloca o aluno como o sujeito da aprendizagem que não deve ser visto como depósito do conhecimento, mas como um ser capaz de transformar este conhecimento ou gerar novos em função da exigência da situação fora da escola. Sendo o texto colocado como objeto de estudo da língua mais relevante, e não palavras ou frases soltas sem sentido nas aulas de português com intuito de identificar e classificar termos gramaticais. A gramática não ensina a ler bem, escrever com desenvoltura, falar adequado a cada situação ou ter o que dizer num texto escrito. Evidente que ela tem importância, porém não é elemento relevante para se constituir o objeto de estudo principal de um texto. Deve ser analisada de forma secundária, relacionada aos critérios de textualidade.

“Assim, o estudo do texto, da sua sequência e da sua organização sintático-semântica conduzirá forçosamente o professor a explorar categorias gramaticais, conforme cada texto em análise, sem perder de vista, no entanto, que não é a categoria em si que vale, mas a função que ela desempenha para os sentidos do texto. Ou seja, mesmo quando se está fazendo a análise lingüística de categorias gramaticais *o objeto de estudo é o texto.*”(ANTUNES, p.121)

A exemplo do que a autora deseja exprimir seria o caso de se analisar o termo “mas” no texto, observando os efeitos que se consegue com o seu uso como também com o uso do substantivo. Pois não basta saber que o “mas” é uma conjunção coordenada adversativa, só ganhará importância seu estudo se estiver relacionada ao sentido que ela dá ao texto e que o seu mau uso provoca incoerência, não permitindo que o leitor compreenda.

O trabalho com a escrita na sala de aula supõe envolvimento entre sujeitos para que o locutor compartilhe suas idéias, informações, intenções, crenças e sentimentos com o interlocutor através dos textos, que servem à comunicação entre as pessoas. Embora o destinatário não esteja presente à circunstância da produção do texto, ele deve ser levado em conta a cada momento, uma vez que a escrita não requer a presença simultânea dos interlocutores. E quem escreve, escreve para alguém que se torna parâmetro para o que se quer dizer e como dizer, adequando o texto. Portanto, é necessária a referência do leitor ou destinatário.

A modalidade da escrita cumpre diferentes funções comunicativas em relação a diversos contextos, utilizadas pelas pessoas para avisar, informar, opinar, documentar, descrever, narrar, divulgar, instruir, etc. A escrita não foi feita para dizer nada, por isso não existe na comunicação entre pessoas palavras ou frases soltas ou de textos sem propósito como ocorre em determinadas aulas de português com o ensino de regras gramaticais.

Conforme as diferentes funções que pretende cumprir, a produção de textos escritos toma formas diferentes: de uma carta, de um relatório, ou seja, de uma estrutura reconhecível com algumas características fixas. Cada forma destas é chamada de gênero textual que tem um jeito próprio de organização ou de ordem mais ou menos fixas. Pois as formas se atualizam na interação entre os sujeitos em situação real de comunicação.

As condições de produção da escrita dão ao sujeito que escreve um lapso de tempo para planejamento, elaboração, revisão, recomposição, sem que haja marcas de todas essas etapas, dando a ilusão de que a versão escrita corresponde à versão inicial do autor. Daí a crença de que a escrita é mais bem elaborada do que a fala. Mas isto se deve às etapas do processo da escrita. E também um cuidado ao se referir a pessoas ou objetos ausentes no

momento da escrita, sendo necessárias as formulações sintáticas mais completas para tornar claras essas referências.

A condição final do texto depende do processo pelo qual passou, ou seja, se houve o devido planejamento antes da escrita para em seguida a revisão e reescrita. São etapas que devem ser consideradas por exercer funções, além de serem interdependentes e intercomplementares. Na primeira, planeja-se a partir da delimitação do tema para que haja unidade. Sendo, assim, possível determinar os objetivos, o gênero, os critérios para ordenação das idéias e prever as reações dos seus leitores e a forma lingüística (mais formal ou menos formal).

Já a etapa da escrita se caracteriza por registrar o que foi planejado em conformidade com a situação de comunicação concreta com intuito de garantir coerência e relevância ao que está escrito. Em relação à terceira, de revisão e reescrita, supõe a análise para confirmar se os objetivos foram cumpridos, se houve a coerência, a clareza, a relação com o tema, a fidelidade e adequação à variedade lingüística escolhida. O motivo para respeitar essas etapas explica Antunes:

“A natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é o sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes.”(p.56)

O autor coloca a qualidade ou a melhoria do texto do aluno a depender dessas oportunidades de planejar e rever o que escreveu, deixada de lado por certos professores que se preocupam apenas com a parte escrita. E como se chega à maturidade na atividade de escrever, apenas com o conhecimento das regras gramaticais ou ortográficas? É necessário estudá-las e dominá-las, todavia elas não garantem a competência de escrever bons textos. São poucas vezes em que se coloca o aluno como autores de textos, reservando o espaço maior para ser leitor. Conforme ANTUNES afirma, eles devem se sentir também sujeitos de um dizer que circula na escola. Autores de textos que apresentam vínculo comunicativo e não apenas textos para serem corrigidos os seus erros ortográficos ou inadequações lingüísticas.

No trabalho com a escrita, deve-se determinar a função social do texto do aluno como corresponde os usos de diversos gêneros fora da escola que tem diferentes funções. A diversificação de gêneros proposta nas aulas de português exige a criação de contextos sociais adequados que fogem de um ensino abstrato, aproximando mais da realidade. Além de variar os leitores, sejam reais ou previstos, para que o autor tome as decisões em relação ao que dizer e como dizer. Com isto desenvolve melhor sua habilidade com a escrita.

Sem se esquecer das etapas da escrita que devem ser providenciadas pelo professor a partir de uma metodologia que garanta a passagem do texto do aluno por elas. E que sua orientação abranja também a preocupação com a coerência global do texto no que se refere à organização das ideias, compreensão do texto, adequação ao gênero, a relevância do que é dito e outras propriedades relevantes. E elementos gramaticais, a exemplo das pontuações, devem ser percebidos em relação à coerência, à informatividade que, como elementos da textualidade, estão vinculados à função comunicativa do texto. A finalidade é desenvolver a competência comunicativa.

