



Recursos didáticos para o ensino de línguas

Maria Claudete Lima
Ana Célia Clementino Moura
Camila Stephane Cardoso Sousa

ORGANIZADORAS



Recursos didáticos para o ensino de línguas



Presidente da República

Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

Reitor

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida

Vice-Reitora

Prof^a Diana Cristina Silva de Azevedo

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. João Guilherme Nogueira Matias

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof^a Regina Celia Monteiro de Paula



IMPRENSA UNIVERSITÁRIA

Diretor

Joaquim Melo de Albuquerque

CONSELHO EDITORIAL DA UFC

Presidente

Prof. Paulo Elpídio de Menezes Neto

Conselheiros

Joaquim Melo de Albuquerque

José Edmar da Silva Ribeiro

Felipe Ferreira da Silva

Maria Pinheiro Pessoa de Andrade

Prof.^a Ana Fátima Carvalho Fernandes

Prof. Guilherme Diniz Irffi

Prof. Paulo Rogério Faustino Matos

Prof.^a Sueli Maria de Araújo Cavalcante

Maria Claudete Lima
Ana Célia Clementino Moura
Camila Stephane Cardoso Sousa
(Organizadoras)

Recursos didáticos para o ensino de línguas



Fortaleza
2023

Recursos didáticos para o ensino de línguas

Copyright © 2023 by Maria Claudete Lima, Ana Célia Clementino Moura,
Camila Stephane Cardoso Sousa (Organizadoras)

Todos os direitos reservados

Publicado no Brasil / Published in Brazil

Imprensa Universitária – Universidade Federal do Ceará
Av. da Universidade, 2932 - Benfica, Fortaleza-Ceará, Brasil

Coordenação editorial

Ivanaldo Maciel de Lima

Revisão de texto

Yvantelmack Dantas

Normalização bibliográfica

Perpétua Socorro Tavares Guimarães

Programação visual

Sandro Vasconcellos / Thiago Nogueira

Diagramação

Sandro Vasconcellos

Capa

Valdiano Araujo Macedo

Hustração da capa

Isa Duarte

Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Imprensa Universitária – Universidade Federal do Ceará

Recursos didáticos para o ensino de línguas [livro eletrônico] Organização de Maria
Claudete Lima, Ana Célia Clementino Moura, Camila Stephane Cardoso Sousa.-
Fortaleza: Imprensa Universitária, 2023.
6.607 kb : il. color. : PDF (Coleção da Pós-Graduação)

ISBN: 978-85-7485-414-4

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Materiais didáticos. 3. Jogos didáticos
I. Lima, Maria Claudete II. Moura, Ana Célia Clementino III. Sousa, Camila
Stephane Cardoso. III. Título.

CDD: 469

Bibliotecária: Perpétua Socorro Tavares Guimarães - CRB 3 801-98

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
O PEQUENO PRÍNCIPE VIAJA A PENTECOSTE NA NAVE DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA <i>Ana Célia Clementino Moura, Alverbênia Maria Alves Lima, Aliny da Silva Portela</i>	9
A CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO POR GRUPOS DE TRADIÇÃO ORAL <i>Maria Odileiz Sousa Cruz</i>	44
FACE E POLIDEZ LINGUÍSTICA EM UMA AULA EM ESTRUTURA REMOTA: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA PRAGMÁTICA <i>Ive Marian de Carvalho Domician, Pollyanne Bicalho Ribeiro</i>	68
JOGOS EDUCATIVOS CRIADOS NO <i>POWERPOINT</i> <i>Emiliane C. C. M. Alves</i>	91
O LÚDI CO NO ENSINO DE GRAMÁTICA <i>Maria Claudete Lima, Loyana Jacinto Rodrigues, José Wesley Matos, Ana Caroline do Nascimento Neri, Lucas Castro da Costa</i>	104
OS AUTORES	133

APRESENTAÇÃO

O ensino de línguas vem mudando nos últimos anos. Por um lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC recomendam espaço privilegiado para o texto e reforçam a necessidade de um ensino de língua contextualizado. Por outro lado, as pesquisas mostram a importância do lúdico na sala de aula, não apenas em salas de educação infantil ou nos primeiros anos do Fundamental, mas também em salas do Ensino Médio e Superior. A despeito de tanta discussão no meio acadêmico e de tantas recomendações nos documentos oficiais, ainda hoje, passados mais de vinte anos da publicação dos PCN, tanto professores em formação como professores experientes enfrentam a questão de como tornar prática comum o que a academia sugere.

Este livro pretende contribuir para discussão dessa questão compartilhando algumas pesquisas sobre o tema e experiências bem-sucedidas de produção de materiais didáticos, de aplicação de metodologia ao ensino de leitura e de criação e aplicação de jogos voltados ao ensino de produção textual e de gramática.

A obra está organizada em cinco capítulos. No primeiro, Moura (PPGL-UFC), Lima (PPGL-UFC) e Portela (PRECE/EIDEIA/UFC), baseadas em Johnson e Johnson (1991; 2003; 2013), abordam os fundamentos da Aprendizagem Cooperativa e relatam os resultados da aplicação desta metodologia em uma atividade de leitura numa escola pública de Pentecoste-CE, ligada ao Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE). Dos cinco eixos da Aprendizagem Cooperativa, as autoras destacam a interdependência positiva como o central, a partir do qual os outros eixos se desenvolvem: a interação face a face, o desenvolvimento das habilidades sociais, a responsabilidade social e do grupo e o processamento do grupo.

Considerando todos esses eixos, os alunos, divididos em células, leram capítulos do livro *O Pequeno Príncipe*, escreveram resumos, e, por meio da técnica *escuta ativa*, resenharam oralmente para os colegas e discutiram o conteúdo do livro. Os resultados indicaram que a metodologia proporcionou uma melhoria da habilidade de leitura e escrita dos alunos, levando-os a produzir textos mais detalhados, críticos e criativos, além de ter despertado a curiosidade dos alunos para a leitura do livro completo.

O segundo capítulo trata de produção de material didático por professores indígenas oriundos de comunidades tradicionalmente orais. Cruz (PPGANTS/UFRR) busca identificar traços indicadores da cultura indígena em material didático produzido no contexto do projeto *Ação Saberes Indígenas na Escola* (MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI-PORTARIA N.098. 2013), desenvolvido na região de Roraima, desde 2014. Defendendo que Letramento e Numeramento se encontram imbricados, a pesquisadora analisa brevemente livros produzidos por três grupos indígenas: Ingarikó (aldeia Manalai), Makuxi (aldeia Barro-Surumu) e Wapichana (aldeia Malacacheta). Os resultados mostram a influência da tradição oral e da cultura indígena nos textos produzidos e a visão do conhecimento pelas comunidades estudadas como algo holístico, não compartimentalizado em disciplinas.

O terceiro capítulo versa sobre estratégias de polidez e de preservação da face em uma aula em estrutura remota. Domiciano (PPGL-UFC/ ProfLetras-UFC/SEDUC-CE) e Ribeiro (PPGL-UFC), apoiadas principalmente em Brown e Levinson (1987) e Kerbrat-Orecchioni (2006), discutem as estratégias de preservação de face e apresentam os resultados de uma pesquisa que analisa as relações de polidez e preservação de face numa aula síncrona aplicada a alunos do 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública. Os resultados apontaram que, mesmo em um situação de interação virtual, como na observada, as pessoas buscam proteger a sua face e a do outro, por meio de dadas estratégias com o fim de evitar potenciais conflitos. Essa evitação de conflitos não impediu, todavia, que alguns “atos ameaçadores de face” (FTA), fossem produzidos, colocando em ameaça a face positiva ou a face negativa da professora e dos alunos.

O tema dos dois últimos capítulos é o emprego do jogo didático no ensino de língua portuguesa. No primeiro deles, quarto do livro, Alves (SEDUC-CE), professora de língua portuguesa em uma escola pública de tempo integral, compartilha sua experiência de criação de jogos usando um aplicativo de apresentação, como o Power Point. A autora mostra como driblou a questão de falta de recursos para oferecer aulas interessantes e produtivas recorrendo a um único computador com um projetor, por meio dos quais uma turma inteira pôde participar de jogos envolvendo temas como ortografia, gramática, literatura, vocabulário.

O quinto e último capítulo traz uma pesquisa sobre jogos no ensino de gramática. Lima (PPGL-UFC/PPGEL-UFRN) e colegas apresentam os resultados da aplicação de um jogo de cartas sobre o tema conjunção a três turmas de Ensino Médio, e da aplicação de um jogo de tabuleiro sobre o tema morfossintaxe a turmas do Ensino Superior. Os autores detalham o processo de produção e aplicação dos dois jogos de modo a permitir que sejam replicados para abordagem de outros temas. Nas duas situações, destacou-se o nível de entretenimento e interação dos participantes, revelado não só na observação dos pesquisadores, mas nas respostas à pesquisa de avaliação dos jogos, o que reforça a importância do lúdico na sala de aula, em especial, no ensino de gramática, normalmente visto como enfadonho.

Nosso objetivo é que as pesquisas e relatos aqui reunidos sirvam de inspiração para professores em exercício e para futuros professores repensarem a forma de ensinar línguas na escola levando os alunos a entenderem que aprender pode ser bem divertido.

Maria Claudete Lima

O PEQUENO PRÍNCIPE VIAJA A PENTECOSTE NA NAVE DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Ana Célia Clementino Moura¹
Alverbênia Maria Alves Lima²
Aliny da Silva Portela³

Preparativos para a viagem

Mas aconteceu que o pequeno príncipe, tendo andado muito tempo pelas areias, pelas rochas e pela neve, descobriu, enfim, uma estrada. E as estradas vão todas em direção aos homens (SAINT- EXUPÉRY, 2015, p. 64).

De acordo com o Pequeno Príncipe, “As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, ficar toda hora explicando” (SAINT- EXUPÉRY, 2015, p. 10). Há pouco tempo,

¹ Professora titular do Departamento de Letras Vernáculas da UFC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC. Facilitadora da metodologia da Aprendizagem Cooperativa no Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE), vinculado à Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA) da UFC em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

³ Graduada em Letras Português/Literaturas pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Linguística aplicada à educação. Formadora no Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE), vinculado à Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

tivemos um momento de regozijo com o Pequeno Príncipe, numa de suas aterrissagens em Pentecoste, um município do estado do Ceará, distante noventa e dois quilômetros da capital Fortaleza. Mais precisamente, sua revoada de pássaros pousou na Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa e era conduzida por um programa de voo chamado Aprendizagem Cooperativa.

A nave e o plano de voo são relativamente antigos, por isso é possível dizer que a Aprendizagem Cooperativa é um plano de voo já consolidado em alguns países. Mesmo assim em alguns lugares sua sistemática de trabalho era ainda pouca conhecida há até bem pouco tempo. Daí, iniciarmos esse relato explicando sua estrutura e seu funcionamento.

Os irmãos David Johnson e Roger Johnson, dois estudiosos norte-americanos, têm se dedicado a estudar e a difundir a Aprendizagem Cooperativa, daí seu livro ter sido quase o livro de cabeceira do Pequeno Príncipe nessa viagem que fez a Pentecoste, quando conviveu com grande parte dos estudantes da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, conforme informamos anteriormente. De acordo com Johnson e Johnson (1987),

a cooperação é muito mais do que estar fisicamente perto uns dos outros, discutindo o material com outros estudantes, ajudando a outros estudantes ou distribuindo o material entre os estudantes, ainda que um desses aspectos seja importante na aprendizagem cooperativa.

Mas de onde e quando surge a ideia de cooperação?

Indo a textos antigos, encontramos na Bíblia e no Talmude referências explícitas à necessidade de colaboração entre os indivíduos. Na Bíblia, no Antigo Testamento, encontramos “É melhor serem dois que um só, obterão mais rendimento no seu trabalho. Se um cair, o outro levanta-o. Mas ai do homem que está só, se cair não há ninguém para o levantar. Também, se dormirem dois juntos, aquecer-se-ão mutuamente, mas um só homem como se há-de-aquecer?” (Eclesiastes: 4, 9-12). No Talmude (significa literalmente ensino, aprendizagem, estudo), obra de recompilação das interpretações mais autorizadas da Lei de Moisés, estabelece-se que para aprender se deve ter um companheiro que facilite a aprendizagem e que por sua vez este facilita a aprendizagem do outro.

O filósofo grego Sócrates ensinava os discípulos em pequenos grupos, envolvendo-os em diálogos; Quintiliano, professor de Retórica da Roma Antiga, propõe um programa de educação que visa aos benefícios que resultam da situação dos alunos se ensinarem mutuamente. Sêneca, um dos mais célebres intelectuais do Império Romano, dizia “*Qui Docet Discet*” (Quem ensina, aprende duas vezes).

Na Idade Média, os artesãos defendiam a importância de os aprendizes trabalharem juntos, em pequenos grupos: os mais hábeis, com o mestre; depois ensinariam aos menos experientes. No Renascimento, Comenius acreditava que os alunos se beneficiavam muito por ensinarem aos outros e por eles serem ensinados. Nos fins da Idade Moderna, o pedagogo Andrew Bell (*Uma experiência em educação*), difundia, na Inglaterra, o método de ensino recíproco ou mútuo em que os alunos que sabiam mais ensinavam aos outros colegas (tutoria entre pares ou aprendizagem entre pares). Dando continuidade às ações de Bell, na Inglaterra, Lancaster, pedagogo britânico, implantou em um grande número de escolas primárias o sistema de ensino mútuo.

Em 1806, nos Estados Unidos da América, mais precisamente em Nova Iorque, se abriu uma escola lancasteriana e, então, a Aprendizagem Cooperativa se instala na América. Onze anos depois, via escolas militares das primeiras letras, foi implantado o ensino mútuo em Portugal, onde também se fundou a primeira escola normal de ensino mútuo. Isso significou um grande avanço no campo da formação de professores que ainda era, àquele tempo, muito insipiente no campo da leitura, da escrita e do cálculo. Embora em 1836 tenha sido criada uma lei que implantava escolas normais de ensino mútuo em larga escala, em Lisboa, essa metodologia era utilizada por poucos professores.

Parece ter sido na América do Norte que essa metodologia se fortaleceu. Entre 1870 e 1900, Parker, que era superintendente das escolas públicas em Quincy, Massachussets, defendia a aprendizagem cooperativa nas escolas públicas americanas, com o objetivo de desenvolver uma sociedade verdadeiramente democrática. Segundo ele, as crianças são colaboradoras naturais e a sua maior diversão, depois da descoberta da verdade, é partilhá-la com os colegas. Dewey, também pedagogo norte-americano incorporou no seu projeto de ensino a utili-

zação de grupos cooperativos, realçando em seus trabalhos os aspectos sociais implicados no processo de ensino e de aprendizagem. Dewey entende que a escola deve ser um ambiente de vida e de trabalho onde tanto professores como alunos, numa atividade partilhada, aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Nos estudos em psicologia do desenvolvimento, a aprendizagem cooperativa encontra aporte em Vygotsky, Bruner, Lave e Wenger, Bandura, Rogers, Freinet, dentre outros.

Para Vygotsky, a interação social desempenha um papel fundamental na cognição: todas as funções cognitivas superiores resultam da relação entre indivíduos e são social e culturalmente mediadas. Bruner defende quatro ideias de base sobre como os alunos aprendem: ação, reflexão, colaboração e cultura. Para ele, a aprendizagem humana é participativa, proativa, comunitária, colaborativa e mais voltada à construção de significados do que à recepção. Lave e Wenger postulam que conhecimento e contexto são indissociáveis e que a aprendizagem requer interação social e colaboração. Para Bandura, a atividade humana é produto da interação dinâmica entre fatores de ordem pessoal, comportamental e ambiental. Quer dizer, o indivíduo é simultaneamente produto e produtor dos sistemas sociais e ambientais que o envolvem, ou seja, é influenciado pelo ambiente, mas igualmente capaz de agir sobre ele e de modificá-lo, de fazer as coisas acontecerem. Rogers considera que só se aprende verdadeiramente quando a aprendizagem se traduz em mudança e crescimento pessoal. Freinet propõe uma escola que respeita a autonomia do aluno, a sua curiosidade, o seu desejo de trabalhar, de ouvir, de ser ouvido e que se assenta numa relação de confiança mútua e de cooperação entre todos.

A Aprendizagem Cooperativa vem conquistando adeptos em vários países, como Alemanha, França, Brasil.

No Brasil, já encontramos alguns estudiosos e vários núcleos onde se estuda e se aplica a metodologia. No Ceará, ela foi se instalando em 1994, na comunidade Cipó, no município de Pentecoste, a partir de um grupo de estudantes que se organizou e criou o PRECE (Programa de Educação em Células Cooperativas) para partilhar conhecimentos e tentar alcançar a meta de entrar na universidade. Espelhando-se no PRECE, a

Universidade Federal do Ceará instituiu o PACCE (Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis) e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, por meio da Coordenadoria de Protagonismo Estudantil, tem desenvolvido ações para implementar a Aprendizagem Cooperativa nas escolas.

A experiência vivenciada com a visita do Pequeno Príncipe, como já explicitamos, aconteceu em uma escola pública de Pentecoste, de onde o príncipezinho levou fortes recordações e onde deixou indescritíveis lembranças. Como disse o próprio Pequeno Príncipe, todo dia aprendíamos alguma coisa, segundo ele, “isso devagarzinho, ao caso das informações” (SAINT- EXUPÉRY, 2015, p. 21).

Como se pode perceber, iniciamos o relato da nossa experiência falando dos preparativos para a viagem, visto considerarmos importante que todos saibam que nosso plano de voo é algo consistente, que está na base das relações humanas: a interação, a cooperação a construção conjunta. Em seguida, detalharemos todos os itens indispensáveis na bagagem que traz em seu bojo a Aprendizagem Cooperativa. Depois de apresentarmos todos os itens que não podem faltar e lembrando que o Pequeno Príncipe reitera: “não gosto que leiam meu livro superficialmente” (SAINT- EXUPÉRY, 2015, p. 20), vamos detalhar o passo a passo da experiência vivenciada com o príncipezinho, revelando muito do que foi produzido em parceria com ele. Finalmente, apresentaremos o legado da viagem, avaliando a experiência com vistas a redimensioná-la para outros voos. Todas as obras que transportamos na viagem serão socializadas para futuros passageiros.

Itens indispensáveis na bagagem

“Por mais absurdo que aquilo me parecesse a quilômetros e quilômetros de todos os lugares habitados e com a vida em perigo, tirei do bolso uma folha de papel e uma caneta” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 12).

Assim como o Pequeno Príncipe, que tirou uma folha de papel e uma caneta, nós também, para que não esqueçamos qualquer ferramenta nessa viagem, precisamos fazer algumas anotações sobre os itens indispensáveis na bagagem de quem vai viajar usando o programa de voo Aprendizagem Cooperativa.

Como navegaremos sempre em grupo, todos devem ter o objetivo primeiro de aprenderem juntos todos os conteúdos, assim, há uma interdependência positiva entre os estudantes. Afinal, essa dependência mútua está no nosso dia a dia, tudo que fazemos e tudo que construímos afeta a nós e aos que convivem conosco. A interdependência positiva será, portanto, esmiuçada na próxima seção. Destaque-se que há vários tipos de interdependência: social, de metas, de recursos, de funções, de recompensa. Por haver essa interdependência entre os participantes da viagem, cada um assume uma responsabilidade individual e grupal, visto que todos são “eternamente responsáveis” pelo grupo com o qual interagem. Realmente, eles ficam em constante interação face a face, foco da seção seguinte; a todo instante exercitando sua responsabilidade individual e de grupo. Entre as duas seções, explicitaremos um elemento da Aprendizagem Cooperativa que, assim como os demais, tem absoluta importância para que as relações entre os participantes ocorra de forma tranquila e respeitosa, o das habilidades sociais. O desenvolvimento das habilidades sociais contribui para que o aprendizado coletivo seja maximizado, e os estudantes sintam disponibilidade para cooperar. Fechando os itens indispensáveis na bagagem, voltamos nossa atenção para o processamento de grupo, momento em que todo o grupo avalia sua participação e a dos colegas, tanto para verificar sua responsabilidade nos resultados da atividade realizada quanto para o redimensionamento de suas ações em atividades futuras, quer no mesmo ou em outros grupos.

Vamos, então, fazer nossas anotações de viagem...

Interdependência positiva

“Não tenho medo dos tigres, mas tenho horror das correntes de ar. Não terias por acaso um para-ventos?” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 32).

Alguém pode ajudar o Pequeno Príncipe a se proteger do vento? Ah!!! Vamos exercitar a interdependência positiva...

A interdependência positiva pode ser considerada como o ponto essencial, o núcleo da aprendizagem cooperativa. É, pode-se dizer, o ponto a partir do qual todo o processo de aprendizagem emana e, ao

mesmo tempo, o ponto para onde tudo converge. Os participantes do grupo têm que conceber e, conseqüentemente, acreditar que o sucesso de cada membro está atrelado ao do restante do grupo e vice-versa, ou seja, cada um só será bem-sucedido se todos o forem. Em suma, haverá de existir entre os membros do grupo uma consciência de que existe uma dependência mútua entre eles.

Mas, como se promove essa dependência mútua? O sentimento de dependência mútua pode ser cultivado e conseguido por meio da implantação de estratégias específicas para a conquista de uma meta coletiva e, assim, ter-se a garantia de que todos terão um papel específico a desempenhar, o que requer a execução de uma determinada tarefa, previamente estabelecida para que o objetivo coletivo seja alcançado. Enfim, a interdependência positiva está estreitamente ligada: a) ao estabelecimento de um objetivo a ser atingido pelo grupo, aprender e garantir que todos do grupo também aprendam; b) ao reconhecimento de que o esforço é do grupo e não apenas de um dos participantes; c) à divisão de recursos, distribuição de informações e de materiais, cada elemento do grupo tem parte da informação, necessária para realizar o trabalho total; d) à distribuição de papéis complementares a serem desempenhados pelos participantes, cada um fica responsável por parte da tarefa, reproduzir material, ler, redigir, cronometrar, gerenciar o andamento da atividade.

A interdependência positiva acontece, de fato, quando alguém percebe que seu sucesso depende da coordenação de esforços entre os membros do grupo ao qual está ligado para a realização de uma tarefa. Dessa forma, a interdependência positiva pode assim ser expressa: “Trabalhamos em equipe, portanto, eu preciso da tua ajuda e tu precisas da minha ajuda”.

Na escola, ela se efetiva quando o professor propuser tarefas em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando o sucesso juntos. Há cinco estratégias para se estruturar a interdependência positiva.

a) *Interdependência positiva de metas*: ocorre quando todos os membros se centram em um fim comum; a equipe se une em função de uma meta coletiva.

b) *Interdependência positiva de recompensa*, ou de celebração: ocorre quando a equipe alcança seus objetivos e cada membro se sente recompensado e celebra junto o sucesso. O professor pode estimular a interdependência positiva de recompensa, dando bônus (pontos) às equipes nas quais todos os membros alcançaram, num teste, resultado igual ou superior a 90%.

c) *Interdependência positiva de tarefas*: ocorre quando os estudantes de uma mesma equipe se organizam para executarem uma tarefa que lhes foi determinada. Por exemplo, para a preparação de um tema a ser exposto para a sala, cada membro se centra em um tópico do assunto.

d) *Interdependência positiva de recursos*: ocorre quando cada membro da equipe possui apenas parte dos recursos, da informação ou do material necessário à realização da tarefa. Assim, para que a equipe consiga realizar a tarefa e alcançar seus objetivos, os estudantes têm que partilhar o material que possuem.

e) *Interdependência positiva de papéis*: ocorre quando cada elemento tem um papel que está dependente dos outros, de tal modo que, para que os objetivos sejam alcançados, é necessário que cada membro desempenhe com responsabilidade e eficácia o papel que lhe foi atribuído. Por exemplo, cada um dentro de um trio assume uma função diferente, um membro pode controlar o tempo que se deve cumprir em cada atividade, um outro anotar as atividades e outro estimular os membros do grupo.

Interação face a face

Se tento descrevê-lo aqui é justamente porque não quero esquecê-lo.
É triste esquecer um amigo. Nem todo mundo tem um amigo (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 20).