2. A Liberdade de Aprender

2.1 O uso dos jogos na educação

Consoante o pensamento ocidental, as atividades relacionadas ao trabalho são superiores às atividades de caráter lúdico, por exemplo, opondo as idéias entre jogo e trabalho, aquele para momentos de diversão e o outro de seriedade. Porém esse modo de pensar foi se modificando visivelmente nos séculos XVII e XVIII após os estudos feitos por pensadores filosóficos conforme explana Neves e Santiago (2009) as suas descobertas científicas em que perceberam no jogo uma imitação da vida, pondo o homem como protagonista da sua, revivendo emoções opostas como temor e esperança. Mas não se esgota as diversas possibilidades de análise do jogo, tendo diversos fins quando associados à educação, à arte teatral, à terapia. As contribuições desses estudiosos vieram esclarecer a importância das atividades lúdicas no crescimento e desenvolvimento humano ao demonstrar em suas experiências realizadas em que coloca o jogo como meio privilegiado para o exercício da criatividade através da união do prazer e da liberdade que ele proporciona, sem exercer constrangimento advindo da necessidade ou obrigação de realizar uma atividade de aprendizagem. E, além disso, pode trazer significações políticas, morais e subjetivas. Desse modo se verifica ser a atividade lúdica um meio de contribuição para a formação integral do ser humano no campo da educação.

Para ilustrar, o jogo dramático é um instrumento para a criança ou adolescente entender o seu mundo e o do outro, estimuladas a partir de exercícios de criação. Nessa atividade não há

platéia, todos são jogadores, ou seja, atores que estão representando papéis, diversas situações e desafios. É um momento em que o orientador do jogo deve estar atento para captar as dificuldades, os limites e emoções expressos verbalmente ou através de atitudes por cada participante, uma vez que esses elementos podem estar relacionados a sua realidade. Ou seja, através da representação o participante recria experiências reais vividas na escola, em casa, ou trabalho. Esta análise retirada da obra de Neves e Santiago que pesquisou o jogo na teoria piagetiana, concluindo que ele “está diretamente ligado às fases do desenvolvimento da criança e a sua relação com o mundo do conhecimento...”, visto que a criança recria situações, inclusive banais, com seus brinquedos, denominada fase de jogo simbólico onde ela expõe seus desejos, descontentamentos, enfim seu pensamento e comportamento inibidos naquela situação real. Isto é uma fase inicial do desenvolvimento da criança que evolui nas brincadeiras de jogos coletivos em que adentra as regras para fortalecimento das relações sociais. O jogo ainda nessa teoria é uma atividade que propõe desequilíbrios e adaptações.

As autoras com base nas contribuições do construtivismo sócio-histórico trazem o pensamento de que a função educativa do jogo é ampliar o desenvolvimento cognitivo do participante por meio de elementos simbólicos que eles adquirem em seu contexto sociocultural. Observa-se que os aspectos sociais e culturais da vida do jogador, presentes no jogo, farão a diferença como estímulo para ele participar facilmente; afinal, as pessoas se dedicam àquilo que é do seu interesse, que trará contribuição para sua vida, ou que faz parte da sua experiência. Não se pode escolher qualquer atividade lúdica na escola sem considerar quem são os jogadores, os objetivos, o modo proposto e as etapas para que haja sentido, ou melhor, resultados positivos relacionados à formação humana. Os jogos podem ser classificados em diversas categorias como faz de conta, passatempos, brincadeiras, esportivos, de estratégias, dramáticos e teatrais.

Cada pensamento, sentimento ou ação revivida durante o jogo tem uma causa determinada por fatos revividos pelo participante de forma consciente ou inconsciente elucidado por Neves e Santiago por meio da teoria psicanalítica de Freud que investiga o modo de pensar e reagir da criança, interessado nas áreas da consciência menos expostas e exploradas. Assim, aduz as autoras:

“(...)A importância dos jogos reside nos investimentos psíquicos (afetos) que nele se manifestam; pois o jogo se apóia na realidade para fazer dela outra coisa, para projetar um mundo conforme as aspirações do psiquismo, sem os entraves devidos à realidade. Não há, portanto, uma oposição à seriedade, observada em teorias a cerca dos jogos ...”(p.64)

Elas vêm na teoria de Freud a concepção aristotélica da catarse na tragédia grega quando ele trata o jogo como forma de produzir prazer mesmo através de emoções, “que seriam penosas, se elas fossem referidas à realidade”(p.64). É uma aproximação com a realidade, implicando uma função reveladora no campo da educação que pode permitir ao professor conhecer as dificuldades de aprendizagem do aluno, tendo em vista que estas emoções, modo de pensar e agir podem estar relacionados aos problemas fora da escola. Não é que o professor tem obrigação de se tornar terapeuta, todavia, tendo a oportunidade de saber as causas que tornam um empecilho para o desenvolvimento de suas habilidades para cada competência proposta no conteúdo programado, poderá intervir com uso de jogos que trabalhem o tema de interesse daquele aluno para levar a uma reflexão sábia e mudança de comportamento, a fim de colaborar com a formação pessoal do discente e sua permanência na escola.

Esta atitude de professor que deseja incluir o aluno no espaço escolar, atento às diferenças dentro da sala de aula, está condizente com o seu reconhecimento de que cada um neste espaço carrega um histórico e personalidade diferente, embora possa pertencer a mesma identidade cultural. A educação é um meio de fazer com que o aluno transforme suas condições de marginalidade, não para sua adaptação, mas para adquirir condições de participação na luta contra as desigualdades sociais. O ensino é uma tarefa política em que se forma o aluno não apenas para ter autonomia de pensamento como também para ter participação como cidadão. Não basta conhecer seus deveres e direitos, mas ter consciência que para melhorar a vida de sua comunidade precisa conhecê-la e fazer novas exigências que supra as necessidades de uma comunidade dinâmica e mutável e, da mesma forma, em relação a sua própria vida.

Segundo Vieira(1998, p. 40 apud CANDAU, 2002, p.38), a cidadania pode ser definida como direitos e deveres conquistados e também como poder de criar novos direitos para abrir novos espaços de participação política. Todavia o cidadão deve aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência; aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país. Direitos e Deveres andam de mãos dadas para construção da Democracia.

O professor deve entender que o conhecimento adquirido na escola apenas faz sentido na medida em que permite ao aluno participar dos mundos sociais que os requisitam. Ou seja, haja relação com a realidade pessoal do aluno. Esta participação ativa de cada aluno se torna necessária para se conhecer e valorizar o seu universo cultural e o do outro.

Para o fortalecimento da democracia se faz necessário respeitar a pluralidade cultural de acordo com art. 58 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente): “ No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.”

Devemos reconhecer que a pluralidade cultural representa o acúmulo das experiências e das conquistas humanas que possibilita o conhecimento de outros pontos de vista e de enriquecimento de novas formas de vida. A cultura popular é ação construída no dia dia das pessoas em suas comunidades, portanto, impor uma cultura diferente por ser a dominante trará conflitos e desinteresse no ambiente escolar. O espaço escolar deve ser democrático para que o aluno participe ativamente, revelando sua identidade cultural para ser respeitada e compartilhada também.

Através do jogo, o sujeito é levado pelos desejos de crescer, amadurecer e dominar situações desagradáveis, procurando, em um mundo imaginário, resolver experiências da vida real que não foi capaz por ter sido passivo, ou por ignorância, seja pela atitude ou falta de conhecimento. Os desejos partem do princípio do prazer proporcionado pelo jogo que impulsionam o sujeito a se preparar para uma vida futura conforme a teoria de Freud explicada por Neves e Santiago com o intuito de defender o uso do jogo na educação:

“Assim, no jogo dramático, a criança criaria um mundo próprio para dominar a realidade procurando, em um mundo imaginário, resolver experiências da vida real que até então ela não teria sido capaz de resolver. Apesar de a catarse poder ocorrer, o mecanismo básico do jogo seria a compulsão à repetição, capaz de reativar e reexperimentar situações que não foram compreendidas pela criança. Nesse sentido, o jogo pode ser analisado como uma projeção do mundo mais íntimo da criança, significando a maneira como ela transforma a passividade em atividade.” (p.66)

O jogo permite que o sujeito saia de sua passividade e se coloque em ação de forma livre e criativa, criando espaços que oscila entre realidade e imaginação quando se trata principalmente dos jogos dramáticos, teatrais e de faz de conta. E o interessante que nos jogos infantis, as crianças criam um mundo para si da forma que lhe convém. Assim, ela aprende a lidar com a situação e com seus desejos de crescer, principalmente. O jogo teatral, diferente um pouco do dramático, porque aquele é dirigido explicitamente para uma platéia, é importante na escola para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens. É um jogo constituído pela improvisação, representação, convenções teatrais e também por intervenções intersubjetivas segundo Viola Spolin (1992, apud Neves e Santiago) que acrescenta que o

jogo teatral deve ter uma proposta para solução de um problema, considerando os limites e regras convencionadas e aceitas pelo grupo. É uma forma de focar o objetivo ao dramatizar uma história para que ela seja compreendida pela platéia, sabendo escolher o personagem para cada um ou o papel de cada um na montagem da peça, as ações, o lugar e o foco principal desta história.

Na representação dramática, o aluno atua também com o seu eu, ou seja, há um pouco de si, daquilo que ele já experimentou, pois é um jogo que permite conhecer seu próprio corpo, seu espaço e o espaço do outro; exercitar a concentração, a memorização, o ritmo; pesquisar e vivenciar suas próprias emoções em favor da construção de um ser fictício, porém verdadeiro que é o personagem; e ler o texto e interpretar as informações deste texto para se posicionar de forma crítica na construção de uma nova narrativa a ser dramatizada. (Neves e Santiago, p.75) O jogo teatral é um estímulo para desenvolver determinadas capacidades e habilidades cognitivas do aluno no que diz respeito às áreas da escrita e leitura.

O jogo é uma atividade prazerosa que se utilizada a favor da educação escolar poderá suprir a necessidade e ao mesmo tempo a liberdade de aprender, visto que é uma atividade intensa e fascinante. São características poderosas que estimulam a aprendizagem, trazendo resultado exitoso. Passareli (1999) ver o lúdico como essencial no ensino da escrita por trazer emoções, sensibilidade, imaginação e invenção. Essas palavras devem ser destacadas para que não se possa esquecer que a aprendizagem não precisa ser de forma sisuda, sem prazer e destituída da realidade do aluno. Apesar do jogo ser uma atividade lúdica tem o seu lado sério de levar ao domínio de determinados conhecimentos, ao mesmo tempo desenvolvendo habilidades na escrita. Conclui-se que não é através de repetições e acumulações de conhecimento que se educa. Observe o que Passareli considera sobre esta situação: “Aprendem-se/ ensinam-se certas coisas, em quantidade, e não se vê sentindo para elas fora da escola, muitas vezes por não se saber qual seria seu valor e utilidades sociais.”(p. 29)

O professor deve entender a necessidade do aluno, orientá-lo para um conhecimento amplo do homem e da sociedade, e da linguagem carregada de subjetivismo e voltada para comunicação intersubjetiva. E não para cumprimento de conteúdo vazio de questões sociais, culturais e políticas, não relacionados às atualidades ou à comunidade escolar. Pois a atividade que trabalha para o aluno ser criativo, torna-o “... indivíduo capaz de divergir, dotado de juízos autônomos (frente aos familiares, ao professor, à sociedade) e que não se deixa contaminar pela comodidade que os ‘mass-media’ lhe propiciam ao pensar por ele.”(PASSARELLI, 1999, p.35)

Atualmente existem diversos meios de acesso às informações destinadas para promover conhecimentos/informações de diversos assuntos e contextos, como: veículos de comunicação de massa (‘mass-media’) – televisão, rádio, cinema, jornais, revistas e periódicos; veículos da rede mundial de computadores (Internet) – sites de busca, redes sociais e e-mails; veículos de transporte rápido e tradicional – correio, telefone e SMS (mensagem de texto via celular). Mas como o aluno se comporta diante das informações que tem acesso? Esta é uma preocupação escolar como também em relação ao que o aluno produz para divulgar em redes sociais. São questões que devem ser discutidas em sala de aula de forma contextualizada e prática com uso das tecnologias de informação. As categorias de jogos ditas anteriormente colocam o aluno em ação que aliado ao uso das tecnologias, colaboram para capacitá-lo a adquirir, transferir e produzir conhecimentos para além dos muros da escola. Além de saber analisar as informações com autonomia. Para tanto a escola deve estar atualizada em tecnologias para aplicar uma metodologia inovadora e atraente, até mesmo porque é uma ferramenta de pesquisa, de lazer, de produção textual.