De acordo com John Donne, “Nenhum homem é uma ilha, completo em si próprio; cada ser humano é uma parte do continente, uma parte de um todo”. E, como diz o Pequeno Príncipe, é triste não ter amigo e muito triste esquecer um amigo. A interação face a face estimula que conquistemos e cativemos amigos. A raposa bem que chamou

nossa atenção para a importância do amigo, ao dizer para o príncipezinho, “se tu queres um amigo, cativa-me” (SAINT- EXUPÉRY, 2015, p. 69). Se prestarmos bem atenção no nosso dia a dia, a maioria das atividades humanas é cooperativa. Segundo Johnson e Johnson (1990), a cooperação é provavelmente a característica mais genuinamente humana, a que de fato nos distingue das outras espécies. É indiscutível o papel da cooperação para o desenvolvimento da agricultura, para o surgimento e o desenvolvimento da indústria, da cultura.

Para que uma empresa, uma escola, uma família funcionem bem é absolutamente necessário que seus membros coordenem suas ações para atingirem metas estabelecidas. Dificilmente se poderá manter uma família e cumprir suas funções sem uma alta dose de cooperação entre seus membros; uma empresa jamais poderá funcionar bem se não houver cooperação entre os seus diferentes setores, de produção, de contabilidade, de venda, de publicidade, de pessoal. Atualmente, percebemos uma interdependência absoluta entre indivíduos, comunidades e, inclusive, estados. Acreditamos que hoje, mais do que nunca, a cooperação é a condição necessária para a sobrevivência do ser humano. Às vezes, na empresa ou em outras instituições, a interação se dá por outras vias que não a face a face, mas, na família e na escola, os indivíduos interagem a maior parte do tempo. Assim, nada mais urgente que se implantar a cooperação na escola por meio da metodologia da aprendizagem cooperativa.

A partir do momento em que o professor se propõe a trabalhar com a aprendizagem cooperativa, proporcionará aos estudantes mais oportunidades de interferirem de forma positiva no sucesso uns dos outros, dando-se e apoiando-se mutuamente, de forma que todos se sintam encorajados e tenham seus esforços reconhecidos. Ao promoverem aprendizagem mútua, os membros do grupo adquirem tanto compromisso pessoal uns com os outros quanto com os objetivos comuns do grupo. Isto resulta não somente um maior rendimento escolar, mas também um melhor conhecimento mútuo pessoal e profissional.

Para promover a interação estimuladora, o professor deverá propor dinâmicas que permitam aos estudantes vivenciarem situações interpessoais de ajuda, de apoio, de animação e de reforço com os colegas.

Para se conseguir uma interação face a face eficaz, os grupos não podem ser muito grandes, devem ter três ou quatro componentes, no máximo cinco.

Finalmente, enquanto a interdependência positiva cria as condições para que os participantes do grupo trabalhem juntos e se sintam parte responsável do todo, é a interação face a face que efetiva as possibilidades de os alunos trabalharem em conjunto, de promoverem o sucesso uns dos outros, de estabelecerem as relações pessoais que são essenciais para o desenvolvimento dos valores voltados para uma sociedade plural. A interação entre as pessoas deve, portanto, ser sempre estimulada e valorizada, a fim de que todos, juntos alcancem seus objetivos e atinjam as metas estipuladas pelo grupo.

Vale salientar que numa aula em que se apliquem os princípios da aprendizagem cooperativa, o papel do professor permanece central, porque ganha novas dimensões. Aquilata-se o sucesso do professor pelo poder adquirido pelo aluno, isto é, quanto mais os alunos se tornarem autônomos, responsáveis e capazes de se organizarem, mais se estará verificando o êxito do professor.

Johnson e Johnson (1999) consideram que ao professor compete definir os objetivos do trabalho, motivar os alunos na execução das tarefas propostas e explicar os procedimentos cooperativos a adotar, nomeadamente, a responsabilidade individual, a interdependência positiva, a interação pessoal, de modo a que o grupo seja um verdadeiro grupo cooperativo.

Lembremos o quão significativa é a declaração da raposa para o Pequeno Príncipe: “se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Será para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo [...]” (SAINT- EXUPÉRY, 2015, p. 68).

Habilidades sociais

Minha vida é monótona. Eu caço as galinhas e os homens me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os homens se parecem também. E isso me incomoda um pouco. Mas se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 68).

Um dos focos da aprendizagem cooperativa consiste em desenvolver no indivíduo algumas habilidades sociais, também denominadas de competências interpessoais. A qualquer tempo que se conversa, joga, interage ou trabalha com outras pessoas, se estão utilizando habilidades sociais. É necessário que a escola se envolva no desenvolvimento de habilidades sociais de seus alunos, pois, talvez, devido às mudanças na estrutura familiar e na vida de uma forma abrangente, muitos alunos já não são ensinados a interagir eficazmente com outras pessoas, com pais ou com colegas. Vale ressaltar que colocar os alunos em grupos sem discutir com eles essas competências não vai garantir que eles ajam de forma cooperativa, pois a aprendizagem cooperativa exige que os alunos aprendam não só os conteúdos escolares, mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte do grupo.

Para que haja uma verdadeira cooperação em sala de aula, é necessário que o professor promova situações em que os alunos deverão saber: esperar a vez de falar, elogiar os outros, partilhar materiais, pedir ajuda, falar num tom de voz baixo, comunicar de forma clara, aceitar as diferenças, escutar ativamente, resolver conflitos, partilhar ideias, celebrar o sucesso. Na aprendizagem cooperativa, ensinam-se diretamente as habilidades sociais de que os estudantes necessitam para trabalhar em colaboração, quais sejam: habilidade para liderar, para se comunicar, para gerir conflitos, para estabelecer negociações, para interagir.

As habilidades sociais podem ser agrupadas em quatro categorias: formação, funcionamento, formulação e fermentação.

As habilidades sociais de formação estão voltadas para a organização do grupo e para o estabelecimento de normas mínimas para que ocorra o comportamento adequado. Enquadram-se nas habilidades sociais de formação o monitoramento do barulho (os participantes se movem sem perturbar os demais), da participação (as pessoas permanecem no grupo realizando a tarefa), da voz (falar com voz calma), do revezamento de tarefas (todos participam, compartilhando aprendizagens).

As de funcionamento dizem respeito ao compartilhamento de ideias e opiniões. Dentre elas, destacam-se: perguntar pelos fundamentos e fatos relativos às ideias, buscar entender e discutir as ideias e

as opiniões dos membros do grupo, encorajar a participação de todos, solicitar ajuda ou esclarecimento, manifestar apoio, oferecer-se para explicar uma ideia, energizar o grupo.

As habilidades sociais de formulação são aquelas necessárias para se construir um nível mais profundo de compreensão do material e estimular o uso de estratégias de raciocínio de melhor qualidade. Dentre elas, destacam-se: sintetizar em voz alta o que foi lido e discutido para que o conteúdo seja fixado, ajudar o grupo a estabelecer relações entre o conteúdo aprendido e o estudado anteriormente, lembrar fatos e ideias importantes, discutir o conteúdo e verificar se ele foi compreendido e assimilado por todos.

As habilidades sociais de fermentação são necessárias para estimular o conflito cognitivo, a busca de mais informação e reconceitualização do material estudado. Destacam-se: criticar ideias sem criticar pessoas (respeito você, mas nesse caso tenho que discordar do seu pensamento), identificar as diferenças de ideias entre participantes (o que há de diferente entre nossas conclusões?), fazer perguntas com profundidade (o que faz você acreditar que...?), pedir justificativas, sintetizar ideias conflitantes, integrando-as, gerar mais respostas (será que isso também funciona... será que essa é outra possibilidade?)

Todas essas habilidades são necessárias para que se concretize a cooperação, portanto elas devem ser ensinadas para que possam ser colocadas em prática, principalmente se concebermos que, mais do que nunca, a cooperação é uma condição necessária para a sobrevivência do ser humano.

Responsabilidade social e de grupo

Ah, meu caro, meu querido amigo, como eu gosto de ouvir esse riso! As pessoas veem estrelas de maneiras diferentes. Para aqueles que viajam, as estrelas são guia. Para outros, elas não passam de pequenas luzes. Para os sábios, elas são problemas. Para o empresário eram ouro (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 87).

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia na qual se somam as diferenças que existem entre os alunos que, na verdade, fun-

cionam como motor da interação e da responsabilidade individual a favor do grupo.

A responsabilidade individual e de grupo é, também, um elemento essencial da aprendizagem cooperativa, pois o grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum. Ninguém pode se aproveitar do trabalho dos outros, isto significa que ninguém pode “se escorar” ou “pegar carona” no esforço do colega.

Ao iniciar um trabalho, o grupo deve estabelecer com clareza e em conjunto os objetivos a serem alcançados, e deve, ao longo do trabalho, acompanhar o desempenho do grupo, avaliando o progresso conseguido em relação aos esforços individuais dos participantes.

A responsabilidade individual ocorre quando se avalia o domínio que cada estudante tem do material que lhe é designado, avalia ainda o desempenho de cada um e os resultados da avaliação são examinados pelo grupo. Então, é analisada a situação de cada um, individualmente, para se determinar quem necessita de mais ajuda, apoio e incentivo para concluir a tarefa em foco. Quer dizer, a cada estudante em particular se dá retroalimentação sobre o seu progresso, e também ao grupo se proporciona retroalimentação, para que o grupo todo saiba a quem haverá de ajudar, de estimular.

Considerando que o objetivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada indivíduo para que seu bom desempenho fortaleça o grupo ao qual pertence em qualquer atividade da vida, dentro ou fora da escola, o professor precisa estar atento às potencialidades de cada aluno para mediar estrategicamente a condição dos alunos e as necessidades de cada um. Por meio de experiências cooperativas, os estudantes vão se tornando sensíveis às condutas que os outros esperam deles e vão aprendendo a responder a essas expectativas, tornando-se, obviamente, responsáveis por sua conduta e, também, pela conduta do outro, visto não haver desvinculação de responsabilidades.

Dessa forma, são inúmeros os benefícios que a responsabilidade de um membro pode proporcionar para que a equipe se apresente coesa e afinada, quer dizer, para que se destaque a responsabilidade do grupo. Pela integração entre os membros, o potencial e as habilidades indivi-

duais tornam-se mais visíveis, mais evidentes e é óbvio que a atividade da equipe pode ser constatada claramente.

Tanto na escola quanto em qualquer atividade da vida diária, deparamo-nos com equipes formadas por pessoas diferentes que possuem diferentes histórias de vida, diferentes conhecimentos e diferentes experiências. Esta diversidade, na verdade, só enriquece as relações e faz emergir o senso de responsabilidade de cada um. Na escola, o professor deve estimular para que cada um dê o seu melhor e libere talentos para afinal sua responsabilidade se refletir na responsabilidade do grupo.

Nas situações escolares, ao promover as relações entre os estudantes, o professor estará contribuindo para a formação de um indivíduo que vai experimentar o sentimento de pertença, de aceitação, de apoio e de responsabilidade com os papéis que lhe serão requeridos ao longo da vida em sociedade.

É importante ainda que o grupo conheça as características de cada um para apoiá-lo e substituí-lo quando necessário. Isso vai caracterizar a responsabilidade que cada um tem consigo mesmo e com o desempenho do grupo. Por exemplo, num jogo de futebol, se a defesa está sob muita pressão do adversário, um jogador do meio campo pode tornar-se um defensor e vir a reforçar a equipe.

Processamento de grupo

“Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 74).

O processamento de grupo é a reflexão sobre o trabalho do grupo e sobre a interação entre os membros, com o objetivo de deixar claro o desenvolvimento do trabalho e garantir a melhoria dos esforços de todos para que as metas sejam alcançadas. Em síntese, o processamento de grupo se constitui na avaliação do grupo.

Nesse momento, os membros do grupo destinam um determinado tempo para refletir conjuntamente sobre os processos de trabalho, em função dos objetivos e das relações de trabalho, e tomam decisões de reajuste e melhoria. No momento do processamento, os grupos devem determinar que ações dos seus membros foram positivas, quais

foram negativas e devem, ainda, tomar decisões sobre as condutas a serem mantidas e aquelas a serem modificadas em ocasiões futuras.

Para que o processo de aprendizagem melhore de forma considerável, é necessário que os alunos analisem cuidadosamente a forma como vêm trabalhando juntos e é imprescindível que analisem como podem aumentar a eficácia do grupo. De nada adiantaria fazer o processamento e somente constatar os problemas sem traçar metas de melhoria. Dessa forma, o processamento de grupo não deve ser feito às pressas; ao contrário, deve ser dado o tempo suficiente e as condições necessárias aos participantes para que possam analisar o modo como estão funcionando os grupos, e o modo como estão utilizando as competências sociais para ajudar a todos do grupo a alcançarem as metas. Portanto, é indispensável que a avaliação permita que:

- a) os grupos se concentrem na preservação do grupo;
- b) a aprendizagem das habilidades sociais seja colocada em prática;
- c) um *feedback* da participação de todos venham à tona;
- d) as competências interpessoais sejam praticadas de forma consciente.

Vale ressaltar que, durante o processamento de grupo, é fundamental que os membros coloquem em prática as habilidades sociais. Se ao longo do desenvolvimento da tarefa tiver havido alguma dificuldade de relacionamento, os alunos devem se envolver na avaliação de forma a resolver os problemas que estão enfrentando. Assim, é importante que, ao realizarem o processamento do grupo, os membros coloquem em foco: a) a descrição das ações de cada um, especialmente das ações daqueles que tiveram participação efetiva no grupo; b) as determinações de quais ações são positivas e quais são negativas; c) a decisão sobre que ações devem continuar e que ações devem ser substituídas.

Além disso, todos os participantes precisam ter em mente que o processamento de grupo deverá contribuir para a melhoria da qualidade da atividade da equipe, reforçar a motivação de cada um e o relacionamento entre os membros, aumentar a responsabilidade individual, agi-

lizar o processo de aprendizagem de forma a torná-lo simples e viável, eliminar as ações consideradas inadequadas.

Cabe ao professor, intermediar o processamento de grupo, sem desligar-se da ideia de que o tempo é primordial, pois os participantes precisam refletir profundamente sobre suas ações. Do contrário, não teria sentido se fazer o processamento de grupo. Além disso, cabe também ao professor direcionar o processamento, mediando, quando necessário, a discussão. Para que a discussão fique bem objetiva, seria importante que o professor pedisse, por exemplo, que o grupo listasse três coisas nas quais considera que o grupo vai bem e três coisas que precisam ser melhoradas.

Transformar um grupo de pessoas em uma equipe de alto desempenho é, realmente, um grande desafio que envolve necessidade de comunicação aberta e de prática democrática, e isso leva ao exercício pleno das capacidades de cada um de seus membros e de uma atuação criativa e saudável. E, o que é fundamental, é toda a equipe que irá se responsabilizar pelos seus próprios sucessos e fracassos.

Proposta de atividade comentada (Início da viagem com o Pequeno Príncipe)

Eu procuro amigos. Que quer dizer “cativar”?

“É algo quase sempre esquecido – disse a raposa. – Significa criar laços” (SAINT EXUPÉRY, 2015, p. 68).

O pouso do Pequeno Príncipe na cidade de Pentecoste se deu numa manhã de sexta-feira ensolarada de 2013. Com o coração já cativado pela raposa que conhecera na Terra, amiga que lhe ensinou o valor da amizade e da cooperação, o principzinho, ao pegar ventos de solidariedade, resolveu cativar os corações dos 120 estudantes da 1ª e da 2ª série do Ensino Médio, participantes do projeto *Leitura e escrita – superação na aprendizagem*. Esse projeto tinha o objetivo de ajudar os estudantes com dificuldades de leitura e de escrita da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, instituição onde o projeto se desenvolvia, primeira escola brasileira a ter a metodologia da aprendizagem cooperativa como base de todas as suas aulas. Nessa aventura, o

Príncipe pretendia compartilhar os ensinamentos obtidos em suas viagens interplanetárias e aprender um pouco mais sobre cooperar, sobre o cuidar do outro e também sobre a cidade de Pentecoste. Para cativar os estudantes, o príncipezinho se fez conhecido a partir da atividade abaixo:

- a) “Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 69)
(Apresentação do objetivo da atividade para os alunos).

Primeiramente, reunimos os estudantes no auditório da escola e informamos que naquela manhã conheceríamos um personagem de um livro que, assim como eles, fazia várias perguntas sobre a vida. Em seguida, apresentamos o príncipezinho, a partir de partes do filme do Pequeno Príncipe em que conhecemos o pequeno planeta de sua origem, bem como sua flor e o desejo de pegar carona com os pássaros para conhecer o resto do universo.

- b) “Que quer dizer cativar?” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 68) (Contrato de cooperação e divisão de funções).

Após essa primeira apresentação, o príncipezinho e os estudantes partiram para a sala. Organizados em doze grupos de três integrantes, denominados grupos base ou células; os estudantes se preparam para o trabalho em grupo. Nesse momento, os estudantes foram lembrados de que, para a atividade acontecer bem, eles precisariam desenvolver as habilidades sociais de esperar a vez de falar, escutar atentamente e saber comunicar as ideias. Ouvindo atentamente, o príncipezinho descobriu então que, através do trabalho cooperativo, podemos e precisamos desenvolver habilidades, afinal, ninguém nasce com todas as habilidades importantes para se ter um bom convívio com o outro, é preciso praticá-las para desenvolvê-las. Encantado, ele lembrou de sua rosa, de que, talvez, se tivesse tido essa sabedoria antes, ele e a rosa poderiam ter convivido melhor. Em seguida, cada trio de estudantes escreveu um contrato de cooperação, ou seja, fez um acordo elencando habilidades sociais, comportamentos necessários a serem adotados por todos os três membros para o sucesso do grupo. Além de estabelecerem esse contrato

de convivência, para se tornarem interdependentes e responsáveis por seu aprendizado e pelo aprendizado dos outros dois colegas de célula, os estudantes dos trios distribuíram entre si as funções de controlador do tempo, coordenador e guardião do silêncio.

c) “Começou, então, a visitá-los, para desta forma ter uma atividade e se instruir” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 36) (Atividade individual).

Após cada um assumir uma função dentro do trio, era hora de conhecer as lições compartilhadas por esse príncipe tão questionador e curioso, a partir da leitura dos capítulos X, XI, XII, XIII, XIV e XV do livro *O Pequeno Príncipe* que contêm as passagens pelos planetas do rei, do vaidoso, do bêbado, do homem de negócio, do acendedor de lampião e do explorador. Para que isso fosse possível, os doze trios receberam, cada um, uma numeração (G1, G2, G3 e assim por diante). Dentro dos grupos ímpares, foram distribuídos os capítulos X, XI e XII de forma que cada componente do trio ficaria responsável pela leitura de apenas um desses capítulos. Por sua vez, nos grupos pares foram distribuídos os capítulos XIII, XIV e XV entre os três integrantes da célula. Através dessa distribuição específica de capítulos, gerou-se uma interdependência de material e um sentimento de responsabilidade com o aprendizado próprio e coletivo.

d) “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 74) (Atividade no grupo base - compartilhamento).

Após a leitura dos capítulos, era hora de os membros de cada trio compartilharem a leitura do capítulo pelo qual cada um ficou responsável. Nesse momento, os estudantes compartilham as histórias dos capítulos lidos, bem como as lições que aprenderam com os personagens de cada planeta. Desta forma, cada membro da célula assume a responsabilidade de repassar seu capítulo da melhor forma possível para os demais integrantes, certificando-se se os colegas compreenderam bem

o capítulo, praticando assim a interação promotora. Durante esse processo, o facilitador orienta que os estudantes devem se ajudar, fazer correções, dar sugestões, pois na etapa seguinte irão compartilhar essas informações com outro grupo.

e) “Por favor... desenha-me um carneiro” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 12) (Atividade individual e meta coletiva).

Após o compartilhamento no trio base, o facilitador entrega ao coordenador do grupo três folhas contendo orientações para a escrita do resumo de cada capítulo (apêndice 01) e para a elaboração de um desenho que represente para o estudante seu capítulo. Desta forma, ao final desta etapa, cada membro do trio terá um resumo das ideias do seu capítulo, bem como um desenho que será utilizado na etapa seguinte em que deverá compartilhar suas informações com outro grupo. A escrita desses resumos pelo grupo será o produto dos esforços individuais e do grupo, constituindo assim a meta coletiva a ser entregue ao facilitador.

f) “Tenho amigos a descobrir e muitas coisas a conhecer” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 69) (Grupo 2 – segundo compartilhamento).

Munidos com os resumos, cada trio de numeração ímpar fará agora um grupo maior com outro trio de numeração par. No novo grupo formado, agora com seis integrantes, todos os seis capítulos lidos serão compartilhados, uma vez que os grupos ímpares tiveram acesso aos capítulos X, XI e XII; e os grupos pares, aos capítulos XIII, XIV e XV. Para que todas as histórias sejam conhecidas, cada integrante

Figura 1 - Técnica Escuta Ativa



Fonte: as autoras

do grupo ímpar deverá ficar de frente para um integrante do grupo par, como apresentado na figura:

Cada um dos seis estudantes apresentará seu capítulo seguindo a ordem crescente dos capítulos, desenvolvendo uma escuta ativa. O primeiro estudante a falar apresentará o capítulo X e, durante sua fala, não poderá ser interrompido por ninguém do grupo. Terminado o tempo de fala deste primeiro estudante, o colega que está sentado à sua frente será a única pessoa que terá o direito de lhe fazer alguma pergunta que, em seguida, deverá ser respondida. Após a apresentação do capítulo X, será a apresentação do capítulo XI, cujo procedimento de apresentação será o mesmo do capítulo anterior. O compartilhamento prossegue assim até que todos os capítulos sejam apresentados. Neste momento será de suma importância a prática das habilidades sociais *esperar a vez de falar*, *ouvir atentamente* e *partilhar ideias*, e o facilitador deverá ressaltar a importância do desenvolvimento das habilidades sociais por todos os integrantes para o sucesso da atividade.

g) “É bem mais difícil julgar a si mesmo que julgar os outros” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 41) (Processamento de grupo).

Finalizado o compartilhamento dos seis capítulos, o grupo maior será desfeito, e os integrantes voltarão para seu grupo base. Após os esforços de partilharem e aprenderem as histórias, será o momento de o grupo avaliar seu desempenho e fazer o processamento de grupo, conferindo se conseguiram cumprir os pontos acordados no contrato de cooperação, se todos cumpriram suas funções e se se esforçaram ao máximo para a realização das atividades. Este momento é de suma importância para o crescimento do grupo, pois as atitudes positivas e as negativas tomadas pelos membros do grupo deverão ser analisadas, proporcionando *feedbacks* para a melhoria do trabalho em grupo e a celebração dos resultados positivos do grupo.

h) “Qual planeta me aconselha a visitar? – perguntou ele” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 56) (Fechamento).

Neste momento, o facilitador abre espaço para os grupos apresentarem quais ensinamentos o Pequeno Príncipe trouxe de cada planeta e lança o questionamento de que tipo de lições o Pequeno Príncipe teria ao pousar no Planeta Terra, parte do livro não lida pelos estudantes.

i) “A Terra – respondeu o geógrafo. – Goza de boa reputação...” (SAINT- EXUPÉRY, 2015, p. 56) (Avaliação individual).

Após a ajuda dos nossos colegas na viagem interplanetária do Pequeno Príncipe, é hora de mostramos o que a Terra pode trazer de ensinamento para ele. É hora de avaliarmos se nós, com a ajuda dos nossos colegas, entendemos como se caracteriza o Pequeno Príncipe, como pode ser contada a história do Pequeno Príncipe, tendo por base os capítulos que foram compartilhados nos grupos. É hora de escrevermos a nossa parte na história do Pequeno Príncipe, hora de compartilhar nossos saberes com ele, de apresentar ao príncipezinho os aprendizados que ele poderá descobrir em sua estadia na Terra. Nós trabalhamos em grupo para conhecê-lo melhor, agora é hora de mostrarmos que nos preparamos em grupo para nos sairmos bem individualmente. Para isso, assumimos o compromisso de escrever uma narração, contendo o mínimo de 10 linhas (apêndice 02). Lembramos que o nosso sucesso é o sucesso do grupo e a nossa falha, a falha do grupo.