3-RELATO DE EXPERIÊNCIA: as atividades lúdicas de produção escrita

3.1-Descrições e os efeitos das Atividades lúdicas

A partir da elaboração dos projetos “A Alegria de Escrever” em 2013 e “A Alegria de Re(Escrever)” em 2014, na Escola Dr Thomas Pires, cidade de Sousa, sertão paraibano, foi repensado sobre as novas práticas pedagógicas no trabalho com a escrita para o fundamental II com uso de **jogos** como: dinâmicas, faz de conta, jogos teatrais, brincadeiras. Além de outras atividades lúdicas com o uso de **poemas, contos, histórias em quadrinhos, imagens, músicas, filmes** e as **tecnologias da informação**. O objetivo é desenvolver a competência para produção de diversos textos escritos, porém paralelamente a isso, também foi possível e essencial desenvolver outras funções comunicativas: a fala, a leitura e a escuta.

Encontra-se em anexo, dividido por sequência de ações desenvolvidas em cada atividade: as tabelas, fotos e uma cópia do relatório de atividades aplicadas no primeiro projeto desenvolvido do qual retrato no presente capítulo. Neste relatório, estão transcritos os trechos dos relatos dos alunos que solicitei no final do ano de 2013 sobre as aulas de produção

textual como forma de avaliar os efeitos do uso destas atividades. Em relação ao segundo projeto ainda está sendo aplicado, sendo possível retratar duas atividades, porém não recolhi relatos de avaliação dos alunos. As atividades de 1 a 2 pertencem ao segundo projeto e as demais do segundo.

Estes projetos foram incentivados a partir do concurso “Mestre da Educação” de iniciativa do governo da Paraíba que levou o professor a buscar meios eficazes e inovadores no processo de ensino-aprendizagem, tornando possível a mudança na prática pedagógica. Desta forma mobilizou muitos professores em linhas de pesquisas diversas e interdisciplinares, sozinhos ou em equipe, pensando sempre no aluno antes de planejar as ações que o colocam numa posição de agente ativo. Ou seja, produzindo, criando, agindo, explorando, pesquisando, analisando da mesma forma o professor, todavia este tem apenas o papel secundário e aquele o principal.

- ATIVIDADE LÚDICA I -

PERÍODO: de fevereiro a julho de 2014

1ª AÇÃO: leitura do conto infanto-juvenil

No início do ano letivo, os alunos do 8ºB e 9ºB tiveram contato com duas coletâneas de contos infanto-juvenis (“**Histórias de fadas**” e “**Historinhas pescadas**”), sendo selecionados pelos alunos quatro contos em cada sala. A partir da divisão de quatro grupos que receberam a alcunha do título do conto, a ser lido individualmente na sala no prazo de cinco aulas. Na turma do 7ºB, os contos: “Onde tem bruxa tem fada” de Bartomeu Campos Queirós”; “Mamãe trouxe um lobo pra casa!” de Rosa Amanda Strausz; “O Príncipe Feliz” e “O Rouxinol e a Rosa” de Oscar Wilde.

Após a semana da leitura houve a entrevista com cada aluno para que o mesmo recontasse a história apenas para mim. Assim, comprovava-se a leitura sem a preocupação da turma ouvir, de forma espontânea e sem tempo determinado. Quando necessário eu ajudava a relembrar os fatos através de perguntas. Alguns alunos tentaram me enganar e como não foi possível já que eu havia lido todos, foi dado a estes um prazo maior para que lesse.

No momento em que terminava de recontar ou não, assinava a Tabela de Leitura (em anexo) onde há a descrição da obra e a minha avaliação da seguinte forma: leu, leu parcialmente, leu metade, ou não leu. Estes dados se transformaram em nota como meio de fugir da tradicional prova e pelo fato dos alunos apenas realizarem as atividades em troca de pontos. Infelizmente, se não for desta maneira, poucos na turma realizariam esta ação. A nota dez corresponde à avaliação “leu”, pois fez a leitura completa do conto; oito corresponde à

leitura parcial, tendo visto que leu mais da metade do conto; leu metade à cinco, significa que leu menos da metade; não leu quer dizer zero.

O resultado foi satisfatório na turma do 8º B, visto que, dos 35 (trinta e cinco) alunos, 23 (vinte e três) leram, 5 (cinco) leram parcialmente, 4 (quatro) leram a metade e apenas 3 (três) não leram. Houve aprovação geral da turma por ter sido histórias envolventes que são classificadas como contos maravilhosos, além, de a leitura e da entrevista ocorrerem em sala, em silêncio e sem constrangimento. Do mesmo modo no 9ºB, dos 16 alunos, 13 leram, um leu parcialmente e apenas dois não leram.

A partir desta ação pude avaliar o desempenho de cada aluno em recontar a história lida do seu modo. Havia empolgação, às vezes timidez, porém duas características em comum: o desejo de recontar e o ponto de vista do aluno sobre cada personagem a partir dos atributos que foram apontadas com ênfase. Alguns demonstraram dificuldade em recontar de forma seqüenciada os fatos, mas gostaram da experiência, uma vez que sua preocupação era recontar aquela história, não importa o modo, pareciam que tinha presenciado os fatos. O objetivo desta primeira ação foi alcançado pelo prazer que a leitura causou em cada um, despertando sentimentos e emoções pela forma de recontar.

2ª AÇÃO: produção do teatro de fantoches (8ºB) e da rádionovela (9ºB)

Na turma do 8ºB, ocorreu adaptação do conto lido na 1ª ação em peça teatral de fantoches. Sendo a primeira etapa, a elaboração da peça escrita pelo grupo de alunos que leram o mesmo conto em sala. Antes de iniciar foi ensinada a estrutura e as características deste gênero textual, parte escrita e dramatizada. A parte escrita (em anexo) passou pelo processo de planejamento sobre o que seria contado, o modo, quais personagens, a sequência. Em seguida, a escrita, e por último, revisão e correção feita por eles e depois por mim. Em outro momento foram liberados dois de cada grupo das aulas de português para digitar o texto na sala de informática da escola.