Produto do trabalho e autoavaliação

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós (ANTOINE SAINT-EXUPÉRY, 2015).

Agora, vamos conhecer um pouco do que o pouso do príncipezinho deixou nos textos desses estudantes, que viraram autores e personagens ao reescrever a história de Antoine de Saint-Exupéry. Estudantes que viajaram e se deixaram “cativar” pelo menininho que não fazia parte da realidade deles, que aceitaram o desafio de conhecer e de criar laços com essa história, fazendo novos voos e amigos, pois “A gente só conhece bem as coisas que cativou” (SAINT- EXUPÉRY, 2015, p. 69).

Figura 2 – Reprodução do texto 1

Aim que chegi a terra. O pequeno príncipe viu muita fomeza no mundo a terra.

O príncipe ainda parou no deserto do deserto, e lá viu uma moqueira e a terra. Chegando mais perto, viu que era um homem muito dentro dessa moqueira.

O príncipezinho perguntou se queria ser o príncipe. O homem respondeu que era o príncipe de todos os que a terra moqueira era um mundo que tinha todos que todos.

O príncipezinho perguntou o que a terra era no planeta da terra que que a terra moqueira que a terra.

O homem respondeu que era o príncipe dos planetas que faziam a terra moqueira que a terra moqueira que a terra moqueira.

A terra moqueira foi a terra.

Fonte: as autoras

Foram muitas as impressões que o príncipezinho teve ao conhecer nosso planeta Terra, nem todas boas, muitas foram ruins e tristes, como veremos a seguir em alguns textos produzidos por nossos viajantes (no decorrer desse percurso, chamarei os estudantes de viajantes), sobre os quais teceremos comentários das compreensões e relações feitas por esses, a fim de que as pessoas grandes possam compreender, pois, “elas têm sempre necessidade de explicações” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 10).

a) Percepção dos aspectos negativos: problemas sociais e comportamento social.

Podemos perceber, a partir dos textos 01 e 02, como nossos viajantes deixaram transparecer suas percepções sobre os problemas que enfrentamos em nossa sociedade. Problemas como a poluição, o des-

matamento, o lixo nas ruas, a pobreza, o roubo e a falta de consciência das pessoas diante de tudo isso são os casos mais relatados sobre o que o Pequeno Príncipe encontraria ao aterrissar em nosso planeta.

Figura 3 – Reprodução do texto 2

Quando ele chegou no planeta, se deparou com coisas muito ruins que devastaram sua visão. Logo depois de admirar as encostas formadas por pedras, viu um rio que correu e algumas das montanhas. Depois disso ele começou um pouco a perceber o mundo de uma planeta, que estava toda devastada, com os rios que não tinham água e poluído, e as montanhas que não tinham montanhas explodidas pelo chão.

Ele decidiu viver no ~~planeta~~ planeta cuidando bem do planeta com as coisas ruins.

Fonte: as autoras

Figura 4 – Reprodução do texto 3

Quando ele chegou no planeta, se deparou com coisas muito ruins que devastaram sua visão. Logo depois de admirar as encostas formadas por pedras, viu um rio que correu e algumas das montanhas. Depois disso ele começou um pouco a perceber o mundo de uma planeta, que estava toda devastada, com os rios que não tinham água e poluído, e as montanhas que não tinham montanhas explodidas pelo chão.

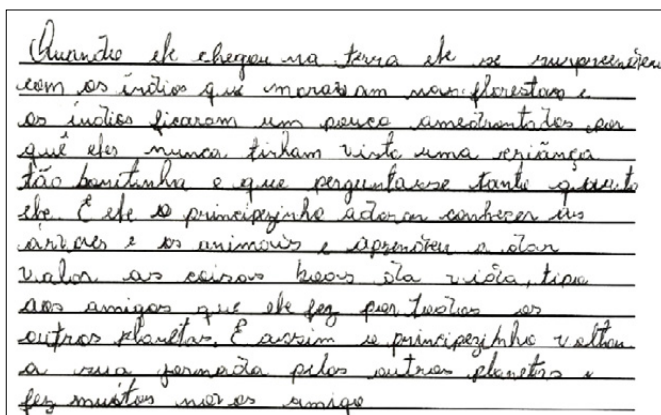
Ele decidiu viver no ~~planeta~~ planeta cuidando bem do planeta com as coisas ruins.

Fonte: as autoras

b) Percepção dos aspectos positivos: amizade, riquezas naturais e diversidade cultural.

Nos textos 3 e 4, podemos perceber o olhar de nossos viajantes para a questão do valor da amizade, tema fundamental abordado no livro de Antoine de Saint-Exupéry, além do olhar sobre a nossa diversidade cultural, as nossas raças e nossas belezas naturais, mostrando para o príncipezinho que na Terra não há só os espinhos, mas que também possuímos rosa e raposas para cativar e conhecer.

Figura 5 – Reprodução do texto 4



Quando ele chegou na terra ele se surpreendeu com os índios que moravam nas florestas e os índios ficaram um pouco assustados por que eles nunca tinham visto uma criatura tão bonita e que perguntasse tanto quanto ele. E ele o príncipezinho adorou conhecer os animais e os animais e aprendeu a dar valor aos animais bons da vida, tem os amigos que ele fez por todos os outros planetas. E assim o príncipezinho voltou a sua formosa pelos outros planetas e fez muitos mais os amigos.

Fonte: as autoras

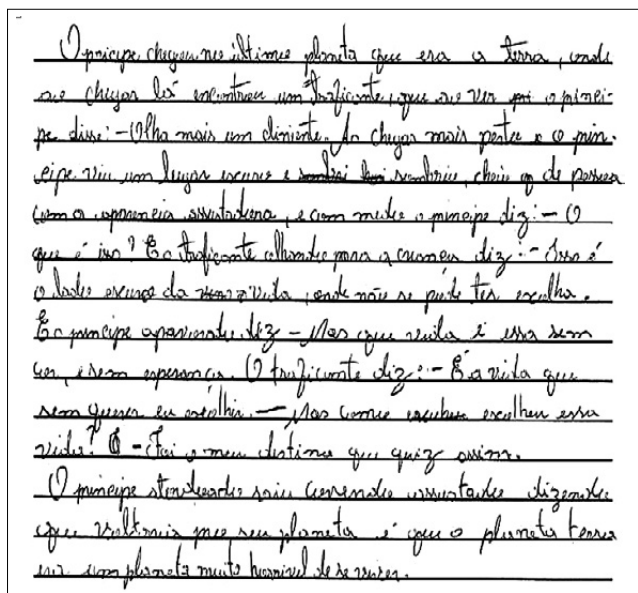
c) Percepções críticas acerca dos comportamentos sociais a partir da relação entre os personagens do livro e do nosso cotidiano.

Nestes outros textos, podemos observar o olhar crítico dos estudantes sobre os comportamentos sociais e sobre a nossa vida em sociedade. São tratadas histórias em que o Pequeno Príncipe, ao chegar ao nosso planeta, encontra diversos personagens bem reais do nosso dia a dia, como ladrões, traficantes, políticos corruptos etc. Desse modo, é feita uma relação desses personagens reais com os personagens fictícios do livro, pois nossos viajantes conseguiram captar os comportamentos sociais e falar de situações como casos de compra de voto, má distri-

buição de renda e de descaso do governo com os mais necessitados. Além disso, pode ser vista nesses textos uma reflexão sobre o comportamento humano e o que determinadas situações nos levam a ser e a fazer. Por exemplo, alguém se tornar ladrão por não ter condições financeiras para sobreviver, ou alguém se arrepender de uma ação criminosa, ou até mesmo usar drogas como forma de esquecer a violência no mundo, como no caso do texto 7, que conta sobre um regueiro oferecer um cachimbo da paz ao príncipezinho.

Nossos viajantes fazem uma reflexão sobre nossos comportamentos com o próximo e para conosco e sobre o juízo que fazemos das coisas. É como diz o Rei no seu planeta ao partir o príncipezinho de lá “É bem mais difícil julgar a si mesmo que julgar os outros. Se consegues fazer um bom julgamento de ti, és um verdadeiro sábio” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 41).

Figura 6 – Reprodução do texto 5



O príncipe chegou ao último planeta que era a Terra, onde se chegou às montanhas um traficante, que era um pai apanhado por duma: - Olha mais um cliente, do chegar mais perto e o príncipe viu um lugar enorme e também foi vendendo, cheio de pessoas com a aparência assustadora, e com medo o príncipe diz: - O que é isto? É o traficante olhando para a criança diz: - Isto é o lado errado da Terra, onde não se pode ter escolas. É o príncipe espantado diz: - Mas que coisa é esta sem um, e sem esperança. O traficante diz: - É a vida que sem guerra se mantém. Mas como sabem escolhem esta vida. O - Foi o meu destino que quis assim. O príncipe atendeu as suas palavras dizendo que voltaria por seu planeta e que o planeta teria um um planeta muito bonito de se ver.

Fonte: as autoras

Depois de algumas horas de viagem, o príncipe acabou chegando ao planeta imaginário pelo o qual se chamava o Terra.

Ele viveu em um país chamado Euzil, no estado de Pernambuco e de lá chegou um dia ao planeta de Terra e ficou muito curioso, e se dirigiu de o homem para perguntar o planeta de qual ele estava sendo empurrado.

- De qual o planeta, o tá de terra? - perguntou o Príncipe.

- Porque eu trabalho assim? - respondeu o homem.

- De qual o planeta trabalha? - voltou a perguntar.

- Sou de outro.

- O que é isso?

- Bem, quando o mundo de aqui chegou, todo mundo ficou um pouco diferente.

- Você não acha que pergunta demais? - perguntou o homem, já ficando mais feliz, mas logo mudou para ser de outro.

- Não tem nada aqui de Terra? - perguntou novamente o príncipe.

- Não, não tem nada de Terra, só trabalho com o que eu e meu irmão.

- O senhor tem dinheiro?

- Não.

- Então por que você não compra terra para as pessoas que não podem comprar terra?

- Por que não? - respondeu o homem.

- Mas você nunca do país, tem que cuidar de que não seja terra.

- Não não.

- Tem um, não é muito. - respondeu o príncipe indo embora triste com o país planeta de pessoas egoístas.

Figura 7 – Reprodução do texto 6

Fonte: as autoras

CHEGANDO NO PLANETA TERRA

SIC DEPARA COM UM PLANETA CHEIO DE CRIANÇAS E TODOS ERAM RUINS E MAL EDUCADOS. ATÉ QUE ENCONTROU PELAS RUAS DE PORTUGAL, ELE VU UM REGGAIRO, ISSO REGGAIRO NÃO ERA COMO OS OUTROS, ELE ERA MUITO MAIS CALMO E SO QUERIA FICAR EM PAZ.

QUANDO IA PASSANDO PAREDO DELE VIU QUE ESTAVA FUMANDO UM CACHIMBO, E PERGUNTOU

- O QUE TEM NESSE CACHIMBO?

- NESSE CACHIMBO TEM A VIDA DO AMOR. RESPONDEU O REGGAIRO. O PRÍNCIPE FICOU INTRIGADO, E O REGGAIRO FALOU,

- ESSE É O CACHIMBO DA PAZ E ELE FAZÓ PARA RESOLVER A VIOLÊNCIA QUE NESSE MUNDO TEM DE MAIS.

O PRÍNCIPE VIU QUE BASTA SENTIR O QUE O REGGAIRO FALOU, POR QUE EM O MUNDO TÃO VIOLENTE, SERIA MUITO MELHOR VIVER UMA ALUCINAÇÃO DO QUE A REALIDADE.

Figura 8 – Reprodução do texto 7

Fonte: as autoras

d) Percepções para além do texto

Nos textos 08, 09 e 10 vemos também a compreensão do caráter filosófico que o livro traz, pois os estudantes voaram para além do literal, ultrapassando para os espaços dos pressupostos e subtendidos, ao pressupor que o príncipe era um grande questionador da vida, um verdadeiro filósofo que enxergava o crescimento tecnológico que temos e que podemos usar isso para o nosso bem: “Esse planeta tem uma coisa muito importante que eu aprendi... esse planeta traz inovações para o mundo hoje”, e ao subtender que há pessoas egoístas, ambiciosas que não pensam nas outras mesmo tendo condições para isso, como pode ser observado no texto que conta sobre o caso de generosidade do mendigo repartindo o pouco de alimento que tinha com o príncipe, mostra gestos como a generosidade e a humildade através de alguém sem condições financeiras.

Figura 9 – Reprodução do texto 8

No Sistema Planeta, era muito mais maior. As pessoas que habitavam a planta, e muito diferente dele. A primeira pessoa que ele conheceu foi um principiante. O principiante com um olhar de curiosidade perguntou: Como você se chama? Mi chama Anastásio. É você? Sou principiante. Anastásio curiosidade perguntou: você está pensando de quando, está um pouquinho impressionado com alguma coisa? Sem eu saber, foi para um planeta, não interessante, uma paisagem que não um planeta tem.

O Anastásio explicou que o planeta tem, e um dos maiores planetas que pode existir, com diversas anomalias, que ele pode entender a razão.

Mais ele foi entera de partida, talvez para Anastásio e desce. Esse planeta tem uma curiosidade muito importante que eu aprendi, é a geração de fala para as pessoas, que esse planeta é incrível, inovador para o mundo de hoje.

Fonte: as autoras

Figura 10 – Reprodução do texto 9

O planeta terra possui o principal
sistema viário aqui ele encontram muitas
estradas ligadas que ele tinha já no planeta
dele, então ele mudou que aqui na terra
tem pessoas de diferentes tipos como brancos
com e outros outros, e ele ficou admirado
com o planeta pois ele viu muitas
edificações, estradas e lugares de países
diferentes com características e outras
lugares.

E ele se diferenciou muito aqui
na terra, principalmente com as outras
tecnologias de comunicação e de trans-
porte através de cabos, que tem outras
tecnologias mundiais, e ele ligou
diversos lugares ligadas como globos
e cidades.

Fonte: as autoras

Figura 11 – Reprodução do texto 10

O pequeno príncipe chegando na terra ele
estava mais sozinho do que ele encontrou um
homem.

Um homem pobre e humilde, ele era um mendigo
chegando da demora a conversa com o homem e
viu que ele era um homem inteligente e sempre
percebia o pequeno príncipe quando ele
fazia perguntas e teve uma hora que ele ficou
com muita fome.

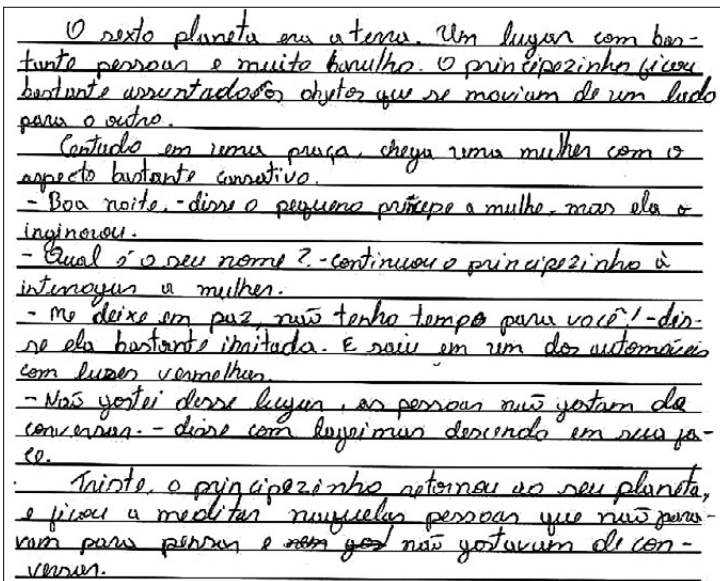
Ele o homem pobre pegou a única migalha de
comida que tinha e repartiu com o príncipe-
zinho, então ele contou o verdadeiro valor da
humildade.

Fonte: autoras

e) Percepções sobre a vida contemporânea conturbada e a ausência de tempo para o convívio com o outro

No quarto planeta o príncipezinho encontra o homem de negócios que estava tão ocupado que não levantou sequer a cabeça à sua chegada. A partir desse fato, os estudantes relacionaram e recriaram a história retratando o nosso cotidiano, em que não paramos para ouvir nem para conversar com os outros, e o príncipezinho, descontente com essa realidade, vai embora do nosso planeta, pois é como disse o nosso amigo pequenino, lembrando-se da sua passagem ao planeta do homem de negócios, “Conheço um planeta onde há um sujeito vermelho, quase roxo. Nunca cheirou uma flor. Nunca olhou uma estrela. Nunca amou ninguém. Nunca fez outra coisa senão contas” (SAINT- EXUPÉRY, 2015, p. 29).

Figura 12 – Reprodução do texto 11



O sexto planeta era a terra. Um lugar com bastante pessoas e muito barulho. O príncipezinho ficou bastante interessado nos chistes que se moviam de um lado para o outro.

Contudo em uma pausa, chegou uma mulher com o aspecto bastante amotivado.

- Boa noite, - disse o pequeno príncipe a mulher, mas ela o ignorou.

- Qual é o seu nome? - continuou o príncipezinho à interlocução a mulher.

- Me deixe em paz, não tenho tempo para você! - disse ela bastante irritada. E saiu em um dos automóveis com luzes vermelhas.

- Mas gostei desse lugar, as pessoas não gostam de conversar. - disse com boceiros descendo em sua face.

Triste, o príncipezinho retornou ao seu planeta, e ficou a meditar nas pessoas que não param para conversar e nem gostam de conversar.

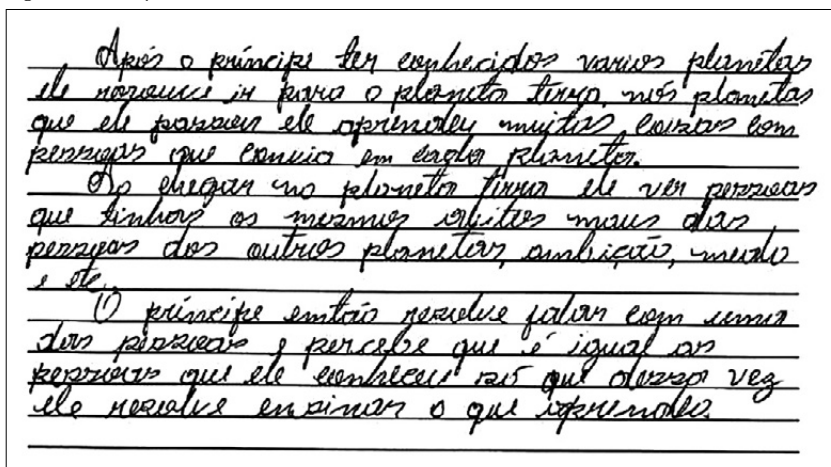
Fonte: as autoras

f) Olhar para os ensinamentos que o príncipezinho deixou e levou.

Nos textos 12, 13 e 14, são retratados os ensinamentos que o príncipezinho teve ao visitar a Terra ou que ele deixou para nós. Nossos viajantes perceberam que em cada planeta havia ensinamentos a partir de personagens estereotipados de pessoas com pensamentos e comportamentos distintos, e que o livro é na verdade uma grande metáfora da nossa vida e da nossa forma de nos relacionarmos com o outro e com o mundo. Ainda conseguiram observar, a partir da perspectiva do Pequeno Príncipe, quão complicado é o olhar adulto, que faz as coisas sem saber o porquê, chegando, de certa forma, à mesma conclusão do nosso personagem mestre “As pessoas grandes são decididamente muito bizarras, dizia de si para si, durante a viagem”.

Também é tratado sobre o que realmente devemos dar importância nas pessoas, como no texto em que o estudante que passa o ensinamento sobre não dar importância à riqueza e à pobreza e sim ao valor humano; ou no último texto em que observamos as habilidades sociais de pedir e aceitar ajuda, de empatia e de respeito às diferenças, remetendo aos ensinamentos da raposa ao Pequeno Príncipe “o essencial é invisível aos olhos”.

Figura 13 – Reprodução do texto 12



Fonte: as autoras

Figura 14 – Reprodução do texto 13

O pigmeno príncipe, passam por vários planetas; em todos tinha um personagem que ele aprendia coisas novas, com isso ele foi vendo que as pessoas são seres muito complicados, que fazem coisas sem saber o por que está fazendo e etc.

Em todo planeta que ele passou ele tinha uma coisa que significava algo, e um planeta dele e um planeta, ele fez dessa planeta um metáfora, a palavra significa as pessoas do mundo.

Fonte: as autoras

Figura 15 – Reprodução do texto 14

Quando o príncipe chegou no planeta terra, percebeu que é um lugar muito diversificado. Tem vários lugares, várias pessoas e muitos animais. Lá ele conheceu dois garotos. O primeiro era um garoto legal, que gostava de ajudar as pessoas e de ser ajudado. Já o segundo era totalmente diferente do primeiro. Queria ser mais que as outras pessoas, só pensava nele mesmo e não sabia receber ajuda.

O príncipezinho passou alguns dias no nosso planeta, e percebeu que ninguém é igual a ninguém. Todos são diferentes, só que tem pessoas que não sabem lidar com isso.

Fonte: as autoras

Reflexões finais: o legado da viagem

É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas (SAINT- EXUPÉRY, 2015, p. 36).

Ao final da viagem do Pequeno Príncipe a Pentecoste e dos estudantes aos planetas apresentados pelo príncipezinho, percebemos, através do compartilhamento da leitura e da compreensão dos capítulos nas células cooperativas, que a atividade mostrou-se produtiva, uma vez que os estudantes conseguiram desenvolver um texto com mais detalhamento. Vale ressaltar que muitos não desenvolviam as ideias, deixando as produções das atividades anteriores demasiado sucintas. Consideramos ainda que os textos foram elaborados de forma criativa, apresentando uma boa compreensão e assimilação das características questionadoras do príncipezinho, pois, ao apresentar os problemas sociais de nosso país, os estudantes mostraram em suas produções textuais um posicionamento crítico, resultado das discussões em grupo, a partir da postura reflexiva presente nos capítulos trabalhados.

Além da satisfação de lermos essas produções textuais, de trabalhar o livro de forma cooperativa, tendo foco nos planetas, a atividade despertou a curiosidade dos estudantes para a leitura do texto completo, já que na atividade foram usados apenas alguns capítulos. A procura pelo livro resultou em uma lista de espera de trinta estudantes na biblioteca da escola, que só possuía um exemplar do livro, isso os levou a fazer uma campanha de doação e de compra de mais exemplares.

Para a nossa satisfação, muitos dos estudantes que esperavam os livros foram despertados para o hábito da leitura, impactando os colegas não participantes do projeto. Como na aprendizagem cooperativa é muito importante celebrar o sucesso, os próprios estudantes organizaram uma festinha para comemorar os resultados que não foram só cognitivos, mas interpessoais também, tendo em vista que as relações e comportamentos sociais melhoraram. A passagem do Pequeno Príncipe marcou a escola e sua frase “Tu és eternamente responsável por aquilo que cativas”, lembrada por muitos estudantes, mostra que é no compartilhamento de histórias e de experiências que podemos ser cativados, criar laços.

Referências

- CARVALHO, Frank Viana. *Trabalho em equipe, aprendizagem cooperativa e pedagogia da cooperação*. São Paulo: Scortecci, 2015.
- COCHITO, Maria Isabel Geraldês Santos. *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*. Lisboa: António Coelho Dias, S.A., 2004.
- DEWEY, John. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água, 2002.
- DIAZ-AGUADO, Maria José. *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora, 2000.
- JACOBS, George M.; GOH, Christine C. M. *O aprendizado cooperativo na sala de aula*. São Paulo: SBS Editora, 2008.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., SMITH, K. A. *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co, 1991.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. *Circles of learning*. Edina, MN: Interaction Book Company, 2002.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Assessing students in groups: promoting group responsibility and individual accountability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.; HOLUBEC E. *Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company, 2013.
- LOPES, José; SILVA, Helena Santos. *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa: Lidel, 2009.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

APÊNDICE 1

Orientações para a escrita do resumo



Livro: O Pequeno Príncipe - Antoine de Saint-Exupéry

Resumindo meu texto

Número do capítulo _____

Dê um título para seu capítulo _____

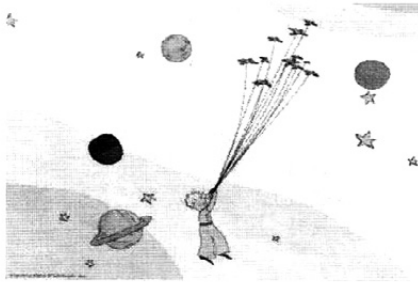
Personagens	Suas características /personalidade
1.	
2.	

- > Onde se passa a história?
- > O que aconteceu na história?
- > Que ensinamento(s) você pode tirar a partir da história que você leu?
- > Faça um desenho que represente o que você leu.

APÊNDICE 2

Atividade de produção do texto narrativo

Produza um texto narrativo contando o que aconteceu com o Pequeno Príncipe no planeta Terra e quais lições ele aprendeu em sua aventura por nosso planeta.



O Pequeno Príncipe não gostou muito da Terra, saiu daqui bastante triste. Pois lá encontrou malvados, Russas arrogantes, Bueiões, que lhe roubaram em si, amovidas.

Ele não sabia das coisas que aqui tem, saiu descontente não com o Planeta mas com o habitante dele. Não teve uma boa lição, mas ficou a lição, que as Russas sejam mais humildes e que façam o bem sem olhar a quem.

A CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO POR GRUPOS DE TRADIÇÃO ORAL

Maria Odileiz Sousa Cruz⁴

Linhagem do cenário

A pergunta-convite do Label *vamos mudar a forma de ensinar línguas?* nos provoca a refletir acerca da complexa temática e de sua potencial natureza, que reverbera sobre o sistema educacional e, por conseguinte, atinge aluno e professor. A questão certamente não terá respostas mágicas, muito menos poderá ser avaliada sob a ótica de uma única área do conhecimento. Nossa perspectiva se inicia com o entendimento de que a aquisição de uma língua ocorre no processo ensino-aprendizagem compartilhado, mediado de forma cíclica, oportunidade na qual o professor e o aluno aprendem entre si. Vale destacar que uma língua pode ser rapidamente adquirida pelo aprendiz no conjunto da comunidade falante, de preferência *in loco*, e não apenas no contexto de aula. Isso implica dizer que todos os falantes de uma comunidade são também responsáveis pela transmissão de uma língua

⁴ Professora aposentada vinculada à Universidade Federal de Roraima, e-mail: odileiz@mandic.com.br. Este capítulo é resultante da conferência de abertura da I Jornada do Laboratório de Estudos em Linguística – LABEL(UFC) com a temática “Recursos Didáticos para o Ensino de Língua”, realizada em 28 de novembro, 2017 – UFC.

e não apenas o professor. Contudo, a presente abordagem se afeiçoa ao contexto escolar.⁵

No final dos anos setenta, Emília Ferreiro e suas ideias pautadas na psicogênese da escrita redirecionou o processo de alfabetização, que saiu do particular domínio da pedagogia e passou a ser fortemente considerado pela psicologia. Caminhava na mesma vertente Ana Teberosky que reuniu na psicopedagogia as possibilidades de uma alfabetização menos unilateral, na qual o professor pode deixar de trazer suas informações pré-fabricadas, para construir um plano exequível e criativo a partir das demandas dos alunos. Teberosky indica que “[...] a aquisição das habilidades de leitura e escrita depende muito menos dos métodos utilizados do que da relação que a criança tem desde pequena com a cultura escrita” (GENTILE, 2018).

Isto posto, voltamos para um contexto específico no qual uma língua é adquirida em um ambiente de convivência mínima com a leitura e a escrita, ou seja, no âmbito da oralidade. Estamos falando de grupos indígenas que não ultrapassaram mais de algumas décadas de convivência com as modalidades de escrita, leitura e aceitação da instituição chamada escola.⁶ De forma mais específica, dada a amplitude e a complexidade da temática posta, nos limitamos a identificar traços indicadores da cultura indígena de teor conteudista, em material didático, o qual foi produzido por professores indígenas oriundos de comunidades tradicionalmente orais, todos vinculados ao ensino de línguas. Este material é produto da Ação Saberes Indígenas na Escola (MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

⁵ Um entendimento implícito ao foco da discussão é que se demandamos por mudanças na forma de ensinar língua é porque aceitamos que ensinar língua é fato inquietante na formação da nossa sociedade. Todavia, ao especularmos mais sobre várias questões subjacentes à pergunta-convite do Label, escolhemos dentre elas, *por que ensinar língua!* Um rebate poderia ser justificado pelas demandas de quem quer aprender uma língua nas suas múltiplas modalidades (fala, escrita e outras) e aqueles que desejam conduzir este tipo de conhecimento específico com vistas à escolarização. Vale notar que os autodidatas, simplesmente aprendem a ouvir e falar, por exemplo: o pesquisador indígena Gelson Gobamete do grupo Ingarikó, ao ser questionado sobre “como aprendeu a falar o português”, respondeu “assim, desse jeito, escutando você falar”.

⁶ Em tese todos os grupos humanos são de tradição oral. Porém, na atualidade, um grupo de tradição ou herança oral se aplica àquele que tem inserção escolar diminuta e com acesso recente ao mundo da escritura e leitura no seu contexto social.

Diversidade e Inclusão (SECADI-PORTARIA 2013, N. 98) que visa formar e instrumentalizar o professor indígena a partir das premissas norteadoras que seguem:

Art. 2º - A Ação Saberes Indígenas na Escola destina-se a:

I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;

II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;

III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;

IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (MEC-SECADI-PORTARIA N. 2013 098).

Este projeto foi iniciado em 2014 e esteve até 2019 sob a coordenação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) junto com suas instituições parceiras, Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual de Roraima (UERR), Secretaria de Educação Cultura e Desporto de Roraima, e formou quase mil professores indígenas. O direcionamento dessa formação atingiu os níveis do 1º ao 5º ano da escola Básica sob o viés do Letramento e Numeramento. Por isso nossa participação nos Saberes e as inquietações escolares durante os encontros motivaram o presente artigo.

Nosso recorte envolve os professores oriundos de vários grupos étnicos de Roraima,⁷ atuantes nas suas respectivas escolas indígenas, os

⁷ O estado de Roraima compartilha suas fronteiras com Venezuela e República da Guiana, e comporta proporcionalmente uma das maiores populações indígenas do país, cerca de 50.406 pessoas que estão entre os grupos: da família Karib (Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Patamona, Yekuana, Waimiri-Atroari, Wai-Wai, Sapará), família Aruwak (Wapichana), da família Yanomami (Ninam, Yanomami, Yanomaë, Sanumá),

quais estão distribuídos entre as 32 terras indígenas (cf. www.funai.gov.br), com destaque para a Terra Indígena São Marcos (TISM) destinada aos grupos étnicos Wapichana, Taurepang, Saporá, Makuxi; para a Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS), destinada aos Wapichana, Patamona, Ingarikó, Taurepang, Makuxi; e, mais pontualmente, as Terras Indígenas Wapichana (CARNEIRO, 2008, p. 45).⁸

A realidade desses professores indígenas que atuam em 257 escolas estaduais indígenas (SEED, 2017)⁹ envolve uma seara de desafios, desde o monolinguismo em português ao multilinguismo que inclui várias línguas locais com suas respectivas variações linguísticas, além dos diferentes níveis de domínio dessas línguas seja no plano da oralidade ou da escrita.¹⁰ Assim, como enfrentar esse contexto e atingir um nível de educação de qualidade para esses grupos que desejam uma posição de reconhecimento na sociedade majoritária? Daí a Ação Saberes Indígenas na Escola surgiu com a formação contínua proporcionando a instrumentalização desses professores indígenas.

Durante a formação desses profissionais nos Saberes, muitos deles, graduandos do curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran (Universidade Federal de Roraima) e professores de língua indígena, mostraram suas inquietações acerca do ensino-aprendizagem de língua. Por exemplo, dentre as perguntas mais frequentes estão: “Por que os cursinhos de línguas estrangeiras são exitosos junto aos alunos

(IBGE, 2010); além de outros indígenas que migram para o estado como os Tucano vindos do Amazonas, Kamaracoto e Arekuna vindos da Venezuela.

⁸ As Terras Indígenas Wapichana comportam 9 áreas que se encontram ilhadas por fazendas de não indígenas. Portanto, em contexto de elevada vulnerabilidade visto o contínuo e intenso laço de contato com a cultura dominante e o centro urbano, isto é, de fácil acesso à capital Boa Vista.

⁹ Lima (2014) desenha um panorama sobre as políticas públicas aplicadas à educação no estado de Roraima e conclui que os indígenas participam ativamente das organizações indígenas, da confecção de leis específicas dirigidas às suas respectivas escolas.

¹⁰ Como Roraima limita-se com as fronteiras venezuelana e guianense, os intercâmbios seculares entre os indígenas sempre foram de fluxo contínuo na região (CRUZ; HULSMAN; OLIVEIRA, 2014). Assim, os Makuxi, Ingarik, Wapichana e outros tiveram acesso a línguas como espanhol e inglês na modalidade escrita, através da Bíblia e de processos catequéticos, antes mesmo que essas práticas chegassem ao lado brasileiro. Na realidade não sabemos precisar acerca do início e domínio da escrita e leitura entre os grupos indígenas de Roraima, muito embora esteja disponível o belo cenário desenhado por Francheto (2008).

que saem falando e escrevendo uma segunda língua?” “Por que eles não alcançam os mesmos resultados nas comunidades indígenas quando se trata da língua de seus respectivos grupos?” Eles se autoquestionam se o problema estaria na metodologia aplicada por eles em sala. Mas também alegam que não dispõem de material didático (MD) para trabalhar com as línguas.

A conjuntura nos faz pensar sobre mil possibilidades para responder as demandas. Uma das possibilidades poderia estar atrelada ao domínio de uma ou mais línguas indígenas e o português; pois, o nível de competência linguística, interativa dos professores, alunos e comunidade é bastante diferenciado, inclusive variando de comunidade para comunidade, de língua para língua. Por exemplo, entre os Wapichana as gerações mais novas, seja no plano da oralidade, escrita e leitura, dominam mais o português que a língua nativa da comunidade (LIMA; CAVALCANTE, 2017). De fato, o ensino-aprendizagem de uma língua pode ser configurado no âmbito da oralidade, mas também pelas práticas e usos sociais do ler e escrever, culturalmente exercitado. Desafortunadamente segue ainda dominante a expectativa da escola pública indígena dirigida para o comando da leitura e escrita *stricto sensu*. Uma vez que há pouco material didático no conjunto das línguas indígenas, torna-se o ambiente escolar limitado no que diz respeito às práticas de ensino-aprendizagem dessas, seja como primeira ou segunda língua.

Retornando às observações de Teberosky, poderemos dizer que a familiaridade desses professores e alunos com uma ou mais línguas, seja no plano da oralidade, escrita ou leitura não é o desejável para os padrões de excelência que eles mesmos querem alcançar. Do contrário, eles não reconheceriam um português “bem falado” ao ponto de testemunharem em discurso que “eu quero falar assim, bonito”; até um dos mais velhos Inkarikó remete “eu sei falar português, mas quero melhorar”, e ainda “eu sei falar bem minha língua, mas eu também erro”, além de outras passagens.

Mediante o exposto, nos perguntamos se haveria uma parcela penhorada sobre o material didático como instrumento facilitador para o ensino-aprendizagem, ainda mais quando o material é produzido pelos próprios professores indígenas.

Aprendizados escolares

No conjunto dos grupos indígenas de Roraima cada um tem sua história, seu processo de contato com outros povos e diferentes épocas de adesão ao mundo da escola. Por mais de duas décadas transitamos entre as aldeias e trocamos muitas conversas com os professores locais. Maturar as experiências compartilhadas requer mais que meras percepções unilaterais e conclusões afanosas. Entretanto, podemos descrever algumas questões pertinentes à discussão para situar os grupos indígenas de tradição oral selecionados para essa reflexão, quais sejam: os Ingarikó (aldeia Manalai), Makuxi (aldeia Barro-Surumu) e Wapichana (aldeia Malacacheta), todos assumindo respectivamente os mesmos nomes para língua e grupo.

Entre os três grupos selecionados, destacamos os Ingarikó do Manalai por ser o grupo de oralidade mais ativa em língua indígena frente aos outros dois. Essa língua é de pleno domínio por todas as gerações e usada em todas as situações de atividades laborais e sociais. Nessa aldeia a concretização da escola Estadual Sales Ingarikó e a inserção da alfabetização em português e, por conseguinte, da escrita e leitura se deu no início de 1990 (CRUZ, 2005),¹¹ ocasião em que se iniciou também a prática da escrita na língua Ingarikó, importando dizer que até aquela data não existia nenhum registro sobre essa língua, muito menos material didático.

No caso dos Makuxi a educação escolar indígena se consolidou nas primeiras décadas do século XX, através dos padres Beneditinos ao criarem a Missão Surumu,¹² hoje parte da aldeia Barro, com o intuito de catequizar os índios da região, mas também de inserir o mundo letrado (MARTINS FILHO, 2015). Um tipo de escola-internato foi criado à

¹¹ À época quase 90% da população era monolíngue em Ingarikó, embora os poucos velhos falassem também o Makuxi. Reiteramos que o português, inglês, espanhol e outras línguas indígenas possam ter sido anteriormente experimentadas por membros da aldeia já que eles costumavam transitar entre fazendas e garimpos brasileiros, guianenses e venezuelanos.

¹² Na região um dos registros mais antigos da escrita em Makuxi se deu através do naturalista Johann Natterer, que em 1832, publicou uma lista de palavras. Muitas dessas palavras são facilmente reconhecidas pelos atuais falantes de Makuxi (CRUZ, 2014).

época com o intuito de converter e educar os indígenas ao modo da sociedade majoritária. Hoje, segundo esse autor, o Makuxi é dominado apenas pelos mais velhos, e poucos são os jovens que a falam, tendo esses mais novos “pouco ou nenhum interesse pela língua indígena”.¹³ No Surumu como um todo há lacunas entre gerações que perderam o Makuxi ou Wapichana e já cresceram falando apenas o português.¹⁴ Eis o grande desafio para os professores que desejam revitalizar essas línguas através do registro do material didático.

Por último os Wapichana da aldeia Malacacheta, cuja estimativa de criação aproxima-se de 1880, é, portanto, uma das mais antigas moradas dos Wapichana,¹⁵ conforme registro de Carneiro (2008 p. 127). Do ponto de vista do ensino, segundo a professora Nilzimara de Sousa (comunicação pessoal), na região Serra da Lua, a escola Estadual Sizenando Diniz, criada em 1953, abrigou professores não indígenas durante muito tempo, fato que corroborou para a difusão do português em detrimento da língua Wapichana. Recentemente o ensino da língua indígena tenta se estabelecer na escola, ainda que de modo assistemático dada a alternância de professores que dominam a língua ser parte da história local. Acerca de materiais didáticos disponíveis, até pouco tempo, eram todos em língua portuguesa, ou seja, aqueles reproduzidos em outras regiões do país. Somente a partir das últimas décadas e mediante a conclusão da Licenciatura Intercultural por parte dos professores, e, por conseguinte, ingressando na Pós-graduação, é que o ensino por fortalecer e revitalizar a língua Wapichana está se tornando mais patente.

¹³ Não podemos negar que, a despeito de os jovens não dominarem com fluência as línguas locais, os consideramos como falantes passivos, pois, em diversas oportunidades (cerimônia religiosa, funeral, jogos escolares) presenciamos o discurso dos mais velhos sob a guarda dos jovens oitivos.

¹⁴ Outros desafios são instigantes, pois os filhos oriundos de casamentos interétnicos entre Makuxi e Wapichana, chamados de Kambiwa (Karib + Wapichana) estão aprendendo a falar as línguas indígenas com os avós, uma vez que os pais não as dominam (CRUZ; OLIVEIRA, 2016), por isso o esforço dos professores que tentam registrar e ensinar as respectivas línguas na escola. Outras variações também circulam para os filhos dessa união interétnica, como Makuxana (Makuxi + Wapichana), Karabiä (KOCH-GRÜNBERG, 2005 [1916]).

¹⁵ O viajante Henri Coudreau passou uma longa temporada nessa aldeia no final do século XIX e, pelos registros, o local é bem mais velho do que o estimado recentemente.

De forma breve apresentamos algumas notas sobre as correntes epistemológicas que envolvem o ensino-aprendizagem. Por exemplo, Quaresma (2018, p. 7-11) faz uma chamada sobre tendências pedagógicas *versus* práticas educativas esboçada a partir das tendências Tradicionais que privilegiam aulas expositivas e reforçam que o papel do professor é monitorar, aconselhar e corrigir; enquanto isso, o papel do aluno é portar-se bem, memorizar informações, cumprir tarefas e processar conceitos científicos assimilando conteúdo em formato de disciplina. Como fase intermediária o autor faz alusão à tendência Nova, passando pela tendência Tecnicista e por fim à Libertadora Crítico-social. Acerca dessa última, o papel do professor é o de mediador da informação ao gerar situações de aprendizagem, seja problematizando seja provocando o aluno. Esse, por sua vez, deve ser capaz de refletir sobre as experiências e interpretá-las através de conceitos, atitudes e valores socioculturais. O diálogo e a interação entre os sujeitos carregados de sabedorias contribuem para a construção do conhecimento de forma coletiva, desse modo entendemos que o processo ensino-aprendizagem se consolide.

Na realidade, as correntes epistemológicas abrangem um leque de tendências desde as contribuições de Piaget e seus seguidores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky cujos pilares se apoiam nas ciências biológicas, além de Vygostsky que aborda linhas de natureza sociocultural-histórica (LIBÂNEO; FREITAS, 2011). Mas para este artigo, seguimos a vertente culturalista e sociointeracionista que dá alicerce à Portaria Nº. 098. 2013 da SECADI. Nessa linha a formação de professor, com suas deixas ideológicas, seleciona o pragmatismo, as práticas escolares como estratégia de constituição do conhecimento efetivado no MD, podendo unir língua e cultura.

Não obstante as limitações teóricas da vertente culturalista, o projeto Saberes lançou novos desafios para os professores através da formação continuada oportunizando-lhes pesquisar, registrar, selecionar, corrigir e adequar as informações na modalidade de livros dirigidos para o nível básico do 1º ao 5º ano, sob a ótica do Letramento e do Numeramento.¹⁶

¹⁶ Em 2018, a formação foi pautada a partir da avaliação do MD, produzido pelos professores indígenas no conjunto de seus respectivos grupos.

Por Letramento pontuamos sucintamente algumas concepções trabalhadas ao longo da formação dos professores indígenas. Em princípio concordamos com os pesquisadores Santos e Mendonça (2007) que admitem os conceitos de alfabetização e letramento como inseparáveis. Já Soares (1986) diz que são duas ações diferentes, mas interligadas e que o ideal seria alfabetizar letrando.

O desafio para os grupos de tradição oral está no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita¹⁷ que são mais requeridas fora da aldeia, fazendo assim “pouco sentido” no local, não fosse a presença da escola. É essa escola que atua nas aldeias e difunde massivamente o Português além de outras poucas línguas.¹⁸ De fato, para Soares o Letramento compreende além da apropriação das técnicas para a alfabetização o convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita na língua disposta ou desejada pela comunidade.

Agregamos à perspectiva de Letramento as oportunas palavras de Albuquerque (2007) ao dizer que:

[...] para a formação de leitores e escritores competentes, é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação. [...] A leitura e a produção de diferentes textos são tarefas imprescindíveis para a formação de pessoas letradas. No entanto, é importante que, na escola, os contextos de leitura e produção levem em consideração os usos e funções do gênero em questão. É preciso ler e produzir textos diferentes para atender a finalidades di-

¹⁷ Em trabalho de campo presenciamos muitas vezes leituras funcionais nas escolas indígenas, sinalizando assim que o domínio de uma língua padrão regulada pela leitura e escrita nem sempre resulta em Letramento, pois a compreensão do interpretar se manifestava como lacuna. Não obstante, sabemos que essa prerrogativa não é exclusiva de grupos indígenas, mas também de muitos jovens nas escolas das periferias brasileiras.

¹⁸ Na formação dos Saberes e na Licenciatura Intercultural regularmente os professores indígenas questionam a grade curricular quanto ao número de horas reservado para o ensino da língua indígena, média de 2 a 4 horas semanais, ou seja, igual ao adotado para língua estrangeira. Mas de forma lúcida esses mesmos professores admitem que não dispõem de conteúdo sistemático para manter aulas com carga horária maior em suas respectivas línguas indígenas, apontando ausência de material didático e lacunas de metodologia. A propósito, Soares (2021) faz uma revisão profunda sobre o complexo processo de alfabetizar letrando e afirma que os métodos de inserção da escrita são apenas uma questão e não a única ou a mais importante a ser considerada no ensino-aprendizagem de uma língua.

ferenciadas, a fim de que superemos o ler e o escrever para apenas aprender a ler e a escrever (ALBUQUERQUE, 2007, p. 18-20).

A pertinência da chamada por Albuquerque se encaixa na construção de gêneros textuais. Por isso, notificamos que os professores dos Saberes habilmente registraram diversos gêneros textuais ao escrever sobre suas respectivas culturas, com destaque para as narrativas mitológicas, gênero descritivo (receita de culinária, papel e funções de trabalho na comunidade), envolvendo seres vivos (humanos e não humanos). Assim o Letramento pode alcançar uma formação de leitores e escritores que transponham a mera capacidade de codificar e decodificar, se possível estimulados pelo acesso ao material didático.¹⁹ Isto não implica dizer que o material em língua indígena e ou mesmo bilíngue seja a solução de todos os problemas do ensino-aprendizagem de uma língua, ele é tão-somente um dos componentes que no momento histórico atual contribui e muito para educação (considerando a diversidade linguística), empoderamento e afirmação dos valores étnicos.

O Numeramento, assim como Letramento, está agregado ao processo de alfabetização. Desde que professor e aluno entendam que para numerar é preciso letrar, ou seja, saber mais que ler, escrever e poder contar, jogar, brincar, cantar além de outras possibilidades. De modo particular, adotamos as ideias de D'Ambrósio (2013) por ele conceber o Numeramento a partir da Etnomatemática como uma ação que revela a capacidade de classificar, explicar e ordenar o mundo de uma cultura seja quantificando, medindo, perguntando seja resolvendo situações problema. É mister que, na fase de aquisição de sistemas matemáticos, as ações envolvam mais que apenas as operações tradicionais de somar-subtrair, dividir-multiplicar.²⁰ Todas essas operações são praticadas

¹⁹ Nas aldeias o ensino-aprendizagem ligado ao português se realiza mais como língua funcional e menos como letramento. Parte dessa conjuntura, segundo os professores indígenas, se justifica pelo uso dos livros oriundos do Programa Nacional do Livro Didático que trazem diversos gêneros textuais e atendem a realidade urbana e do campo, todavia, pouco privilegiam a realidade indígena do país.

²⁰ Observamos ao longo de anos que nas aldeias a prática por dividir o alimento se constitui em uma das operações mais comuns entre os indígenas. Está subjacente à divisão da comida a capacidade de multiplicar o alimento; já somar-subtrair, por não ser uma combinação dicotômica e sim um modo de interpretar a flexibilização das operações,

cotidianamente nas aldeias por ocasião da construção de casas e roças que exigem mensuração, quantificação, medição, mas também nas atividades domésticas como cozinhar – é preciso mensurar, quantificar e testar principalmente –, além das atividades de pesca, caça,²¹ cantos, sendo esse o *modus vivendi* dos indígenas que usam a todo momento noções de Numeramento.