Já pronto a parte escrita, ocorreram os ensaios dos grupos com o uso dos fantoches pertencentes à escola, mediante disponibilização de algumas aulas de português. Para o uso desses materiais, fizeram o cenário com uma caixa grande de papelão (foto em anexo). Durante a realização dos ensaios houve a preocupação de muitos em realizar uma boa apresentação. Tiveram que aprender a trabalhar em grupo, dialogar, improvisar, usar fantoches dentro do espaço da caixa, além de interpretar as falas e seguir as sequências dos fatos. As brincadeiras, atrapalhadas e risadas durante os ensaios eram normais diante da novidade de mexer com os fantoches ao mesmo tempo em que falava por eles. Eles

escolheram apresentar para seus colegas de sala com os quais se sentiam mais a vontade. E assim foi feito. Quem havia ensaiado e desistiu, houve quem se ofereceu de imediato para substituí-lo, participando de diversas apresentações.

Foram quatro apresentações que ajudaram os alunos a perceberem através da comparação entre todas, os erros cometidos por não ter construído os diálogos a partir de orações mais curtas e com poucas personagens. Devido a isto apareceu dificuldade para alguns do grupo de memorizar as falas, improvisar, tendo que olhar para o papel. O nervosismo também atrapalhava, porém por ser a primeira vez, aprenderam com os próprios erros e do outro a construir um texto teatral com apresentação de fantoches. Foi essencial esta atividade para que percebessem que tais textos eram adaptações para o uso da linguagem oral.

Em relação à turma do 9ºB, foi realizada adaptação do conto lido no gênero da radionovela, seguindo todas as etapas necessárias a começar com o planejamento. Reram os contos para determinar as sequências dos fatos, como seriam as falas e quais materiais poderiam ser usados na sonoplastia. Em seguida, iniciaram a escrita, deixando observações não só referentes ao modo da fala dos personagens, mas também sobre os sons a serem executados em rubrica. Esta etapa foi realizada por quatro grupos em que cada participante tinha lido o mesmo conto.

Houve a releitura antes de digitar a versão final. Após esta etapa me reuni com cada grupo para o primeiro ensaio, fazendo as últimas correções que facilitariam no momento de interpretar as falas e expor os sentimentos e emoções dos personagens. Algumas aulas foram disponibilizadas para que fizessem os ensaios com todos do grupo presentes. Para finalizar trouxe meu celular para a gravação de cada radionovela. Como alguns materiais faltaram referentes à sonoplastia, ocorreu imprevisto. Contudo deixei todos tranquilos porque só éramos utilizar um programa de computador como o *audacity* que consegue incluir música no meio da fala, dar pausas maiores nas falas e limpeza de ruídos.

A etapa final foi apresentação das radionovelas (em anexo) para colegas de outras salas que prestigiaram com aplausos e elogios. Saíram comentando sobre as histórias, imitando alguns personagens, tentaram descobrir de quem era as falas dos personagens. Realmente foi, ainda mais emocionante, a apresentação nas turmas do fundamental I por se tratar de crianças, elas ficavam atentas, apreensivas, continham as emoções para ouvir direitinho. Para estas talvez as emoções tivessem sido maiores. O trabalho com os contos ajudaram a elaborar as peças teatrais com fantoches e a radionovela por se tratar de narrativas curtas e de histórias com muita ação.

- ATIVIDADE LÚDICA II -

PERÍODO: de fevereiro a julho de 2014

1ª AÇÃO: leitura de romances infanto-juvenis

Ao iniciar o ano letivo as turmas do 6ºA e 7ºB tiveram contatos com diversos romances infanto-juvenis em que cada um escolhia aquele que lhe chamou a atenção. A leitura foi realizada em sala durante 10 aulas no máximo, pois cada livro variava entre 44 páginas a 99 e o aluno teve a oportunidade de trocar uma vez. Para que esta atividade fosse realizada por todos ocorreu na sala e valendo uma nota. Quando um terminava se dirigia a mim para uma entrevista individual para que recontasse a história do seu modo. Foi chamada de entrevista porque eu fazia uma pergunta: “Você poderia me recontar a história que você leu? Pode ficar a vontade e se esquecer algo, posso relembrar.” Caso o aluno tivesse dificuldade de recontar, ajudaria através de mais perguntas. Comprovada a leitura, o aluno assinava na Tabela de leitura que vinha a descrição da obra, a quantidade de página e avaliação da seguinte forma: **“leu”** que equivale a 10 (dez); **“leu parcialmente”** a 8,0 (oito), **“leu metade”** a 5,0 (cinco), **“não leu”** a 0,0 (zero) conforme a justificativa e explicação dada na atividade anterior.

Aqueles que obtiveram nota zero tiveram a oportunidade de ler em casa, sendo estendido o prazo, como também para outros, todavia aqueles não quiseram. Mesmo assim o resultado foi positivo uma vez que, dos 35 (trinta e cinco) alunos da turma do 6ºA, 18 (dezoito) leram, 2 (dois) leram parcialmente, 8 (oito) leram a metade e 2 (dois) não leram. Os que leram, total ou parcialmente, demonstraram maior empolgação ao recontar a história através dos gestos e emoções transmitidas pelo modo de recontar. Todos se sentiram a vontade contando apenas para mim e sem determinação de tempo, algumas vezes eu ajudava a relembrar quando precisavam.

Do mesmo modo ocorreu na turma do 7ºB, dos 28 alunos, 16 (dezesesseis) leram, 5 (cinco) leram parcialmente, 3 (três) leram a metade e 4 (quatro) não leram. Considero o resultado satisfatório, tendo visto que, em anos anteriores, a sugestão da leitura do livro em casa, trouxe resultados assustadores, por exemplo, menos da metade chegava a ler, total ou parcialmente, ou metade. Era uma negação principalmente em turmas trabalhosas que me fazia desistir de propor leitura. Realmente a maioria não tem esse hábito de ler literatura no fundamental II. Em sala esta atividade foi possível em que eles estavam em um ambiente de silêncio total. Foi um momento agradável e emocionante para mim em vê-los concentrados.