É notório que D’Ambrosio (2013) concebe a Etnomatemática a partir da formatação de um conceito que envolve as várias dimensões de Numeramento desde o histórico, político e educacional, considerando a dinâmica de saberes e fazeres especialmente no ambiente cultural. A Etnomatemática, segundo o autor, não é aprendida na escola, mas sim no ambiente da família, na labuta, nas brincadeiras, nos rituais, ou seja, no contexto cultural de cada grupo. Vale destacar que a escola pode ser o espaço que garante o aprimoramento do conhecimento numérico, isto é, instrumentalizando professor e aluno à reflexão e abstração de conceitos no bojo dessa realidade.²²

Ceifa dos saberes

O MD produzido durante a execução dos Saberes seguiu as orientações da Portaria Nº. 098 e tentou conciliar as demandas dos professores indígenas, mas sobretudo oportunizou a confecção de 3 livros, por cada grupo, que estão em processo de publicação. Notadamente, pontuamos que antes mesmo dos Saberes ser executado, muitos professores já estavam experimentando sistematizar material didático como pequenos cadernos, narrativas, mitos, brincadeiras, registro do artesanato, da culinária regional e até mesmo publicação de dicionário (CADETE 1992; RAPOSO; CRUZ, 2016) e guia pedagógico e dicionário (AMODIO; PIRA, 2007) e muitos outros. Vale notar que o mate-

entra em cena a capacidade de decréscimo, quantificar perdas. A mesma lógica se aplica também à confecção do artesanato local.

²¹ No mundo indígena, caçar é um jogo e pescar é uma arte, portanto, ambas as atividades precisam de informações acerca de Numeramento para executá-las.

²² Essas foram parte das ideias trabalhadas na formação dos Saberes para o item Numeramento e que resvalaram no material didático.

rial em análise foi tecido com auxílio de muitos colaboradores das respectivas aldeias, entre velhos, mães, crianças, membros de instituições religiosas e professores que fomentaram o registro de informações tradicionais. Para mostrar um exemplo dessa produção entre os três grupos selecionados Ingarikó (com ilustração de 2 livros na língua indígena), Makuxi (com ilustração de 1 livro bilíngue em Makuxi e Português) e Wapichana (com ilustração de 1 livro bilíngue em Wapichana e Português) organizamos a análise em blocos.²³ Importa lembrar que o critério de seleção entre um livro e outro, conforme os respectivos grupos, foi pautado pelos traços indicadores da cultura indígena, de teor conteudista. Muito embora, reconheçamos que predominam nos livros reflexos dos modelos tradicionais, pois os professores indígenas foram educados a partir de tais padrões. Em função disso, admitimos que desconstruir modelos coloniais é certamente um longo caminho a ser percorrido por todos nós.²⁴

Os Ingarikó – o primeiro livro *Inkarikok Niktunin* (O Conhecimento dos Ingarikó) com 11 unidades (parte do exemplar está indicado a seguir), confeccionado exclusivamente na língua indígena, foi predominante no registro de textos descritivos, narrativos, mitológicos e privilegiou mais o Letramento. No final foram acrescentadas informações básicas sobre essa língua e para cada unidade foi sugerido um bloco de atividades a ser livremente executadas ou não pelos professores e acomodadas ao nível de cada sala de aula.

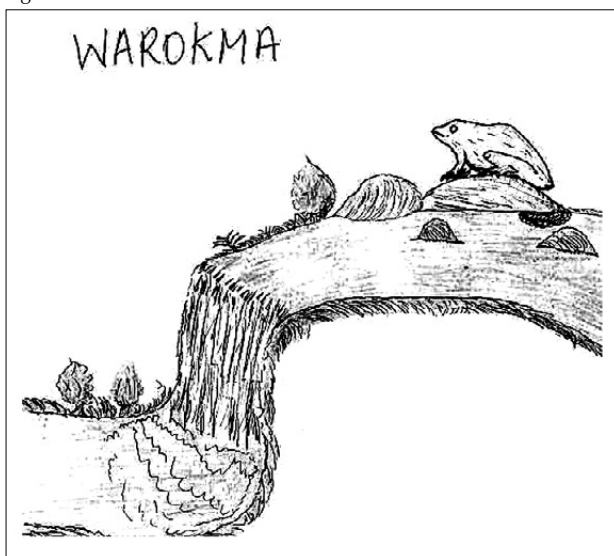
ENTOK IPEK 1 - TUNA EKERI AMEK MERE ENTOK
IPEK 2 - PATA AKUWARITENIN ENTOK IPEK 3 -
UME KONEKA WEYU ENTOK IPEK 4 - TEK
PANAKPANO
ENTOK IPEK 5 - KOKMANNE IWIK
ENTOK IPEK 6 - KANAU KONEKA ESERU...

²³ Os livros foram concebidos com a ideia de reutilização pelo mesmo aluno na série seguinte ou por outros alunos em séries diferentes, portanto, recicláveis.

²⁴ Assumimos, por conseguinte, que esses livros merecem uma avaliação técnica e teórica *a posteriori* uma vez que o processo avaliativo está sempre em construção.

O que nos chamou a atenção nesse livro foi a intensa produção de textos de gênero descritivo o qual privilegia elementos da natureza iniciando com *Tuna Usakon* (tuna=água, usakon=nossa mãe), isto é, para os Ingarikó o elemento água impulsiona a origem do homem, formação dos rios, lagos, dá vida às plantas e aos animais. Nessa unidade *Entok ipek 1 - Tuna Usankon* o item aponta que *Tuna Ekeri amëk* (Água grande, muitas águas) se espalham no território desse grupo e ajudam a formar cachoeira *Wiwarika tîwîk* (cachoeira do macaco), poço *Kaikusikpai* (poço da onça), *Wairarimëpai* (poço da anta), lago *Waikinimë kukpë* (lago da onça grande que come veado). Os textos envolvem nomes de animais e se reportam para fatos e acontecimentos ocorridos nesses locais em épocas passadas, segundo a contação dos mais velhos. Na sequência aparecem os animais que podem servir de alimento como *Anpak*, *Warokma* (tipos de sapo) e certos pássaros que interagem com o homem-natureza, pois, indicam se vai ter verão forte *Akën*, se é tempo de plantar *Parantarai*. Ao longo do livro são encontradas ilustrações como a que segue:

Figura 1 - *Warokma*

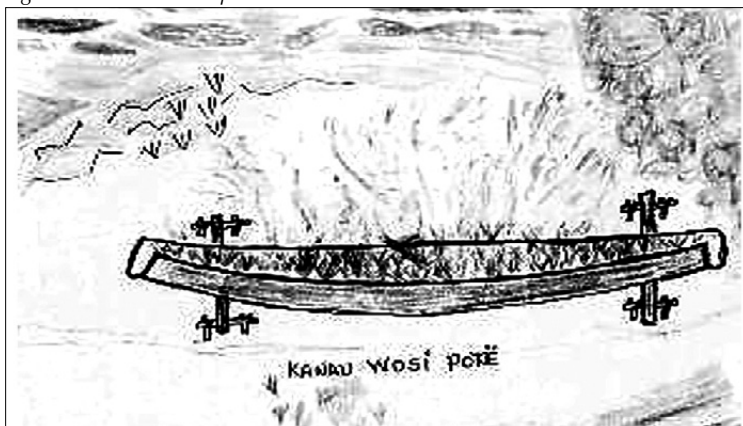


Fonte: Banco de dados Saberes Indígenas na Escola - Ingarikó - IFRR, 2015.

Pontuamos que o tipo de gênero textual retratando a cultura indígena foi construído com muita facilidade pelos professores, pois sabiam falar com propriedade sobre esse universo. A dificuldade, entretanto, pairou sobre a finalização dos textos uma vez que a temporalidade dos personagens e suas histórias tanto se delongaram quanto se repetiram, daí a pertinência da tradição oral.

O Numeramento também formatado como gênero descritivo foi registrado a partir da pragmática cultural do grupo, por exemplo, *Entok ipek 6 - Kanau koneka eseru* indicando o processo de feitura da canoa.²⁵ As etapas de construção desse instrumento envolvem cálculos, medidas, tempo, peso, durabilidade de uso e custos, tudo à base de planejamento, seleção, explicação e nada de escrita.²⁶ O texto ficou aberto para ser explorado na escola, flexibilizando agregar novos elementos matemáticos. O desenho que segue ilustra uma das etapas da confecção da canoa Ingarikó, a queimação:

Figura 2 - *Kanau woosi poktë*



Fonte: Videll Edman Andre. Banco de dados Saberes Indígenas na Escola - Ingarikó - IFRR, 2015.

²⁵ Mercadoria de mais valia por ser negociada junto aos diferentes grupos da TIRSS e TISM, inclusive na Guiana e na Venezuela.

²⁶ Condutas similares de planejamento (quantificação, mensuração e probabilidade de coleta) se aplicam para pescaria coletiva chamada de timbó, atividade de amplo domínio na região.

No segundo livro - *Ene Amëk Kokmamî Eseru* (O modo de viver dos bichos) com 8 unidades, os professores Ingarikó se concentraram no Numeramento, sob a linha da Etnomatemática, iniciando com o ciclo de vida das abelhas *Wan amëk* (abelhas) por ser um elemento coletivamente sagrado que faz parte da cultura (i)material do grupo. Da colmeia que abriga uma unidade coletiva subtraem as unidades representativas de cada abelha que tem seu papel como trabalho individual.

Figura 3 - *Arika*

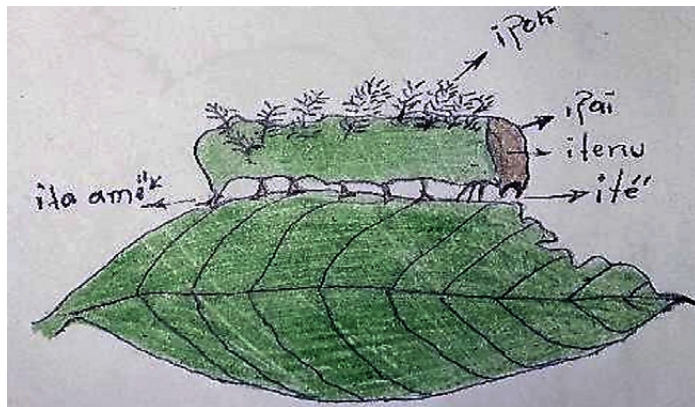


Fonte: Autor anônimo. Banco de dados Saberes Indígenas na Escola - Ingarikó - IFRR, 2016.

Como veremos a seguir, outros enxames de marimbondo e lagartas como *Kaata* transportam no seu nicho a ideia de quantificadores de linhas, traços, unidades e conjunto na sua estrutura corporal, igualmente como no corpo humano, segundo a percepção dos Ingarikó.

Agregam-se principalmente nesse livro vários tipos de *Wakau* (borboletas) para mostrar que elas passam por ciclos de transformação, o que implica fases e tempo de vida, por conseguinte uma Etnomatemática disponível à observação dos alunos. As borboletas foram trabalhadas nesse livro explorando todas as formas geométricas de linha, espessura, formas, peso e alcance de voo dentre outros componentes.

Figura 4 - Kaata

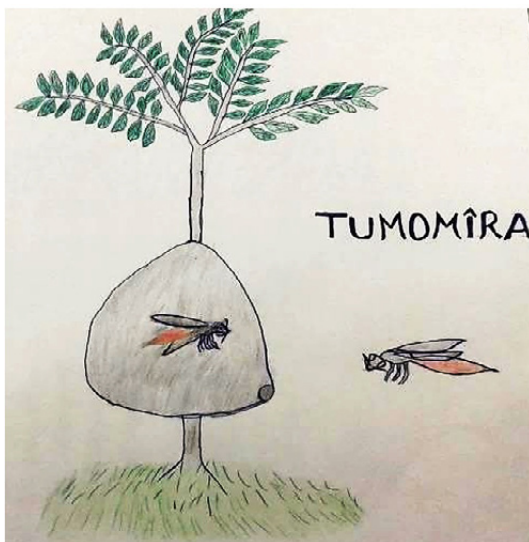


Fonte: Autor anônimo. Banco de dados Saberes Indígenas na Escola - Ingarikó - IFRR, 2016.

Quando apontamos que para numerar é preciso letrar nos departamentos, por exemplo, com um texto narrativo sobre abelhas *Timomira pantomí*. No texto há uma descrição completa sobre o tipo e formato da casa, posição e ocupação do espaço entre outros elementos.

Figura 5 - *Timomira*

Fonte: Autor anônimo. Banco de dados Saberes Indígenas na Escola - Ingarikó - IFRR, 2016.



Portanto, há conceitos epistemológicos e práticas pedagógicas no conjunto desses livros que migram da comunidade para a escola e revelam traços culturais que indicam vários níveis de abstração desses habitantes da mata espessa.

Os Makuxi – segundo livro *Senupanto`konekapî koma`nî: Vivemos construindo o nosso conhecimento* com 4 unidades – organizou as informações na modalidade bilíngue Makuxi e Português. Do ponto de vista de conteúdo, as informações estão muito bem distribuídas no que diz respeito ao Letramento (histórias, narrativas, mitos; nossa história, nosso espaço) e Numeramento (jogos e brincadeiras, elementos da natureza), além de um conjunto de sugestões de atividades.

A chamada para esse segundo livro se deu por vários motivos, um deles foi a motivação dos professores por registrarem mais informações na língua Makuxi, conduta inversa ao primeiro livro no qual predominou o Português. O Letramento com uma intensa produção de textos exibiu uma linha de gêneros narrativos, incluindo mitos, lendas e até conversações. Com muita criatividade os textos e os desenhos tentam expressar a cultura local de modo a despertar um maior interesse dos alunos pela língua indígena. Por exemplo, *O`ma`kon atausinpato* (A festa dos bichos).

Figura 6 - *O`ma`kon atausinpato*



Fonte: Rondinélío T. Saporá. Banco de dados Saberes Indígenas na Escola - Makuxi - IFRR, 2017.

Outro aspecto que nos fez escolher este livro se deu pelo registro da presença do grupo Saporá que adotou o Makuxi como sua língua indígena. Isto é, uma língua de afirmação, já que os Saporá perderam sua língua e têm assumindo o Português como única opção. O contexto remete também para a diversidade linguística encontrada pelo professor que ensina línguas, como assumir uma sala de aula com uma clientela de perfil bastante diferenciado. Isso demanda estratégias de mudança na forma de ensinar uma língua de modo que atinja a maior parte da sala de aula.

Ainda nessa etapa, um tópico muito importante para o Letramento envolveu as memórias narrativas sobre a infância, adolescência e a fase adulta desses professores indígenas participantes dos Saberes. O resultado foi a produção de belíssimos extratos simbólicos que retrataram as experiências de vida desses indígenas nas aldeias e na escola, conforme o fragmento a seguir:

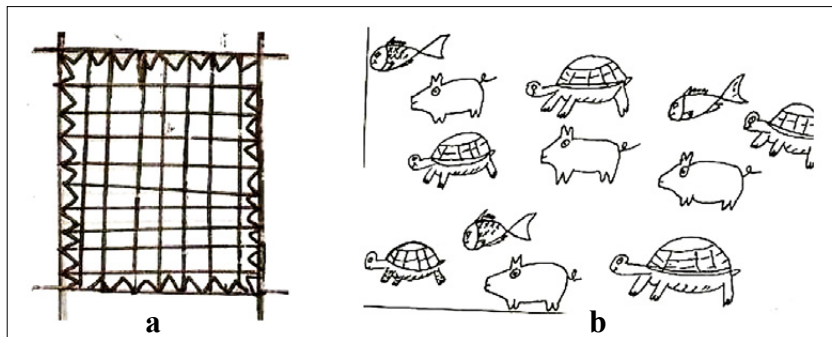


O Numeramento é muito explorado pelos Makuxi a partir da temática artesanato, cuja produção é conduzida por jovens, adultos e velhos nas aldeias. Nesse item há muitos traços culturais marcados pela simbologia de desenhos que acompanham textos e mostram uma relação entre o homem e os animais. Os quantificadores, as formas geométricas, tamanhos e usos são traços característicos desses elementos culturais de fácil domínio por todos na região. Porém, é na escola que os alunos vão praticar a escrita, leitura e abstração de conceitos relacionados a cada item.

Figura 7 - Infância

Fonte: Autor anônimo. Banco de dados Saberes Indígenas na Escola - Makuxi - IFRR, 2016.

Figura 8 - a. *Manari*, b. *Waraapon kon*



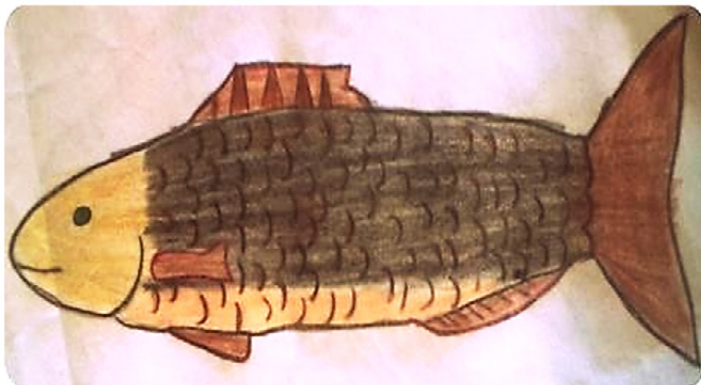
Fonte: Autor anônimo. Banco de dados Saberes Indígenas na Escola - Makuxi - IFRR, 2017.

É comum entre Makuxi e Ingarikó, por serem do mesmo tronco linguístico, recorrerem ao uso de metáforas e analogias quando trabalham conceitos de formas, espessura, textura a partir da referência corpo humano *versus* árvore. Outra vertente a que costumam recorrer para o entendimento da Etnomatemática envolve os conhecimentos da astronomia cujos elementos imaginários são associados aos animais terrenos quando mostram formas e tamanhos similares, entre outras questões.

Os Wapichana – o primeiro livro *Saadainhau Karicha* (Cartilha de Conhecimento Wapichana) com 7 unidades – foi confeccionado no formato bilíngue Wapichana e Português. Logo na introdução foram contempladas as primeiras letras da língua indígena, seguidas pela exibição predominante do conjunto de textos descritivos, narrativos, mitológicos com destaque para o mundo dos peixes, aves, além do artesanato e do trabalho na roça. No final do livro, para cada unidade, há um roteiro sugestivo de atividades que pode apoiar o professor em suas atividades escolares.

O Letramento é mais privilegiado que o Numeramento nesse volume. Os textos de gênero descritivo iniciam com a temática alimento que é seguida por ilustrações de peixes e aves.

Figura 9 - Kamynary



Fonte: Autor anônimo. Banco de dados Saberes Indígenas na Escola - Wapichana - IFRR, 2015.

Os Wapichana reproduziram imagens, feitas por alunos e professores, inspirados nas experiências de pescarias, e exploram o *habitat*, o sistema de reprodução e as características dos peixes.²⁷ A mesma conduta se aplica às aves, que são carregadas de representações simbólicas e significações culturais, podendo a presença delas nas aldeias indicar agouro, doença, chuva, pragas e tantos outros.

O Numeramento é explorado a partir da temática artesanato e sua produção envolve muitos membros da comunidade. Os quantificadores, as configurações geométricas que se multiplicam e se dividem formam tamanhos iguais e diferentes em escalas dimensionais ao mesmo tempo, sendo, portanto, esses instrumentos característicos da cultura Wapichana na região. O desafio está na abstração, problematização e transposição de questões que usam esses instrumentos como veículo facilitador de acesso ao mundo matemático.

A configuração dos livros a partir das informações expostas permite flexibilidade e mobilidade, tanto é que em textos de Letramento encontramos muitos elementos que podem ser trabalhados como

²⁷ Por volta de 1832 Johann Natterer já tem registrado sua passagem por Roraima e aponta uma coleção de peixes entre os Wapichana. Infelizmente, não obtivemos as imagens desse naturalista para comparar com as imagens atuais dos Wapichana.

Numeramento e vice-versa. Por isso, entendemos que as duas vertentes não se excluem, ao contrário, elas se complementam no processo de ensino-aprendizagem. E, reiterando o pensamento de Ferreiro e Teberosky, associando especialmente às linhas de Soares e D’Ambrosio, defendemos que o domínio de uma língua pode ser mais acessível se o aluno detiver familiaridade, convívio afetivo e cultural com essa dada língua na modalidade oral ou escrita. Lembremos que, a despeito das diferentes correntes epistemológicas, o domínio sobre diversas linguagens respaldado pela égide das práticas pedagógicas aponta que no conjunto desses livros o conhecimento cultural migra da comunidade para a escola e revela traços culturais indicadores da forma de pensar dos diferentes grupos indígenas.

Conclusões

Quando nos perguntamos sobre a parcela de contribuição do material didático para o ensino-aprendizagem de uma língua, consideramos que o material discutido represente mais que um instrumento facilitador. O MD confeccionado pelos próprios professores indígenas subsidia um empoderamento político-cultural e linguístico, reafirmado através do conhecimento tradicional que aporta na escola. O aspecto conteudista desses livros é inovador por registrar informações sobre a língua, cultura e *modus vivendi* desses grupos indígenas, como: os gêneros textuais de narrativas (descritivas), diálogos, conversações e mitos acerca da origem do homem que distinguem universos culturais e se diferenciam, mas que também se encontram, no caso materializado pelos livros.

Ademais, o fato de os próprios professores assumirem o experimento do pesquisar, registrar, ilustrar e sistematizar o material didático em língua portuguesa e ou indígena gerou depoimentos do tipo: “nunca pensei que fosse tão difícil fazer livro”, “agora entendo porque só alguns assuntos são escolhidos pros livros”, “ainda não consigo fazer de outro jeito porque foi assim aprendi”.

De modo particular, a despeito da matriz do material didático – livros dos Saberes – tender para estruturas de modelos clássicos, advo-

gamos que os conhecimentos tradicionais deixados por eles são legados inestimáveis. Esses professores que são privilegiados por dominarem sua língua indígena além de português, inglês e espanhol nos ensinam que o conhecimento é holístico e não pode ser compartimentalizado em disciplinas. Apesar de eles ainda não conseguirem quebrar essa hegemonia ideológica, epistêmica e metodológica do sistema escolar vigente.

Ao fim, percebemos que o berço das línguas indígenas que é firmado no núcleo familiar – nível da oralidade – está se diluindo entre os Makuxi e Wapichana, assim como tantos outros, uma vez que as famílias estão praticando as línguas indígenas de forma menos vívida; também porque os velhos, guardiões dos saberes tradicionais, já estão partindo e as atividades sociais das aldeias exigem cada vez mais o uso do português.

À escola está sendo delegado o complexo papel de ensinar as línguas indígenas tanto no nível da oralidade quanto da escrita e leitura, em detrimento da retirada (papel e função) da família. Então, vamos mudar ou não a nossa forma de ensinar línguas!

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando Alfabetização e Letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11- 22.

AMODIO, Emanuele; PIRA, Vicente. *Makusi Maimu Lingua Makuxi - Guia para a Aprendizagem e Dicionário Makuxi*. 3. ed. Manaus, AM: Valer, 2007.

CADETE, Casimiro Manoel. *Dicionário Wapichana-Português-Wapichana*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade. *A morada dos Wapixana: Itulo claro* 189p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CRUZ, Maria Odileiz Sousa. *Fonologia e Gramática Ingarikó*. Tese (Doutorado). Vrije Universiteit Amsterdam, 2005.

CRUZ, Maria Odileiz Sousa.. O léxico como vetor interdisciplinar. *In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM E CULTURA REGIONAL 3*. De 18 a 21 de março, 2014. Boa Vista: UFRR. Disponível em: <http://ufr.br/ppgl/>.

CRUZ, Maria Odileiz Sousa.; HULSMAN, Lodewijk; OLIVEIRA, Reginaldo Gomes. *A Brief Political History of the Guianas*: subtítulo claro Boa Vista-RR: EdUFRR, 2014.

CRUZ, Maria Odileiz Sousa.; OLIVEIRA, Idelvania Rodrigues de. Quando aprendemos ou perdemos uma língua: os kambiwa da comunidade do Araçá da serra. *In: DUARTE, Rosangela; BENETTI, Gustavo Frosi (Orgs.)*. CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO E SAÚDE INFANTO-JUVENIL. *Caderno de Resumos 2*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. p. 58.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRANCHETO, Bruna. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. *Mana*, v. 14, n. 1, p. 31-59, 2008.

IBGE-CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Online. Disponível em: https://https.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demográfico_2010/Características_Gerais_dos_Indígenas/pdf/tab_3_01.pdf. Acesso em: 10 agos. de 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. *Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática*. Goiás: UCG. 1-10, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautores/eixo03/pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

LIMA, Fabio de Sousa; CAVALCANTE, Olendina de Carvalho. O sistema de nomeação wapichana: a fabricação dos corpos e a produção da pessoa - *Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, v.10, n. 1, jul. 2017.

LIMA, José Airton da Silva. *Políticas públicas no campo da educação indígena no estado de Roraima*. 193fl. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e

Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Boa Vista, 2014.

KOCH-KRÜNBERG. *Do Roraima ao Orinoco*. v.1. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

MARTINS FILHO, José Vilson. *A língua que eu emprestei*. Dissertação (Mestrado) - 101 f.: il. Universidade Federal de Roraima. Programa de Pós-Graduação em Letras, Boa Vista, 2015.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Índios no brasil-terras indígenas*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 19 jun. 2018.

QUARESMA, Leandro. *Processo Ensino-Aprendizagem*. Disponível em: <https://www.academia.edu/4936831/>. Acesso em: 18 jun. 2018.

RAPOSO, Celino Alexandre; CRUZ, Maria Odileiz Sousa. *Dicionário da Língua Makuxi*. 2. ed. rev. ampl. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e Letramento*. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SECRETARIA ESTADUAL EDUCAÇÃO E DESPORTO (SEED). *Escolas Indígenas*. Disponível em: <http://portal.rr.gov.br/?p=5616>. Acesso em jun. 2017.

SOARES, Magda. *Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

SOARES, Magda. *Alfabetização - a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto. 2021.

FACE E POLIDEZ LINGUÍSTICA EM UMA AULA EM ESTRUTURA REMOTA: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

*Ive Marian de Carvalho Domician²⁸
Pollyanne Bicalho Ribeiro²⁹*

Considerações iniciais

Os usos linguísticos, circunscritos pelas práticas sociais, são sempre reflexos de comportamentos culturais, sociais e, acima de tudo, intencionais. Partindo de uma perspectiva pragmática, ao fazer uso da linguagem, o indivíduo realiza uma ação dentro de um determinado contexto social e com uma intenção específica. Assim, as escolhas linguístico-discursivas dos sujeitos envolvidos em uma situação de comunicação são, essencialmente, escolhas conscientes que buscam alcançar determinados propósitos.

A polidez linguística se instaura nos padrões comportamentais que regem todas as formas de interação, de maneira a acolher as inten-

²⁸ Mestre em Letras pelo Profletras, da Universidade do Ceará. Professora da rede estadual de ensino por 10 anos. Atualmente, Assessora Técnica na Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

²⁹ Doutora em Linguística Aplicada pela PUC Minas. Professora associada do Departamento de Letras Vernáculas – UFC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística-UFC e do Mestrado Profissional em Letras-UFC.

ções comunicativas dos sujeitos, principalmente no que diz respeito à manutenção do equilíbrio das relações interpessoais, ou seja, os interlocutores lançam mão de estratégias de polidez em situações de interação com o objetivo de preservar a sua a face e a do outro, distanciando-se, assim, de potenciais conflitos.

A maior parte dos estudos sobre a polidez utiliza como base teórica os modelos de Brown e Levinson (1987), aperfeiçoado por Kerbrat-Orecchioni (2006). Por concordarmos que este é o quadro teórico mais profícuo e célebre acerca da temática da polidez, será utilizado na análise aqui apresentada.

Sendo a aula *on-line* também uma situação de interação, pretendemos, neste trabalho, analisar o uso de estratégias de polidez e de preservação da face em uma aula em estrutura remota a partir de uma perspectiva pragmática. Sabe-se que as aulas remotas se tornaram essenciais para que o ensino e a aprendizagem continuem acontecendo durante o período de pandemia e que estas não devem ser consideradas da mesma forma que uma aula de Ensino a Distância (EaD), haja vista que ensino remoto, ou seja, a substituição temporária das aulas presenciais por aulas virtuais, não é sinônimo de Ensino a Distância, uma modalidade própria de ensino, com projetos pedagógicos já voltados ao meio virtual.

A partir da observação e análise do *corpus* coletado em uma aula remota de Língua Portuguesa, realizada através do *Google Meet* para uma turma de primeira série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino, esperamos demonstrar que os indivíduos participantes de uma interação buscam proteger a sua face e a do outro e lançam mão de diversas estratégias de polidez, mesmo que a interação se dê por meio virtual.

A pragmática linguística

A pragmática se caracteriza pelo estudo da linguagem em uso. De acordo com Fiorin (2005, p. 161), “é a ciência do uso linguístico, estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática linguística”.

Ela trata, como afirma Morris (1938), da relação entre os signos e seus intérpretes. Seguindo o pensamento de Peirce, Morris defende que o signo possui uma estrutura que pode ser dividida em três partes, onde interagem o veículo sógnico, o *designatum* e o *interpretante*. Dessa forma, de acordo com o autor, a semiose poderia ser melhor compreendida se fossem consideradas três dimensões diferentes: a semântica (que estuda a relação entre os objetos e os veículos sógnicos), a sintaxe (que analisa a relação entre veículos sógnicos diferentes) e a pragmática (responsável por estudar a relação entre os veículos sógnicos e seus interpretantes).

Escandell-Vidal (1996) chama a atenção para o fato de que a pragmática é ainda uma área de estudos relativamente nova e que, por isso, faz-se necessário descrevê-la e justificar a necessidade de criá-la, algo que se torna complicado, haja vista que o rótulo “pragmática” abarca linhas de pesquisa bastante divergentes entre si. Contudo, a autora buscou definir a pragmática como

[...] o estudo dos princípios que regulam o uso da linguagem na comunicação, isto é, tanto das condições que determinam o emprego de um enunciado concreto por parte de um falante concreto em uma situação comunicativa concreta, quanto da sua interpretação por parte do destinatário (ESCANDELL-VIDAL, 1993, p. 13-14).

A linguagem, sob a ótica da pragmática, é vista a partir da perspectiva dos usuários (LEVINSON, 2007) e se faz presente a partir do momento no qual os usuários escolhem os elementos verbais e não verbais nas diversas situações de comunicação, de acordo com o contexto sociocultural no qual estão inseridos. A pragmática estuda, assim, os princípios que regem a comunicação humana, a partir de uma visão estruturalista, na qual as funções e regras da conversação são classificadas, enumeradas e categorizadas, bem como de uma visão sociofuncionalista, onde se busca compreender de que forma essas regras são utilizadas nas interações sociais nos diversos contextos (ARMENGAUD, 2006; LEVINSON, 2007).

Alguns estudiosos, como Austin, estimularam a visão performativa da linguagem, onde o dizer implica, necessariamente, o fazer. Iñiguez (2004, p. 32) afirma que a linguagem “não só nos diz como é o

mundo, ela também o institui; e não se limita a refletir as coisas do mundo, também atua sobre elas, participando de sua contribuição”.

Assim, as práticas discursivas são as linguagens em ação, onde os falantes produzem sentidos e buscam se posicionar em suas relações sociais cotidianas. A linguagem, processada entre falantes e seus interlocutores, é sempre social e produtora de ações e consequências.

Tais concepções acerca da linguagem e das práticas discursivas baseiam-se na teoria dos atos de fala, apresentada por Austin (1976), onde é possível *fazer* a partir do *dizer*. De acordo com este autor, o performativo, longe de ser apenas a constatação de um fato, é a própria realização de um ato em si.

Dessa forma, partindo da perspectiva pragmática, ao falar, o indivíduo age sobre o outro em uma situação de interação concreta. Não é possível, como evidencia Mey (1985), descrever a linguagem fora de seu contexto de uso, ou seja, fora da sociedade na qual esta linguagem é utilizada. A pragmática busca, portanto, compreender o uso que os falantes fazem da linguagem enquanto atividade social, identificando padrões de comportamento linguístico. Dentre seus temas mais investigados encontra-se a *polidez*.

Sendo a interação linguística, como afirma Ribeiro (2010), uma interação social onde são considerados diversos fatores, como a aproximação ou distanciamento social dos interlocutores e o grau de relacionamento que há entre eles, a polidez seria então intrínseca ao fenômeno comunicativo, apresentando regras em sentido universal. Tal pensamento é corroborado por Kerbrat-Orecchioni (2006). A autora afirma que é impossível realizar uma descrição efetiva das trocas comunicativas sem levar em consideração as estratégias de polidez, haja vista que estas influenciam fortemente a produção dos enunciados.

A polidez, a princípio, encontrava-se apenas em manuais de comportamento, relacionada a regras de etiqueta e convenções sociais. Nesse sentido, era essencial à construção da identidade dos indivíduos, já que um comportamento polido era sinônimo de poder e *status*. Tal pensamento, segundo Paiva (2008), ainda permeia o senso comum, que costuma relacionar a polidez e as boas maneiras às classes de maior poder e *status* social.

Na década de 1980, os estudos de Goffman (1967) acerca do comportamento verbal e a interação foram levados por Leech (1983) e Brown e Levinson (1987) ao campo pragmático, ampliando, assim, a noção de polidez, que passou a ser entendida como a necessidade de se manter a harmonia durante as interações.

A pragmática concebe, portanto, a polidez como uma atividade social, cujo principal objetivo é contribuir para a manutenção do equilíbrio e harmonia nas interações, amenizando possíveis conflitos que possam surgir em meio a discordâncias. Tal perspectiva pode ser encontrada nos trabalhos de Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown e Levinson (1978).

A seguir, trataremos mais especificamente da Teoria da Polidez, proposta por Brown e Levinson (1987), Watts (2003) e Leech (2005) e revisitada e ampliada por Kerbrat-Orecchioni (1943), além da noção de face, derivada do conceito de Goffman (1967) e incorporada e adaptada posteriormente por Brown e Levinson à Teoria.

A noção de face e a teoria da polidez

Os primeiros questionamentos acerca do processo de interação face a face deram-se a partir dos estudos sociológicos de Goffman (1967). Este estudioso afirma que vivemos em um mundo de encontros em que a interação face a face se torna imperativa. Nesses encontros, contudo, as pessoas precisam desempenhar papéis baseados na utilização de padrões verbais e não verbais ao expressar juízos de valor sobre os outros e sobre si mesmas. Goffman (1967) chamou estes padrões de *linha* e afirmou que as pessoas sempre assumem uma linha nas situações concretas de interação, seja de forma consciente ou não.

Nos estudos de Goffman (1967), o termo face é definido como

[...] o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante o contato particular [...] é uma imagem do eu delineada em termos de tributos sociais aprovados (GOFFMAN, 1967, p.13).

Corresponde, nas palavras de Fiorin (2002, p. 175), ao amor próprio do sujeito, à imagem que este gostaria que o mundo tivesse dele.

Goffman afirma que os indivíduos se apegam a sua face e, a depender da valoração positiva ou negativa desta, irão se sentir bem ou mal consigo mesmos. É este apego à própria face que faz com que os sujeitos compreendam como um compromisso sua participação em uma situação de interação, buscando preservar não só a sua face, como também a(s) do(s) outro(s). A relação entre as faces envolvidas na interação nem sempre é simples e harmoniosa, pois há diversos fatores que podem contribuir para desestabilizá-la, tais como questões pessoais, emocionais ou culturais, o que pode acarretar consequências desagradáveis aos sujeitos envolvidos no ato interativo.

Goffman afirma ainda que a manutenção da face não é o objetivo da interação, mas sim sua condição. Os procedimentos utilizados pelos sujeitos para adequar sua face a seus atos são chamados de preservação de *face-work*, necessários na neutralização de incidentes e mal entendidos no ato interativo. Esses procedimentos e estratégias para preservação das faces variam em relação à sociedade ou cultura na qual o sujeito se encontra inserido.

Foi sob a influência dos estudos de Goffman que nasceu, introduzida por Brown e Levinson (1987), a teoria da polidez, que adentrou posteriormente o campo de estudos da Análise da Conversação a partir de Sacks e Schegloff e nas investigações pragmáticas através de Austin, Grice e Searle.

Brown e Levinson ampliaram, anos mais tarde, o conceito de face de Goffman. Segundo estes autores, “a face é algo em que há envolvimento emocional e que pode ser perdida, mantida ou intensificada e que tem que ser constantemente cuidada numa interação” (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 61). À noção de face, acrescentaram a ideia de *território*. De acordo com esta perspectiva, todos os indivíduos possuem duas faces: a face positiva e a face negativa. A face negativa corresponde ao que Goffman (2002) denominou de “territórios do eu” e implica a defesa do próprio território, seja ele físico ou não. A face positiva é a que procura ser bem aceita e reconhecida pelo outro, uma imagem valorizada de si que o indivíduo busca estabelecer na interação.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), é neste conflito constante entre o egoísmo (que é uma predisposição natural do ser humano) e o altruísmo (que busca a manutenção do equilíbrio), que surge a polidez, de forma a conciliar a preocupação que o sujeito tem consigo mesmo e o respeito pelo outro. Ela teria, assim,

conforme etimologia da palavra [...] a função de arredondar os ângulos e ‘polir’ as engrenagens da máquina conversacional, a fim de preservar seus usuários de graves lesões (KERBRAT- ORECCHIONI, 2006, p. 79).

Em uma interação verbal entre dois participantes, quatro faces estão expostas: a face positiva e a face negativa do emissor e a face positiva e a face negativa do interlocutor. Todas estas faces estão em concorrência umas com as outras, ocasionando, por vezes, conflitos, sejam eles explícitos ou implícitos. Assim, ao produzirem atos verbais e não verbais, os interlocutores podem apresentar ameaças potenciais para alguma(s) das faces envolvidas na interação. Brown e Levinson (1987) chamam estes atos de *Face Threatening Act* (Atos Ameaçadores de Face), doravante, FTA, e os subdividem em quatro categorias:

- (1) **Atos ameaçadores à face negativa do emissor:** onde o emissor se compromete a fazer algo que não quer ou não pretende fazer, através, por exemplo, de promessas e ofertas.
- (2) **Atos ameaçadores à face positiva do emissor:** envolvem comportamentos que podem ser autodegradantes, como a autocrítica, o pedido de desculpas, a aceitação de um elogio.
- (3) **Atos ameaçadores à face negativa do receptor:** que invadem o terreno particular do outro, tais como as perguntas indiscretas, ameaças, avisos e conselhos.
- (4) **Atos ameaçadores à face positiva da receptor:** tudo o que coloca em xeque o eu narcisista do outro, colocando-o em situações vexatórias, como os insultos, as críticas, as injúrias e as demonstrações de desaprovação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 79).

Ainda em relação à noção de face defendida por Brown e Levinson ao explicar o fenômeno da polidez, acrescenta-se o conceito

de *face want*, que seria o desejo de preservação das faces e o de *face work*, que envolve, segundo Goffman (1967), todos os esforços que os indivíduos empreendem para que suas ações não ocasionem perdas, nem para si, nem para os outros.

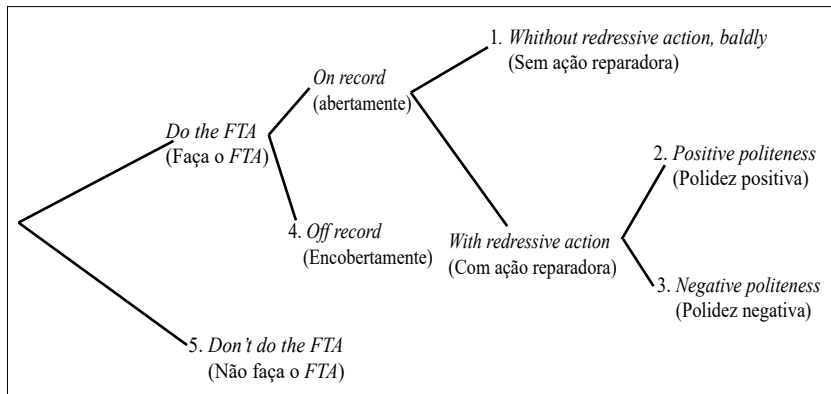
Kerbrat-Orecchioni (2006), contudo, critica esse posicionamento de Brown e Levinson, que ela classifica como excessivamente “pessimista”. Para a autora, alguns atos seriam, na realidade, valorizadores das faces, como os elogios e os agradecimentos. Para explicar estes atos valorizantes, ela cria a noção de “antiFTA” ou *Face Flattering Acts* (FFA). Nessa perspectiva, os conjuntos de atos de fala se classificariam em dois grupos, conforme seus efeitos: os negativos para as faces e os positivos para as faces (p. 82).

Além de Kerbrat-Orecchioni, outros estudiosos teceram críticas ao modelo apresentado por Brown e Levinson. Bravo (2003) questionou a coerência do esquema face positiva *versus* face negativa, afirmando que nem todos os indivíduos possuem a preocupação de manter seu território (ou sua face negativa). Além disso, de acordo com a autora, o que Brown e Levinson entendem por face positiva pode não ser apenas a necessidade de se sentir aprovado e validado ou de ter suas opiniões e ideias compartilhadas, pois este tipo de constructo só é possível de ser validado baseando-se em regras e características socioculturalmente estabelecidas.

Apesar das discordâncias, é fato que, em qualquer situação interacional, a face dos indivíduos está em constante vulnerabilidade, pois sofrerão, em algum momento, a ação dos FTA. Segundo Brown e Levinson, todo e qualquer falante precisa considerar três desejos na comunicação: o desejo de comunicar o conteúdo do FTA; o desejo de ser eficiente e o desejo de salvar a face do ouvinte a qualquer custo (1987, p. 316). Assim, ao tentar contemplar esses três desejos, o falante faz uso de diversas estratégias de FTA, dispostos no esquema a seguir.

Conforme se observa no esquema acima, existem, inicialmente, dois caminhos que levam às estratégias propostas por Brown e Levinson: fazer ou não o FTA, sendo a de não fazer o FTA a estratégia com o menor potencial ameaçador às faces.

Figura 1 - Esquema dos desejos



Fonte: Brown; Levinson (1987, p. 316).

Caso o falante decida fazer o FTA, poderá fazê-lo de forma explícita (*on record*) ou implícita (*off record*). Um FTA explícito pode ser produzido sem ação corretiva, da forma mais direta possível, sem nenhum cuidado com a face do outro, ou com ação corretiva, demonstrando, assim, que o emissor não pretende ameaçar a face de seu interlocutor. Esta estratégia divide-se em duas possibilidades: a polidez positiva e a polidez negativa.

A polidez positiva se direciona à face positiva do receptor e consiste na produção de atos que tenham um caráter essencialmente “antia-meaçador”. Segundo Brown e Levinson (1987), a polidez positiva é a “realização de atos que visam salvar ou proteger a face positiva do interlocutor e que evidenciam seus valores, aquisições, atributos”.

A polidez negativa está relacionada à face negativa do receptor, que busca salvá-la ou protegê-la, mantendo, assim, seu território pessoal. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006), “a polidez negativa é de natureza abstencionista ou compensatória: consiste em evitar produzir um FTA, ou em abrandar, por meio de algum procedimento, sua realização”.

As estratégias de polidez positiva permitem que o falante minimize a ameaça ao ouvinte, demonstrando, assim, cordialidade e cooperação. Brown e Levinson as subdividem em quinze estratégias, listadas a seguir.

Estratégia 1: Preste atenção e mostre-se interessado nos desejos e necessidades do outro.³⁰

(1) *What a beautiful vase this is! Where did it come from?*

(Que belo vaso! Onde você o conseguiu?)

Estratégia 2: Exagere ao demonstrar interesse, aprovação e simpatia pelo emissor.

(2) *What a fantastic garden you have!*

(Que jardim fantástico você tem!)

Estratégia 3: Intensifique o interesse do interlocutor.

(3) *You **always** do the dishes! I'll do them this time!*

(Você **sempre** lava a louça! Eu as lavarei desta vez!)

Estratégia 4: Use marcadores ou identificadores de grupo.

(4) *Here mate,³¹ I was keeping that seat for a friend of mine.*

(Ei, cara, eu estava guardando este assento para um amigo meu.)

Estratégia 5: Busque concordar.

(5) *Isn't your new car a beautiful colour!*

(Não é linda a cor de seu novo carro?)

Estratégia 6: Evite discordâncias.

(6) *A. You hate your Mom and Dad?*

B. Oh sometimes.

(A. Você odeia seus pais? / B. Ah, às vezes.)

Estratégia 7: Pressuponha e assegure um terreno em comum.

(7) *A. Oh this cut hurts awfully, Mum. B. Yes dear, it hurts terribly, I know.*

(A. Ah, esse corte dói demais, mãe. / B. Sim, querida, dói muito, eu sei.)

³⁰ As estratégias de Brown e Levinson, assim como os exemplos utilizados, foram traduzidos pela autora.

³¹ Gíria comumente utilizada no Reino Unido para designar um amigo, sem conotação sexual, embora seu sentido original seja parceiro sexual. Por isso, escolhemos traduzi-la por cara, bastante utilizada no Brasil.

Estratégia 8: Seja bem-humorado; deixe o interlocutor à vontade.

(8) *How about lending me this old heap of junk?*

(Que tal me emprestar essa lata velha?³²)

Estratégia 9: Preocupe-se com os desejos e as necessidades do interlocutor.

(9) *I know you love roses but the florist didn't have any more, so I brought you geraniums instead.*

(Eu sei que você ama rosas, mas o florista não tinha mais nenhuma, então eu trouxe gerânios.)

Estratégia 10: Oferte e prometa.

(10) *I'll drop by sometime next week.*

(Eu dou uma passadinha na próxima semana.)

Estratégia 11: Seja otimista.

(11) *You'll lend me your lawnmower for the weekend, I hope.*

(Eu espero que você me empreste seu cortador de grama no final de semana).

Estratégia 12: Inclua todos os interagentes.

(12) *Let's stop for a bite.*

(Vamos parar para fazer um lanche.³³)

Estratégia 13: Dê ou peça explicações ou razões³⁴.

(13) *Why don't I help you with that suitcase?*

(Por que eu não lhe ajudo com esta mala?)

Estratégia 14: Assuma ou promova reciprocidade.

(14) *I did [that] for you last week, so you do [this] for me this week.*

Eu fiz [aquilo] para você na semana passada, então você fará [isto] para mim nesta semana.

³² Referindo-se ao carro novo do interlocutor.

³³ Isto é, eu quero fazer um lanche, então vamos parar.

³⁴ Estratégia comumente utilizada na língua inglesa, porém pouco utilizada no português.

Estratégia 15: Elogie, demonstre simpatia, compreensão e cooperação.

(15) *I'm so glad to see you.*

(Estou tão feliz de ver você.)

A polidez negativa é mais focalizada, específica e disseminada culturalmente, mesmo que de forma inconsciente, pois se relaciona aos padrões de comportamento e à etiqueta social. Brown e Levinson (1987) listaram dez estratégias de polidez negativa, que buscam proporcionar o distanciamento e a liberdade de ação do ouvinte. São elas:

Estratégia 1³⁵: Seja convenientemente indireto.

(1) *Can you please pass the salt?*

(Você poderia, por favor, me passar o sal?)

Estratégia 2: Faça perguntas, dê pistas (*hedges*³⁶).

(2) *I rather think its hopeless.*

(Eu **prefiro** não alimentar esperanças.)

Estratégia 3: Seja pessimista.

(3) *You couldn't possibly lend me your lawnmower?*

(Você não poderia, possivelmente, me emprestar seu cortador de grama?)

Estratégia 4: Minimize imposições.

(4) *I just dropped by for minute to ask if you...*

(Eu só passei aqui por um minuto para perguntar se você...)

Estratégia 5: Marque deferência.

(5) *That's all right, sir.*

(Está tudo certo, senhor.)

³⁵ As estratégias de Brown e Levinson, assim como os exemplos utilizados, foram traduzidos pela autora.

³⁶ Modalizadores.

Estratégia 6: Desculpe-se.

(6) *I'm sure you must be very busy, but...*

(Eu sei que você deve estar muito ocupado, mas...)

Estratégia 7: Impessoalize os interagentes.

(7) *We regret to inform you...*

(Nós lamentamos informar que...)

Estratégia 8: Generalize os atos de ameaça à face.

(8) *International regulations require that the fuselage be sprayed with DDT.*

(Regulações internacionais solicitam que a fuselagem seja pulverizada com DDT.)