Outra situação surpreendente foi quando, na entrevista, alguns me testaram para comprovar se eu havia lido, eles ficavam surpresos. Pela quantidade de livro, eles apenas acreditaram quando eu provei ao contar detalhes de cada obra, eis a lista deles:

- **“Marcus Robô”** de Maria Heloisa Penteado
- **“Quando o Sertão virou Mar...”** de Caio Porfírio Carneiro
- **“Os Caçadores de Bruxa”** de Jaime Araújo Mendonça
- **“O Empinador de Estrelas”** de Lourenço Dioféria
- **“O Rouxinol e o Imperador da China”** de Hans Christian Andersen
- **“O Crime do Computador”** de Silva Cintra Franco
- **“Quando Canta o Coração”** de Giselda Nicoletis
- **“Um Tiro no Escuro”** de Torrieri Guimarães
- **“Viagem ao Mar das Ostras”** de Juarez de Oliveira
- **“A Ilha do Tesouro”** de Robert Louis Stevenson

Cada um destes tinha vários exemplares na biblioteca da escola, facilitando o trabalho, o único livro que não deu certo passar foi “A Ilha do Tesouro” que traz uma narrativa de difícil compreensão para os meus alunos que leram esta obra. Percebi o erro no momento da entrevista, tendo que adiar a avaliação, sugerindo outras leituras. Os alunos não conseguiam contar a história mesmo tendo lido, reclamando que era confusa. No final percebi quantos adeptos deste gênero foram conquistados e que os demais deveriam ser contemplados com outros gêneros de seus interesses. Portanto, o projeto de pesquisa prossegue como parâmetro.

2ª AÇÃO: produção de cartas pessoais

Após a leitura dos romances, os alunos trocaram cartas pessoais com os colegas que leram o mesmo livro com o objetivo de falar sobre as partes que lhes chamaram a atenção. Em seguida, entregavam as cartas. Cada um recebeu, e respondeu. Esta ação se desenvolveu de acordo com o processo da escrita: planejamento, escrita, revisão e correção por parte do aluno e minha. Para que houvesse a etapa da correção, exigi que fizesse no caderno, deixando uma cópia, e depois eu entregava uma folha de papel ofício colorida para ele passar a limpo e uma branca para fazer o envelope. Finalizando com a entrega ao colega.

Estas duas ações permitiram ao aluno ler, falar e escrever, desenvolvendo a função comunicativa da linguagem. E nas correções dos textos escritos, houve a preocupação em saber se o outro iria entender o que o remetente quis dizer. A partir disso, abriu-se o espaço para aprender a importância da coerência, coesão, grau de informatividade. A falha na concordância verbal ou na ortografia era apontada como requisito para ter coerência. E a eles

foram disponibilizados dicionários. E ainda fiz a seguinte observação de que era pessoal a carta, podendo desenhar, colar adesivos, usar o termo amiga nas saudações como na despedida, abraços ou beijos, inclusive abreviados. Então, eles entenderam que podiam fazer do seu modo (cartas em anexo).

- ATIVIDADE III –

Período: abril 2013

AÇÃO: a leitura do poema preferido

Foram apresentados livros de poemas infanto-juvenis para que cada um escolhesse aquele de sua preferência nas turmas do 6ºA e 7º A e B, lendo em sala para os colegas ou apenas para mim e comentar o motivo da escolha. E, então, desenvolver o gosto pelo poema a partir da sua identificação com a leitura. Todos justificaram suas preferências de forma simples e objetivas, relacionando as suas vidas pessoais, porém, houve aqueles que surpreenderam com depoimentos emocionantes como a lembrança da morte do seu gato de estimação, pois o poema tratava do gato de estimação do eu lírico.

Duas alunas do 7ºB ficaram responsáveis por declamar poemas em outras salas, levando à reflexão e emoção. Infelizmente os relatos dos alunos sobre as aulas de produção textual não podem estar em anexo, pois foram enviados no projeto intitulado “A Alegria de Escrever” do ano de 2013 para o concurso “Meste da Educação”, promovido pelo Governo da Paraíba. Todavia tenho cópia do relatório de atividades (em anexo) em que destaquei algumas frases dos alunos que irei transcrever nas atividades adiante. Como esta:

“Na verdade os anos que estudei nesta escola foi começando a gostar de escrever, a de imaginar contos, e de começar a ler palavras novas e escrever.” (Maria Simone, 7ºA)

- ATIVIDADE IV –

Período: maio de 2013

Ação: o cronômetro na narração

A turma foi dividida em grupo de quatro pessoas para produzir uma narrativa, tendo cada um quatro minutos para elaborar um parágrafo. No fim, a história deveria ter início, meio e fim para ganhar pontuação extra na avaliação. Quem não quisesse brincar, apenas olhava, já que não perdia pontos, todavia a maioria quis participar. Foi uma aula prazerosa e divertida para os alunos que perguntavam quando ia ter outra brincadeira.

Cada um tinha a responsabilidade de escrever um trecho, formando uma única história. No final, um aluno de cada grupo a lia, a medida em que todos faziam avaliações sobre o texto sem constrangimento, pois não houve tempo para refazê-la, o que gerou em certas partes do texto incoerência, motivo de muita risada. Para a turma, o momento da leitura do texto em voz alta foi divertido, todos riram das ambigüidades, contradições, finais cômicos e trágicos. Desta forma, eles perceberam indiretamente a importância da etapa do planejamento antes da escrita e da revisão.

“Eu gostei muito dessa produção textual porque eu expressei meus talentos e também consegui fazer textos em pouco tempo...”(Vinícius Teotonio, 6ºA)

Para este aluno a expressão usada em seu relato “em pouco tempo” se refere ao fato de ter dificuldade de produzir textos. E nesta brincadeira, ele conseguiu rapidamente, embora sem coerência. Para ele o que valeu foi a facilidade de continuar a história iniciada pelo colega do lado, sua imaginação fluía e o prazer de escrever aquela história. Não foi uma obrigação e em cada turma (6º A e 7º A, B e C) que apliquei teve aceitação.

- ATIVIDADE V –

Período: maio de 2013

Ação: a gincana e a dinâmica de verbos

A turma foi dividida em cinco grupos em que um se levantava para fazer mímicas relacionadas a uma oração sorteada, que indicava uma ação, e para ajudá-lo havia uma maleta com objetos. Aquele grupo que acertasse mais ou empatasse, ganhava pontuação extra. Esta brincadeira ajudava a construir os sentidos que os verbos possuem de indicar fenômeno da natureza, ação, estado em que se encontra alguém ou algo. Foi uma introdução ao estudo do uso dos verbos na construção dos sentidos no texto, sequência dos fatos e tempo.