Estratégia 9: Nominalize³⁷

(9) *Your good performance on the examinations impressed us favourably.*

(Sua boa performance nas provas nos impressionou de maneira favorável.)

Estratégia 10: Encubra débitos.

(10) *I could easily do it for you.*

(Eu poderia fazer isso para você facilmente.)

Portanto, quando se envolve em qualquer tipo de situação comunicativa, o indivíduo pode desenvolver, de inúmeras formas, um ato de ameaça à face do outro. Nesta perspectiva, as estratégias de polidez linguística se tornam indispensáveis para o bom andamento das relações sociais nas diferentes situações comunicacionais.

Na seção seguinte, depois de uma breve reflexão acerca do ensino remoto, apresentaremos uma análise dos usos de estratégias de polidez e de preservação da face em uma aula de língua portuguesa, reali-

³⁷ Partindo-se do pressuposto de que, quanto mais nominal uma sentença, mais polida ela é.

zada de forma remota, buscando verificar a existência de parâmetros que interferem no uso das estratégias de polidez utilizadas pela professora e pelos alunos nesse novo formato de aula que se mostrou essencial durante o período pandêmico que o mundo atravessa.

Ensino remoto: uma nova realidade

Sabemos que estamos vivendo em meio a uma pandemia de coronavírus, situação nova e bastante desafiadora que está sendo motivo de muita preocupação por parte de diversos setores, não só no Brasil, como no mundo. As pessoas estão sendo orientadas a evitar aglomerações e a sair de casa o mínimo possível, diminuindo, assim, o risco de transmissão e contágio da COVID-19; não se sabe ainda ao certo quando estes cuidados deixarão de ser necessários.

No que se refere à educação, a pandemia da COVID-19 resultou na interrupção do funcionamento das escolas públicas e particulares, com a substituição, por assim dizer, das aulas presenciais por atividades remotas. Mesmo com toda relutância, principalmente das instituições privadas, é fato que recorreram ou precisarão recorrer, em algum momento, caso essa situação se estenda, às atividades remotas para cumprir questões de calendário letivo. Segundo a Unesco e a Unicef (BRASIL, 2020), 91% dos alunos no mundo inteiro estão temporariamente fora da escola.

Neste cenário, as redes estaduais, municipais, secretarias de educação, gestores escolares e professores vêm se esforçando e trabalhando sistematicamente para viabilizar o estudo domiciliar dos alunos, através do uso de plataformas digitais e redes sociais e da elaboração de materiais e aulas ao vivo.

É preciso reconhecer que estamos enfrentando uma situação sem precedentes na história de nosso país, o que exige do poder público educacional a tomada de decisões rápidas e precisas em relação a problemáticas complexas e inéditas (BRASIL, 2020). Além disso, neste momento, não é possível pensar no ensino a distância de maneira retrógrada e tradicionalista, onde ele se antagoniza às aulas presenciais, haja vista que as atividades remotas vêm se mostrando a opção mais viável

para que as aulas continuem acontecendo. Como afirma Kamenetz (2020), caso o poder público escolha nada fazer, sob a justificativa de que não é possível atingir a todos os alunos, sobretudo aos de regiões mais pobres onde a tecnologia ainda parece ser algo muito distante, acabará por contribuir para que as desigualdades resultantes de uma situação de emergência cresçam de forma exponencial.

Convém fazermos aqui, brevemente, uma distinção entre ensino a distância, doravante EaD, e ensino remoto que, ao contrário do que possa parecer, não são sinônimos. Enquanto a EaD possui projeto pedagógico próprio, já pensado para este formato de metodologia, pois é concebida para ser *on-line* de forma permanente, o ensino em regime remoto tem caráter temporário e foi pensado somente para o período de isolamento social. Consiste na substituição temporária das aulas presenciais por aulas virtuais, a partir de ferramentas tecnológicas.

Segundo Barros e Crescitelli (2008), a tecnologia, por si só, não é capaz de solucionar todas as problemáticas da educação. Mais do que somente saber o que fazer, é importante saber como fazer. Ainda segundo os autores, o ensino “via computador, por si só, não é nem melhor nem pior do que o ensino presencial” (p. 73). Contudo, exige um planejamento específico para que se saiba exatamente o que fazer e se faça bem feito. É preciso pensar em uma interação virtual diferente da presencial, onde o professor não seja o único foco das atenções e este passe a assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem, gerenciando interações múltiplas, a partir de gêneros textuais diversos, garantindo que o aluno se sinta “mais à vontade num ambiente virtual que ele de modo geral desconhece, além de fazê-lo se apropriar de gêneros textuais com os quais não está acostumado a lidar” (BARROS; CRESCITELLI, 2008, p. 77).

Nos últimos meses, professores e alunos se viram inseridos, com pouco ou nenhum preparo, em uma nova realidade, na qual o espaço de aprendizagem deixa de ser o chão da sala de aula e passa a ser o virtual, através de dispositivos como o *notebook* e o celular. Este despreparo e a falta de habilidade com os meios tecnológicos, além de outras questões pessoais e familiares, acabam por influenciar as relações entre os sujeitos nas aulas remotas. No que diz respeito às relações de polidez e

preservação de face, a dúvida não é se acontecem, pois a aula remota não deixa de ser um evento interacional, mas como acontecem e quais mecanismos linguístico-comportamentais ela abrange.

Buscando respostas a estas perguntas, observamos uma aula de língua portuguesa em formato remoto. A seguir, discutiremos como aconteceu esta observação e a que conclusões chegamos no que se refere às relações de polidez e preservação de face nessa nova³⁸ estrutura de aula, análise esta que não é exaustiva e que pode ser ampliada em trabalhos posteriores.

Estratégias de polidez em uma aula de língua portuguesa on-line: proposta de análise

Como já dito anteriormente, para que o processo de ensino e aprendizagem continue acontecendo e não haja prejuízos ainda maiores ao cumprimento da carga horária prevista, as escolas, tanto particulares quanto das redes municipais e estaduais de ensino, recorreram, logo quando a pandemia se instaurou no país e forçou o fechamento dos espaços públicos, a aulas em estrutura remota. Os alunos agora acompanham as aulas através de *notebooks*, celulares ou *tablets*. As aulas síncronas geralmente acontecem por aplicativos como o *Google Meet* e o *Zoom* e as assíncronas são postadas em plataformas como o *Youtube* e redes sociais.

Nesta parte do trabalho, o objetivo é demonstrar, por meio de fragmentos do *corpus*, as estratégias de polidez e preservação de face utilizadas por alunos e professora. Escolhemos, para esta análise, acompanhar uma aula síncrona de língua portuguesa, voltada à 1ª série do Ensino Médio, realizada por uma escola de periferia da rede estadual de ensino. Convém salientar que as escolas municipais e estaduais enfrentam, em um número ainda mais expressivo que as particulares, questões como a evasão e a infrequência. Na escola em que realizamos

³⁸ Chamamos de “nova” estrutura de aula pois, como já dissemos, muito embora a aula em EaD já exista há algum tempo, ela não pode ser comparada às aulas remotas que estão sendo realizadas no atual período pandêmico.

a observação, de março a outubro de 2020, 5% dos alunos resolveram abandonar os estudos para retornar somente após a pandemia e a frequência nas aulas geralmente é de 30% a 45% da turma.³⁹

A primeira aula que observamos aconteceu no dia 21 de setembro, segunda-feira, no turno da tarde, pelo aplicativo *Google Meet*. A professora, que aqui chamaremos de P,⁴⁰ informou-nos que a turma contava com 35 alunos antes da pandemia e que, nas aulas *on-line*, este número caiu bastante. A esta aula observada, somente 11 alunos compareceram.

Logo no primeiro momento da aula, a professora (P), ao perceber que os alunos desligaram as câmeras ao entrar e não responderam ao seu bom dia, avisa:

(1) P: Olha que hoje eu quero ver vocês todos participativos, hein? Não quero essa história de me deixar falando sozinha não. Quem me deixar falando sozinha não vai ganhar aquele ponto [risos].

A1: Bom dia, profe!

P: Ah, agora sim, agora eu tô me sentindo melhor! Ai ai, vocês hein, não sei o que fazer com vocês!⁴¹

É possível perceber que o fato de não obter resposta ao seu bom dia deixou a professora desconfortável. Os alunos cometem, assim, embora de forma não verbal, um ato que ameaça a face negativa da professora. Sentindo sua face negativa ameaçada, a professora reage, então, com um ato que ameaça a face negativa dos alunos, ao afirmar, diretamente, que não quer ser deixada falando sozinha, acrescentando, a isso, uma “ameaça” em tom de brincadeira, para amenizar o potencial ameaçador do ato (*Quem me deixar falando sozinha não vai ganhar aquele ponto [risos]*), confirmando o ponto de vista de Silva (2003), que afirma

³⁹ Dados fornecidos pela gestão da escola.

⁴⁰ Utilizaremos siglas para nos referir a alunos e professores de forma a preservar suas identidades.

⁴¹ As falas transcritas foram retiradas da gravação da aula observada. Salientamos que a aula foi gravada com a anuência da professora e dos alunos da turma.

que no contexto de sala de aula, alunos e professores fazem parte de “um verdadeiro jogo para atenuar os efeitos das ameaças à face de um ou de outro”. Tal jogo, conforme é possível observar, não se restringe à aula presencial, pois acontece também na estrutura remota.

Observemos outro fragmento da aula.

(2) P: Vocês fizeram a leitura do material que eu enviei para o Google Classroom?

A3: Que material?

P: GEN-TE... Por favor... vamos prestar atenção, né? Eu falei disso... na semana passada.

A1: Eu li, fessora. [tom de sarcasmo]

A3: Eu não tinha visto não, desculpa aí.

A1: Tu é lesada [risos] [várias risadas no chat]

P: Pronto, gente...

A3: Lesada não meu filho, apenas eu só posso usar o celular quando minha mãe chega do serviço. [aumentando o tom de voz]

P: Pronto, gente.

[A3], não se preocupe, depois da aula você procura ler e qualquer dúvida você me pergunta. Bora continuar a aula.

No exemplo acima, a professora pergunta aos alunos se fizeram a leitura do material que ela enviou para o *Google Classroom*. Um dos alunos pergunta a ela qual seria esse material. A professora, então, comete um primeiro FTA ao não responder diretamente à pergunta da aluna, pedindo aos alunos que tivessem atenção ao que ela pede na aula. Seguindo o esquema proposto por Brown e Levinson, a professora escolheu produzir o FTA de forma implícita (*off record*), haja vista que não repreendeu diretamente a aluna por não ter lido o material.

O aluno A1, então, afirma, de forma sarcástica, que fez a leitura do material, produzindo, assim, um FTA a A3 que confirma a ameaça a sua face positiva ao se desculpar por não ter visto o material. A1, então, produz um outro FTA, agora de forma direta e explícita, à A3, ao xingá-la de “lesada”. Este FTA expõe a aluna A3 a uma situação vexatória diante de seus colegas de classe, que começam a debochar da situação.

A professora, ao perceber o que acontece, tenta encerrar o assunto (Pronto, gente...), mas é interrompida por A3, que produz um FTA a A1, ameaçando a face positiva do colega ao refutar a ofensa, alterando seu tom de voz para fortalecer ainda mais o potencial ameaçador do ato (Lesada não meu filho, apenas eu só posso usar o celular quando minha mãe chega do serviço).

A professora, procurando apaziguar a situação para dar continuidade à aula, utiliza uma estratégia de polidez positiva ao demonstrar a compreensão do problema de A3 e uma postura colaborativa ao permitir que a aluna faça a leitura e tire suas dúvidas ao final da aula.

Vejam, agora, um último fragmento da aula observada.

(3) P: [...] Então, gente, é importante que vocês tentem entregar as atividades no prazo e me respondam quando eu falar com vocês no zap...

[alunos em silêncio]

P: Sobre aquela atividade de figuras de linguagem, vocês deveriam ter me enviado ontem, nera?

[alunos em silêncio]

P: Oi... gente... que chato isso de vocês não responderem... estou fazendo uma pergunta... era ou não era?

A1: Era.

P: Ah tá... vou perguntar mas até já sei que vocês vão me responder que não fizeram.

A5: Eu e a [A11] fizemos

P: Olha aí, que maravilha! E vocês tiveram alguma dúvida?

A5: Não fessora, foi facinha [risos]

A1: Eu fiz e enviei no mesmo dia, profe!

A3: Babão.

[risos da turma no chat]

P: Meu povo, deixem disso. Bora.

No decorrer de todo este fragmento, é possível observar que a professora tenta construir um diálogo com os alunos, de maneira a demonstrar que a participação deles é importante para o acontecimento da

aula. Para isso, ela lança perguntas aos alunos, que em um primeiro momento, não respondem. Ela, então, lança um FTA aos alunos, expondo, de forma explícita, seu descontentamento com a falta de interação na aula (que chato isso de vocês não responderem).

A1, então, responde a professora, que busca formular uma ação reparadora ao FTA produzido, lançando mão de uma estratégia de polidez negativa, preservando a face negativa dos alunos, ao demonstrar incredulidade em relação ao fato de os alunos terem feito a tarefa (vou perguntar mas até já sei que vocês vão me responder que não fizeram). Embora esta estratégia possa ter o efeito contrário, uma vez que pressupõe que o interlocutor não quer colaborar, o que pode acabar coagindo-o, acreditamos que a intenção da professora foi, na verdade, deixar os alunos à vontade para participar livremente da aula.

Dando sequência ao diálogo, a professora utiliza uma estratégia de polidez positiva ao exagerar sua demonstração de aprovação ao fato de A5 e A11 terem feito a atividade (Olha aí, que maravilha!) e se mostrar interessada em saber se as alunas tiveram dúvidas. A1, talvez ao perceber a atenção que a professora dispensava a A5 e a A11, afirma que fez e entregou a atividade no mesmo dia. A3, então, ainda possivelmente chateada pela ameaça a sua face positiva descrita no fragmento anterior, produz um FTA de forma direta a A1, sem nenhum tipo de ação reparadora. Para dar continuidade à aula, a professora lança mão mais uma vez de uma estratégia de polidez positiva, ao utilizar uma forma de identificação de grupo através da gíria “meu povo”, muito comum no falar cearense, indicando carinho e intimidade para com os alunos. O termo “bora” empregado nos dois fragmentos também pode ser entendido como uma estratégia de polidez, visto que a professora parece não querer render a situação de enfrentamento entre os alunos. Seria uma forma de dar fim à discussão para o retorno e continuidade da aula.

Considerações finais

É importante esclarecer que o *corpus* analisado neste trabalho não constitui material suficiente para representar o que de fato acontece

nas interações em aulas remotas de turmas de 1ª série do Ensino Médio da rede estadual de ensino. Faz-se importante, ainda, investigar estas mesmas questões em outros contextos para que, assim, seja possível chegar a uma representatividade que permita compreender melhor como estes fenômenos se apresentam em aulas de estrutura remota.

Contudo, foi possível perceber que mesmo em um situação de interação virtual, os indivíduos buscam proteger a sua face e a do outro, evitando, assim, potenciais conflitos. Essa tentativa de proteção, porém, não impede que eventuais FTA sejam produzidos, colocando em ameaça a face positiva ou a face negativa do emissor e do receptor. Na aula observada, percebemos que o fato de não obter resposta dos alunos, que permaneceram, na maior parte do tempo, com a câmera e os microfones desligados, por si só, já caracteriza uma ameaça à face da professora, que buscou, por meio de diversas estratégias de polidez, incentivar a participação dos alunos na aula, abrindo espaço para que se expressassem.

Partindo do pressuposto de que as ações linguísticas incidem na disposição do outro para agir, torna-se possível, por meio da linguagem, criar estratégias para a participação e expressão dos alunos em aulas remotas. Ao optar pelo uso das estratégias de polidez, a professora abriu espaço para que os alunos argumentassem em meio a uma situação de conflito, conferindo-lhe uma forma de protagonismo na construção de seu conhecimento.

Referências

ARMENGAUD, Françoise. *A Pragmática*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. 2. ed. Oxford/New York: Oxford University Press, 1976.

BARROS, Kazue Saito Monteiro de; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, Sueli C.; ELIAS, Vanda M. da S.; CABRAL, Ana Lúcia T. (Org.).

Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

BRASIL. TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota técnica* –: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19. Versão para debate e em contínua construção. Abril 2020.

BRAVO, Diana. Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. In: *Actas del Primer Coloquio del programa.*

EDICE. *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes.* Universidad de Estocolmo, p. 98-108, 2003.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage.* Cambridge University Press, 1987.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. Cortesía, fórmulas conversacionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*, v. 25, n. 01, p. 31-66, 1995.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso.* 11. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística II: princípios de análise.* 4.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GOFFMAN, E. *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior.* New York: Doubleday Anchor, 1967.

IÑIGUEZ, L. *Manual de análise do discurso em ciências sociais.* Petrópolis: Vozes, 2004.

KAMENETZ, A. Children Are Out Of School Worldwide. What Now. National Public Radio. Disponível em: <https://www.npr.org/2020/04/02/824964864/nine-out-of-10-of-the-world-s-children-are-out-of-school-what-now>. Acesso em 06/04/2020.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos.* São Paulo: Parábola, 2006.

- LAKOFF, R. The Logic of Politeness; or, Minding your P's and Q's. *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. 1973.
- LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1983.
- LEVINSON, Stephen C. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MORRIS, Charles W. Scientific Empirism. In: *Schilpp*, p. 87-98. 1938.
- MEY, J. *Whose Language: a study in linguistic pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
- PAIVA, G. M. F. *A polidez lingüística em sala de bate-papo na internet*. 294 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- RIBEIRO, A. *Análise de situação na crise organizacional: espaço para teoria da polidez lingüística na relação de complexidade?* 240 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2010.
- SILVA, L.A. Polidez na interação professor/aluno. In: PRETTI, Dino (org). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. 2. ed. Vol. 3. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.
- WATTS, R. J. Politeness: key topics in sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

JOGOS EDUCATIVOS CRIADOS NO POWERPOINT

Emiliane C. C. M. Alves⁴²

Introdução

A disciplina de Língua Portuguesa nunca se destacou por sua facilidade em ser lecionada, tampouco por sua grande absorção por parte dos alunos. Podemos associar esse fato, talvez, por ser um conteúdo repleto de regras, ou por apresentar inúmeras exceções, ou até mesmo, por seu intenso volume de cobranças em leitura e escrita, não sabemos ao certo. O fato é que com a certeza dessa problemática no ensino-aprendizagem dessa disciplina, nós professores sempre estamos pensando e planejando diferentes metodologias para tornar esse processo mais fácil e prazeroso.

Para tanto, nem tudo que nos prontificamos a fazer para nossas turmas pode ser realizado, especialmente se trabalharmos no sistema de ensino público, visto que não dispomos de todos os recursos necessários, nem em quantidade suficiente. Assim sendo, muitas vezes, somos obrigados a voltar às aulas expositivas e tradicionais, com o uso de

⁴² Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Professora efetiva da Secretaria de Educação Básica do Ceará.

quadro, pincel e livro didático. No entanto, o que não se pode negar é que em tempos de fácil e rápida informação, em que a tecnologia reina, nós docentes precisamos buscar, constantemente, técnicas para resgatar e prender a atenção de nosso aluno, despertando neles um maior interesse em aprender.

Independente da disciplina e da série, tornar as aulas mais lúdicas é sempre um bom caminho para que nós, docentes, consigamos a atenção e a aprendizagem esperadas de nossos alunos. Nada mais interessante do que utilizarmos os recursos tecnológicos, como jogos e brincadeiras eletrônicas, visto que, além de mais atrativos e modernos, eles revelam situações em que os alunos sabem como agir exatamente. Outra vantagem dessa ferramenta é proporcionar uma nova chance àqueles que não conseguem aprender com facilidade através das aulas expositivas.

Piaget (1978) já defendia a importância dos jogos no processo de desenvolvimento da inteligência da criança, revelando o papel deles no desenvolvimento cognitivo, moral e social. Conforme o psicólogo, os jogos surgem em diferentes períodos na vida do ser humano, despertando sua atenção, seu interesse, estimulando a criatividade, o raciocínio lógico e favorecendo o desenvolvimento da linguagem, que lhe permite se socializar e melhorar suas relações interpessoais.

Os jogos trazem, ainda, um grande apoio ao desenvolvimento da criatividade ao unir a ficção a situações que poderiam ser vivenciadas no mundo real. Auxilia o aluno a pensar, tomar decisões, fazer descobertas. Por meio do jogo, aprende-se a agir, incita-se a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, ao mesmo tempo em que é proporcionado o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Com uma grande variedade, objetivos e características, os jogos podem ser voltados para trabalhar o aspecto intelectual, exigindo concentração e atenção, ou podem ser aplicados ao desenvolvimento físico e motor. Enfim, é possível encontrar jogos para os mais diversos objetivos, conforme o perfil de cada aluno.

Dentre os diferentes jogos, os eletrônicos estão cada vez mais presentes na vida de nossos alunos, por esse motivo, é dever de todos nós professores nos aproximarmos e conhecermos esse mundo, ob-

servar seu desenvolvimento, descobrir o que eles trazem de tão atrativo às crianças, adolescentes e jovens da atualidade, para quem sabe utilizarmos como aliados ao exercício de nossas atribuições em sala de aula.

Entretanto, a aplicação de jogos eletrônicos em sala não é uma tarefa fácil, nem pode ser visto como algo muito viável, pois, além de a maioria ser pago e de difícil aquisição para as escolas, especialmente as públicas, nem sempre estão relacionados aos conteúdos trabalhados, nem nos permitem desenvolver ou avaliar algumas habilidades ligadas à nossa disciplina. Por esse motivo, faz-se necessário que utilizemos de recursos mais básicos e mais próximos da nossa realidade, para desenvolvermos nossos próprios “jogos”, ou atividades que venham a ter a mesma atratividade aos nossos alunos.

Criando jogos no *PowerPoint*

Quando o assunto é o trabalho com recursos tecnológicos, nem sempre nos sentimos seguros em utilizá-los, principalmente porque é necessário o domínio de diversas linguagens, as quais combinam imagens, sons, efeitos, textos. No entanto, se somarmos nossos conhecimentos básicos aos recursos de programas de fácil acesso e manuseio, como o PowerPoint e outros similares de distribuição gratuita, podemos criar jogos educativos, repletos de dinamismo e atrativos aos nossos alunos, prendendo sua atenção e desenvolvendo habilidades como: memorização, raciocínio, agilidade e diversas outras em maior ou menor intensidade.

Os referidos jogos não terão características de *softwares* bem programados, pois não contarão com recurso de alta definição, mas podem ter o formato de jogos divertidos como: jogo da memória, jogo de adivinha, jogo de perguntas e respostas, *quiz*, enfim, jogos que podem ser criados e animados com imagens, vídeos, áudios, com botões de ação que permitam “linkar” diferentes etapas, dentre outros recursos de animação, próprios dos programas de apresentação de *slides*. Além do mais, servirão como atividades que, aplicadas individualmente ou em grupos, poderão auxiliar os docentes na análise da aprendizagem de seus alunos quanto aos conteúdos ministrados em sala.

Aplicados à disciplina de Língua Portuguesa, esses jogos são ótimas ferramentas para trabalhar o vocabulário, a compreensão textual, o processo de alfabetização e a leitura. Uma ideia de um jogo simples criado no *PowerPoint* voltado ao estudo de texto é a possibilidade de escolhermos um texto e o distribuímos em diferentes *slides*, ilustrarmos com imagens e formas, animarmos com os recursos próprios do programa chamados animações de entrada e saída de elementos e transição de *slides*. No entanto, se não for o suficiente para prender a atenção dos alunos, também é possível gravar um áudio narrando o texto. Após essa apresentação do texto, seguimos com a criação de mais *slides*, para colocarmos os questionamentos referentes ao entendimento, ao vocabulário e até aos aspectos gramaticais do texto.