E, em seguida, a dinâmica em que se formava um único círculo. Iniciava com uma pessoa que perguntava sobre qualquer assunto, levando em consideração o respeito, à pessoa da direita que deveria responder sem utilizar o verbo. Quando a resposta continha um verbo, era eliminada até sobrar apenas uma que ganhava. Essa dinâmica foi repetida no mínimo três vezes em cada sala (6º A e 7º A, B e C) a pedido insistente dos alunos. Aprenderam identificar verbos, a analisar a resposta antes de dizê-la e elaborar perguntas com verbos compostos para confundir o adversário e levá-lo ao erro de pronunciar o verbo na resposta.

“A gincana foi a melhor atividade que teve, todos riam e se alegravam com as mímicas.” (Lucas Abrantes, 1º A)

- ATIVIDADE VI –

Período: junho de 2014

Ação: a criação de um personagem a partir de um objeto

Cada aluno escolhia um objeto exposto no quadro para transformá-lo em personagem com três características. Depois era solicitado que juntasse com três colegas para criar uma única história com os personagens criados por cada um. Durante a atividade, verificou-se a negociação entre eles para direcionar a história. E de aluno que saia de um grupo para não perder a chance de contar a estória do seu personagem, procurando outras parcerias. Trabalhou-se em equipe, aprendendo juntos a organizar os fatos narrativos, dando sequência coerente à estória.

“(...)Também a gente aprende a produzir textos, poesias e poemas e a trabalhar em grupo...”(Ionara, 7º B)

- ATIVIDADE VII –

Período: julho de 2013

Ação: o filme “Bullying: provocação sem limites”

A turma assistiu o filme, indicado acima, para depois produzir um artigo de opinião, durante a produção houve questionamentos de como começar, abrindo oportunidade para o debate e ao mesmo tempo para a organização das idéias sobre o assunto no quadro em forma de tópicos. Dessa forma, eles seguiram os tópicos que traziam argumentos variados. E antes ainda leram um texto sobre o conteúdo no livro didático.

A maioria conhecia o assunto, mas tinha dificuldade de expor no papel, aprendendo que é necessário ler textos, assistir filmes e debater para dominar o conteúdo antes de escrever. No final do debate, os alunos colocaram no quadro a sua tese. Eis algumas teses que ficaram registradas em foto tirada do quadro durante a aula, e anexada ao projeto de 2013 “**A Alegria de Escrever**” (em anexo) com o nome do(a) aluno(a) antes:

Ana Rayane: “As pessoas obesas sofrem bullying na escola por culpa dos pais.”

Denilson: “As pessoas sofrem bullying por causa de sua cor negra na escola.”

Gesiele: “O professor também causa bullying.”

Maraia Luana: “O agressor se sente mais a vontade praticando bullying nas redes sociais.”

A partir das teses, dos tópicos levantados em relação às causas, conseqüências, o ponto de vista do agressor, comportamento da vítima, explanações e do debate sobre o assunto que fizeram parte do planejamento, os alunos não tiveram grandes dificuldades. E mais uma vez eles aprenderam o processo da escrita.

“Na aula de produção textual eu aprendi muitas coisas mais o que me chamou a atenção foi o filme do Bullying.” (Laysa Anacleto, 7º A)

- ATIVIDADE VIII –

Período: julho de 2013

Ação: contando histórias de terror com lanterna

O 7º B por ser uma turma pequena foi levado à biblioteca para ouvir histórias de terror em que todos puderam se sentar no tapete, as luzes serem apagadas e ouvir de forma assustadora. Houve momentos de sustos e alegria ao ouvir as histórias “O Gato Preto” de Allan Poe e “O Retrato da Cabocla”. Nas demais turmas (6º A e 7º A e C), essa atividade se realizou na sala de aula, mas todos puderam sentir a emoção de uma leitura interpretativa. Foi em apenas uma aula, suficiente para despertar o interesse em conhecer mais histórias de terror e perguntar onde encontrei os textos. O incentivo à leitura é caminho para desenvolvimento da escrita.

“...levou a turma toda para a biblioteca e lá ela contou histórias de terror e de romance,...ela estava com a lanterna na mão e as luzes estavam desligadas.”(Sabrina, 7º B)

- ATIVIDADE IX –

Período: Agosto de 2013

Ação: sinopse de contos e de coletâneas de poemas

Os alunos (7º A, B e C) puderam usar de forma criativa a linguagem na produção das sinopses com intuito de despertar o interesse pela leitura dos demais sobre os contos e os poemas lidos, na medida em que contava partes curiosas da história. E depois ficaram expostas as sinopses em cartazes, produzidos pelos alunos, nos corredores da escola.

“As aulas diferentes são muito interessantes, porque nelas aprendemos coisas legais, como: interpretar filme, dramatizar um poema, etc. (Letícia Nobrega, 7º B)

- ATIVIDADE X –

Período: agosto de 2013

Ação: histórias em quadrinhos

Essa atividade foi direcionada ao 6º A que leu um conto para transformá-lo em história em quadrinhos. O texto era “A Arca do Tesouro” lido no livro didático. Antes aprenderam sobre os elementos que compõem uma história em quadrinhos e suas funções. Eles

recontaram através da linguagem verbal e não verbal, o que facilitou através dos desenhos dar sequências aos fatos. É uma forma de recontar uma história lida, que envolve o planejamento, a produção escrita, revisão e reescrita. Entre eles houve trocas das histórias para leitura devido a curiosidade de saber como o colega desenhava.

“Eu gostei muito da historinha em quadrinhos...o tapete mágico...porque era para a gente criar a história e desenhar...”(Janyere, 6º A)

- ATIVIDADE XI –

Período: setembro de 2013

Ação: a imagem da Cracolândia

A partir da imagem da Cracolândia, os alunos (7º A, B e C) começaram a construir um debate. Primeiro passo foi descobrir que lugar estava sendo retratado, depois desvendar como era a vida de um usuário de crack naquele espaço e como eles vieram parar ali. Essa atividade fez refletir sobre a vida difícil de algumas pessoas. Após o debate, ficaram expostos no quadro os tópicos importantes da discussão para guiar o aluno na produção textual.

“...a gente via uma foto e tinha que fazer uma produção textual sobre a cracolândia, a gente tinha que mostrar como era formada, como era que eles faziam para comprar as drogas...”(Maria do Socorro, 7º B)

- ATIVIDADE XII -

Período: outubro de 2013

Ação: o lugar dos sonhos

Após a leitura da música “Tapete Mágico” de Caetano, foi feita a pergunta “Que lugar você gostaria de conhecer ou voltar?” e “Que histórias você pode contar sobre esse lugar?” Em seguida, foi proposto a produção de um conto para conhecer esse lugar, todavia seria sob o tapete mágico. Que foi encontrado de que forma? Para fazer o quê? Que história você poderia criar? No mesmo momento foram narradas histórias inusitadas para facilitar e ampliar a imaginação. E assim transcorreu a aula sem mais dificuldade conforme o trecho do relato do aluno que demonstra ter gostado de brincar com a imaginação:

“eu gostei muito da aula de produção de texto em que tivemos que criar uma história sobre um tapete mágico que tínhamos encontrado em um tal lugar, tivemos também que contar onde fomos com ele e que amizades fizemos (...) a professora contou duas histórias engraçadas que ela imaginou.”(José David, 7º A)

- ATIVIDADE XII –

Período: outubro de 2013

Ação: a música e a dinâmica da corrente

Na dinâmica da corrente aplicada em cada turma (6º A, 7º A, B e C), os alunos davam as mãos e começaram a se entrelaçarem. Depois tinham que se desenrolarem sem soltar as mãos. No final, os alunos conseguiram. Foi uma dinâmica para mostrar a importância de trabalhar em equipe onde cada um ajuda o outro, ficando mais fácil tirar as dúvidas, resolver os problemas.

“...aprendemos a trabalhar em equipe e ajudar uns aos outros.”(Ana Vitória, 7º C)

Em seguida, foi solicitado que a turma escolhesse um tema a ser pesquisando em música e fazer um breve comentário, relacionando o tema à letra. Assim, os alunos expressaram seus gostos musicais, analisando o conteúdo contido nela. A pesquisa foi feita em casa e na aula seguinte, trouxeram a letra com o comentário crítico. Eles escolheram músicas que falavam de amor, violência contra mulher, Deus, namoro. E debatemos destes temas em sala de aula relacionando à música, ou seja, o que diz. Assim, cada um expressou sua opinião sobre as polêmicas levantadas e argumentos, já que eu questionava.

A aplicação das atividades lúdicas no fundamental II permitiu maior envolvimento dos alunos nas aulas de produção textual, na medida em que o medo e a angústia eram retirados, abrindo espaço para brincar com a imaginação. E ao mesmo tempo conheciam as etapas necessárias para o desenvolvimento do texto escrito, sem imposição, mas levados pelo interesse de interagir com o(s) outro(s). Além de certa dose de liberdade de escolha de temas ou leituras, do tempo, em que proporciona segurança na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas na educação contribuem para a formação e desenvolvimento do sujeito por possibilitar o exercício da criatividade. Uma vez que o coloca no papel de agente, isto é, distante daquela imagem de aluno passivo (paciente) que se torna um depósito de conhecimento com os quais ele não sabe em que utilizar fora da escola. Através do prazer e da

liberdade de aprender que o uso dos jogos, por exemplo, permite um ensino sem constrangimento e imposição como demonstrado nas atividades descritas. E seus efeitos são positivos, na medida em que o professor nas etapas de revisão e correção dos textos, ele deixa claro os objetivos de se construí-lo, reavaliando junto com o aluno num contexto criado para motivá-lo a aprender.

Além do mais insere o aluno num contexto social em que ele se relaciona com os demais, aprendendo a trabalhar em grupo, equilibrar suas tensões, respeitando idéias diferentes, mas também construindo sua individualidade, sua personalidade e, por fim, sua identidade. É um ambiente de respeito às diferenças em que cada um enfrenta diversos desafios. Este é um momento também de atenção para captar os problemas, limites e emoções expressos pelo aluno. São atividades que proporcionam desequilíbrios e adaptações, porém desenvolve a inteligência do aluno que traz para o jogo o seu contexto sociocultural. E, assim, unindo elementos culturais de seu meio e o que se aprende na escola, ele consegue transformar o conhecimento em ferramenta útil no seu cotidiano.

Não se pode menosprezar o conhecimento que o aluno carrega de seu meio, pois a partir dele que ele transforma a sua comunidade, compreende a formação de sua identidade. Afinal para que ocorra mudança na comunidade escolar, é necessário conhecê-la ou abrir espaço para uma reflexão sobre as necessidades que ela apresenta através dos seus sujeitos. O ensino deve estar voltado para as necessidades do aluno, orientando para adquirir um conhecimento mais amplo do homem e da sociedade.

A linguagem tem um papel fundamental na sociedade, pois através dela ocorre a interação social, sendo ferramenta política para suprir as necessidades de uma comunidade se bem utilizada, pois possui poder transformador. Nesta visão, as aulas de língua portuguesa devem ter como base teórica a concepção interacionista que ensina esta disciplina com o objetivo de desenvolver a função comunicativa da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ABREU, Martha. **Cultura popular:** um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHER, Rachel (Orgs). **Ensino de história:** conceitos, temáticas e metodologia. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>. Acesso em: 12 de abril de 2013.

CARRANO, Paulo. **Identidades culturais juvenis e escolas:** arenas de conflitos e possibilidades. In: RASIA, Adalgisa et al (Orgs). **Sujeito, cultura e contemporaneidade.** Paraíba: Gráfica União, 2003.

Cidadania e pluralidade cultural: questões emergentes. In: CANDAU, V. M. (Org) **Sociedade, educação e cultura (s):** questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NEVES, Libéria Rodrigues e SANTIAGO, Ana Lydia B. **O uso dos jogos teatrais na educação:** possibilidades diante do fracasso escolar. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. – (Coleção Ágere)

PASSARELLI, Lilian Chiuro. **Ensinando a escrita:** o processual e o lúdico. São Paulo: Olho d'água, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. In: RASIA, Adalgisa et al. (Orgs). **Sujeito, Cultura e Contemporaneidade.** Paraíba: Gráfica União, 2013 (Coletânea de Textos Didáticos).

VIANA, Larissa. **Democracia racial e cultura popular:** debates em torno da pluralidade cultural. (pp. 103 a 115). In: ABREU, Martha; SOIHER, Rachel (Orgs). **Ensino de história:** conceitos, temáticas e metodologia. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>. Acesso em: 12 de abril de 2013.