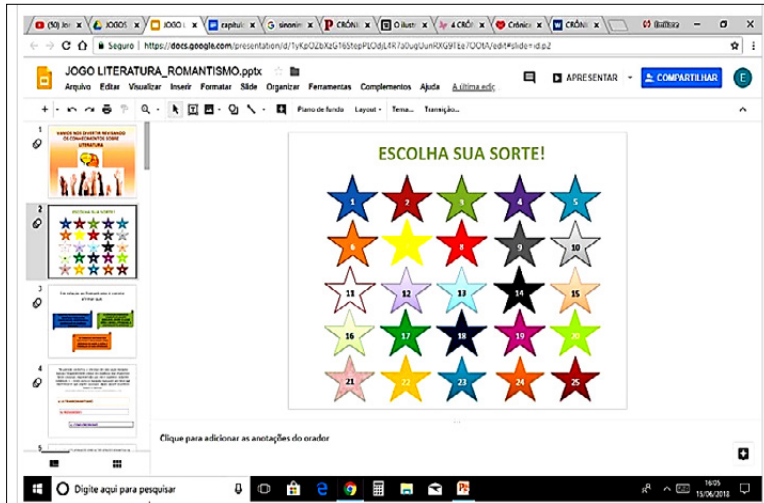
Esse processo de criação de jogos é simples e não exige muito tempo de quem o cria, pois, conectado à internet, tudo fica mais acessível e possível de cópias, *downloads*, otimizando o tempo. Um exemplo é a possibilidade de, ao invés de se digitar um texto, somente copiá-lo e reorganizá-lo. Quanto aos sons de animação, imagens, vídeos, caso não se tenha em disco, também podem ser baixados fácil e gratuitamente. O importante é lembrar de, ao final do jogo, destacar a fonte de onde foram retirados.

O segredo em tornar um jogo cada vez mais interativo e atrativo aos alunos é nos valermos da maior quantidade possível dos recursos dos programas e somarmos a nossa criatividade. Por exemplo, o jogo exposto acima pode ser melhorado a partir da utilização dos *hiperlinks* e botões de ações disponíveis no *PowerPoint*, pois servirão para ligar os *slides* iniciais àqueles que contêm as perguntas, proporcionando aos alunos conferirem seus erros e acertos. Outra ideia é trazer os itens das questões em forma de *links* que, ao clicar, direcionem a outros *slides* com mensagens de felicitações para uma resposta correta, ou com uma prenda, um desafio ou penalidades para aquelas respostas erradas.

Uma opção também muito interessante é a criação de um *slide* “menu” que servirá como um elemento surpresa, um suspense maior, pois trará números, letras, imagens, para que os alunos escolham e sejam direcionados a situações diversas, como: questionamento, desafios, prendas, pontos extras, penalidades, enfim, além dos conhecimentos, os discentes, para ganhar o jogo, precisarão de sorte. É válido

lembrar que, para isso, basta criarmos todos os *slides* correspondentes a cada item do menu e, por fim, voltar a esses itens e adicionarmos em cada um uma ação de ir para os *slides* que se deseja. Na Figura 1, vê-se uma demonstração de como seria esse *slide* “menu”.

Figura 1 – *Slide* menu



Fonte: a autora.

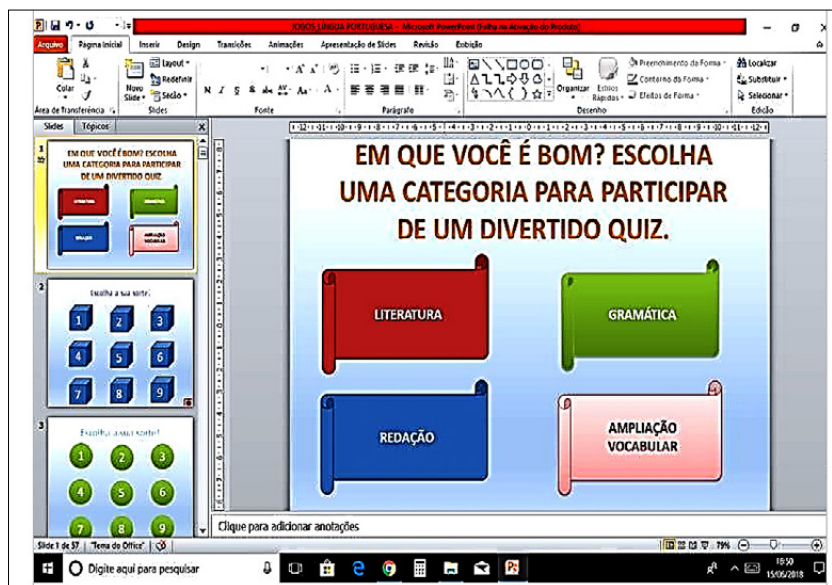
Os jogos também podem ser mais empolgantes e envolventes quando são aplicados aos alunos organizados em grupos, pois é notória, desde cedo, a natureza competitiva do ser humano e a sua vontade de superação. Para esse tipo de aplicação, é necessário um espaço físico adequado, com ferramentas como projetor e caixa de som para envolver melhor a classe. Outro ponto de grande importância que pode ser um grande incentivo aos alunos é oferecer uma premiação ao grupo campeão.

Para uma revisão geral de diferentes conteúdos, os jogos criados no *PowerPoint* podem ser muito úteis, pois, seguindo a ideia do *slide* “menu”, é possível se criarem inúmeras tarefas e desafios em um só arquivo e ligá-los através dos recursos de *hiperlink* ou de botões de ação. Esse modelo de disposição de questões dará aos grupos de alunos a possibilidade de escolherem os assuntos com que mais têm afinidade, despertando neles o maior interesse em participar das atividades propostas.

Um jogo como esse, que une diferentes temáticas, requer do professor uma dedicação a mais na criação, pois, além do trabalho de criar o *slide* com um menu principal, ele terá que criar outros *slides* com “menus secundários”, pois o primeiro servirá para direcionar aos demais menus, enquanto esses é que oferecerão os números que os grupos escolherão para chegar até as questões ou desafios, referentes aos conteúdos escolhidos.

Vejamos a seguir esses menus, nos quais cada um de seus itens corresponderá a um “caminho” diferente, revelando os *slides* que já foram criados. Enquanto no menu principal os alunos escolhem sobre qual conteúdo querem ser questionados – Literatura, Gramática, Redação, Ampliação Vocabular –, os menus seguintes trazem os números que levam aos *slides* com as perguntas ou desafios referente à escolha dos discentes.

Figura 2 – Menu variado



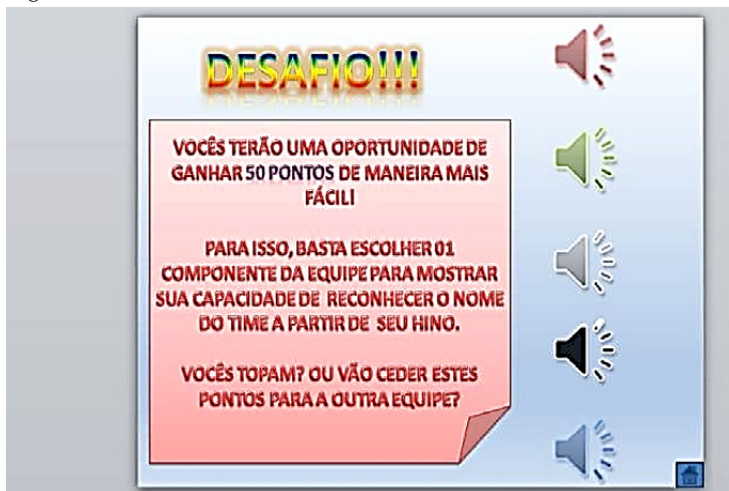
Fonte: a autora.

O interessante desses jogos é que podem ser adaptados a qualquer disciplina, ou a diferentes momentos no âmbito escolar, desde uma gincana a uma simples atividade de entretenimento, acolhimento e engajamento entre as turmas.

Como vivência dessa realidade, inúmeros jogos foram criados e aplicados na escola EEMTI Antônio Bezerra. Em uma dessas oportunidades, os alunos foram recepcionados no início do ano letivo com um jogo bem dinâmico, rico em recursos midiáticos, que trabalhava temas diversos, de interesse e de conhecimento dos alunos, como: música, filmes, esportes, novelas. Utilizando o formato com menu principal e menus secundários, esse jogo teve uma grande aceitação por parte dos alunos, por apresentar uma riqueza em imagens, efeitos, sons, vídeos. Havia tarefas de memorização, de karaokê, de adivinhas, de completar a letra de música, associar artistas aos seus respectivos personagens, enfim, diferentes entretenimentos num só momento.

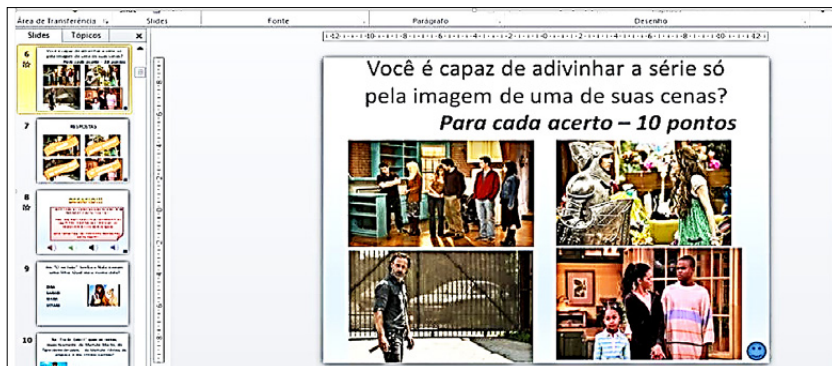
As imagens a seguir revelam os *slides* com algumas telas de desafios propostos nesse jogo.

Figura 3 – Tela de desafio 1



Fonte: a autora.

Figura 4 – Tela de desafio 2

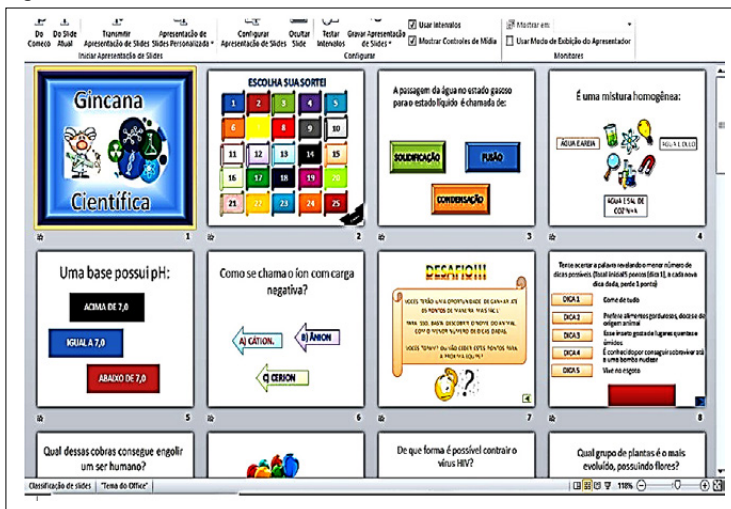


Fonte: a autora.

Independente da série ou disciplina, o importante é o docente saber conduzir a atividade e envolver seus alunos, fazendo com que eles aprendam se divertindo. Essa certeza fez com que diferentes professores, de outras áreas de ensino viessem a aderir a esse formato de jogos para envolver suas turmas no conteúdo trabalhado.

Para exemplificar essa situação, houve outro momento importante de atividades na EEMTI Antônio Bezerra, a Gincana Científica, em que os professores responsáveis por sua organização optaram por aplicar um jogo para finalizá-la. Após diferentes etapas, as turmas finalistas precisaram demonstrar seus diferentes conhecimentos na área de Ciências da Natureza respondendo corretamente aos diversos questionamentos apresentados pelo jogo. Foi outra experiência positiva com os jogos criados no *PowerPoint*, pois os alunos se empenharam bastante.

Figura 5 – Gincana



Fonte: a autora.

Reação de alunos nos jogos

Aplicar jogos, brincadeiras, dinâmicas, muitas vezes, não é uma tarefa fácil, principalmente em turmas de Ensino Médio, cujos alunos não se motivam a participar, com tanta facilidade, de qualquer situação proposta, talvez por se sentirem mais “adultos” e pensarem que essas atividades são voltadas para as crianças. Essa visão costuma intimidar muitos professores, mas quando se têm muitas horas semanais em uma única turma, como nós, professores de Língua Portuguesa, essas estratégias são necessárias. Foi como um artifício de inovação e melhoria de aula que os jogos criados no *PowerPoint* passaram a se tornar parte das atividades pedagógicas na EEMTI Antônio Bezerra.

A primeira aplicação de um desses jogos realizou-se quando a escola ainda tinha turmas de 8º e 9º anos. Em uma turma bem agitada, com problemas de disciplina e aprendizado, a ideia do jogo surgiu como uma tentativa de envolver o máximo de alunos no processo de revisão dos conteúdos estudados, já que os métodos mais comuns, como a aplicação de atividades do livro didático, questões no quadro,

TD ou instrumentais, não eram o suficiente para alcançar os resultados desejados nessa sala.

Com um *notebook*, um projetor e uma caixa de som, o jogo foi aplicado à turma que, organizada em grupos de no máximo cinco alunos, estranhou a metodologia, mas colaborou bastante para o momento. Todos estavam concentrados e empenhados em ajudar suas equipes a vencerem os desafios indicados. Ao final, o jogo fez um grande sucesso e alcançou o seu objetivo.

Como responsável pela criação e aplicação do jogo, percebi a impressionante aceitação da turma, quando, nos corredores e em outros ambientes da escola, via os alunos falarem uns com os outros sobre a experiência vivida em sala. Consequentemente, vieram as cobranças das outras turmas para também participarem de momentos como aquele. Não só alunos, mas alguns professores também demonstraram interesse em conhecer e aprender a criar jogos no *PowerPoint*.

Depois dessa primeira vez, a ideia foi melhorada e a cada jogo criado, novos recursos se apresentavam como ferramentas para torná-lo mais dinâmico, mais divertido, mais envolvente. Compartilhada com os colegas docentes interessados em aprender e aplicar, esse tipo de atividade logo se tornou comum, e não só a disciplina de Língua Portuguesa, mas também muitas outras usavam jogos durante suas aulas.

Cada professor utilizava de seus artifícios para envolver os alunos no momento da aplicação do seu jogo, pois, para alguns, só a participação não era motivo suficiente para colaborar. Então, pontos de participação, notas e até brindes, como caixa de chocolate para o grupo vencedor, passaram a ser oferecidos como forma de premiação para as equipes.

Após a boa repercussão nas séries do Fundamental II, alguns alunos do Ensino Médio cobravam dos professores aulas mais interativas e divertidas com o uso dos jogos. Assim, também passamos a usar, sempre que possível, um jogo ou outro com essas turmas. A empolgação dos alunos era tamanha que queriam um jogo toda semana. No entanto, isso não era possível, por diferentes razões, mas a mais importante era que o processo de criação exigia um tempo que muitas vezes não se tinha.

A aplicação dos jogos foi positiva até para o engajamento de alguns alunos que, por um motivo ou outro, não cooperavam ou participavam dos diferentes momentos em sala. Havia casos de alguns alunos só interagirem em atividades como essa. Também era perceptível a dedicação dos alunos, ao se prepararem para os jogos, estudando o conteúdo com antecedência, na tentativa de se destacar, junto a sua equipe, e ganhar a premiação oferecida. Entretanto, bem mais prazeroso do que vê-los empenhados em conquistarem um prêmio, era ver o quanto aquela metodologia estava melhorando os resultados de toda a turma.

Com o passar do tempo, cada tarefa diferenciada contida nos jogos despertava nos alunos não só a vontade de jogar, mas também o interesse em aprender a desenvolvê-los. Foi então que, a partir das disciplinas opcionais existentes no sistema de ensino integral do estado do Ceará, conhecidas como eletivas, foi possível ensinar os recursos básicos do *PowerPoint* e da internet, aos interessados, para que pudessem se valer desses conhecimentos e criarem seus próprios jogos.

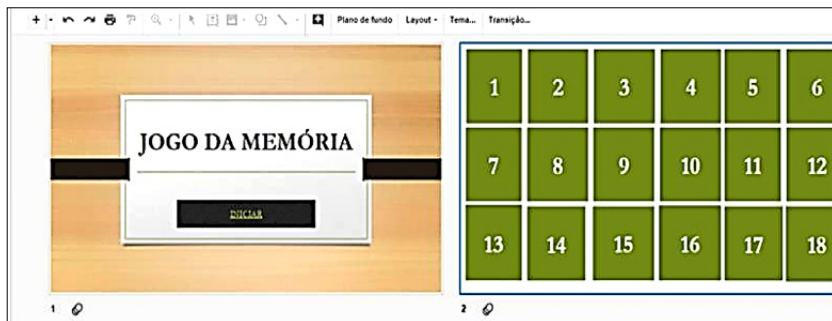
Durante um semestre bem difícil, em que a escola passava por problemas com a falta de computadores adequados e de uma boa internet, vi o quanto os alunos estavam interessados em aprender, pois muitas vezes só contávamos com duas ou três máquinas disponíveis para as nossas aulas, mas, mesmo assim, em grupos, todos acompanhavam as informações e procuravam treinar os recursos do programa. No final do semestre, todos conheciam o necessário sobre o *PowerPoint*, sabiam usar a internet como aliada para enriquecer suas possibilidades de mídias e, principalmente, conseguiam utilizar seus conhecimentos e somar a sua criatividade para produzir os jogos.

Um momento muito marcante foi o dia da culminância das eletivas, quando cada uma dessas disciplinas apresentou o resultado de seus trabalhos durante o semestre. A turma dos jogos aplicou seus principais jogos com os demais alunos da escola, despertando neles um grande interesse em também participarem de uma possível segunda turma. Fato esse que, infelizmente, ainda não pôde ser concretizado.

Todos da escola puderam perceber a grande satisfação que os alunos estavam sentindo, pois conseguiram conduzir seus aprendizados de forma brilhante, através de seus trabalhos, mostrando-se muito orgu-

lhosos por terem sido os autores e protagonistas naquela ocasião. As figuras a seguir mostram alguns desses jogos.

Figura 6 – Jogo da memória



Fonte: a autora.

Figura 7 – Quiz



Fonte: a autora

A adesão aos jogos criados no *PowerPoint* trouxe uma nova visão do uso da tecnologia na EEMTI Antônio Bezerra, visto que, professores, alunos e núcleo gestor comprovaram o quão se ganha com a

sua inserção no processo ensino-aprendizagem. Foi possível entender que um dos papéis dos suportes tecnológicos é exatamente o de permitir ações, dentro da escola, que contribuam para solucionar problemas pedagógicos. Destaque-se que todas as disciplinas podem se utilizar deles para mediar o aprendizado dos alunos.

Atualmente, sempre que possível, diversas disciplinas, em diferentes situações, adaptam suas atividades a um jogo no *PowerPoint*, ou buscam outro recurso tecnológico para envolver e atrair cada vez mais os alunos. Esses, por sua vez, sempre se mostram mais disponíveis e interessados em participar de momentos em que o computador, o projetor ou outras ferramentas midiáticas e tecnológicas estejam presentes.

Os jogos aqui descritos servem de exemplo de que todo esforço para melhorar as aulas e outras atividades escolares é válido e que não se precisa de muito para alcançar esse objetivo. Os nossos alunos estão inseridos num mundo dinâmico e dependente da tecnologia, especialmente manifestada em computadores, celulares, *tablets*, *smartphones*, por esse motivo, nós professores temos que nos unir a essas inovações, aprender a utilizá-las ao nosso favor, para assim, conquistar a atenção de nosso público-alvo. Começamos então com os recursos simples e básicos de *softwares* que conhecemos, depois, evoluiremos para tecnologias mais avançadas.

Referências

MICROSOFT. *PowerPoint*. Versão 2016.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

O LÚDICO NO ENSINO DE GRAMÁTICA

*Maria Claudete Lima*⁴³, *Loyana Jacinto Rodrigues*⁴⁴
*José Wesley Matos*⁴⁵, *Ana Caroline do Nascimento Neri*⁴⁶
*Lucas Castro da Costa*⁴⁷

Introdução

O papel do jogo na vida humana é ressaltado por Huizinga (2000), segundo o qual o homem é não só *Homo sapiens*, ou mesmo *Homo faber*, mas acima de tudo, *Homo ludens*. A importância cultural do jogo, ressaltada pelo autor que chega a afirmar que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 2000. p. 4), é reconhecida pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio das ciências da natureza e matemática e suas tecnologias. Segundo o documento, os jogos “permitem o desenvolvimento de competências no âm-

⁴³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada do Departamento de Letras Vernáculas-UFC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística-UFC.

⁴⁴ Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Membro do LABEL-Laboratório de Estudos em Linguística.

⁴⁵ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística-UFC. Membro do Grupo de pesquisa Discurso, cotidiano e práticas culturais (DISCUTA/ UFC)

⁴⁶ Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Aluna do Curso de Especialização em Tradução (UFC).

⁴⁷ Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará.

bito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe” (BRASIL, 2006, p. 28).

Tomado, em geral, como recurso didático para o ensino de conteúdos nos anos iniciais, o jogo assume sua relevância em todos os níveis de ensino, inclusive, o superior, como demonstram as pesquisas de Silva *et al.* (2017), Freitas Filho e Schröter (2017), entre outras. Os primeiros construíram um jogo de tabuleiro para reforço de conteúdo sobre administração de medicamentos e cálculos farmacológicos em um curso de graduação em Enfermagem. Já os segundos desenvolveram o Jogo do Empreendedorismo, um jogo de tabuleiro que simula a construção de modelos de negócio e o aplicaram a diversas turmas de Ensino Superior. Em cada caso, a aplicação do jogo auxiliou a consolidação dos temas e motivou os alunos a aprenderem.

No que diz respeito à área de Linguagens, as principais contribuições da literatura se referem ao emprego de jogos digitais, como vimos nos capítulos anteriores, ou a outras atividades lúdicas, como brincadeiras, teatro e músicas (OLIVEIRA; SILVA, 2006; ARAÚJO; RIBEIRO FREITAS; MORAIS, 2018).

Há pouca referência a experiências de emprego de jogos no ensino de gramática. Quando há, são atividades como cruzadinhas (COSTA, 2008), que não se constituem a rigor jogos, se consideramos pelo menos dois traços definidores: a liberdade de escolha e a ludicidade.

Considerando a costumeira dificuldade do ensino de gramática, mal compreendido até hoje e limitado à mera nomenclatura, pretende-se avaliar a validade de jogos de cartas e de tabuleiro no ensino de conteúdos gramaticais ao público do Ensino Médio e Superior. Para tanto, foram criados dois jogos, descritos a seguir, e aplicados a turmas do Ensino Médio de duas escolas públicas e a alunos de Letras da UFC.

A próxima seção apresentará brevemente a relação jogo e ensino, enfatizando o ensino de língua portuguesa. Na seção seguinte, descreveremos a metodologia do jogo de cartas aplicado a turmas do Ensino Médio e a do jogo de tabuleiro, aplicado a turmas do Ensino Superior. A seção seguinte apresentará e analisará os resultados das duas aplicações. Por último, faremos as considerações finais sobre o emprego dos jogos aos dois públicos.

O jogo como recurso didático

A noção de jogo costuma se confundir com a de ludicidade e entretenimento. Ludicidade constitui termo mais geral que engloba não apenas os jogos, mas toda atividade “que provoca, desafia, encoraja (a realizar) uma ação por parte de quem foi instigado por algo ou alguém” (MARTINS, 2016, p. 39). Para Luckesi (2002), ludicidade é um estado de ânimo, que resulta de atividades praticadas com plenitude, leveza, prazer e que não pode ser observado, pois se trata de uma vivência interna. Segundo o autor, “mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna” (LUCKESI, 2002, p. 6).

Desse ponto de vista, não se pode, *a priori*, classificar uma atividade como lúdica, uma vez que dependerá de ela despertar o estado lúdico do indivíduo. Tampouco, pode-se negar o caráter lúdico de determinada atividade, pois uma mesma situação pode despertar a ludicidade em uma pessoa e não despertar em outra.

Assim, um jogo pode ser lúdico ou não, a depender do que suscita na pessoa. Na tentativa de delimitar o jogo em relação a outros elementos culturais, assim o define Huizinga (2000):

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (HUIZINGA, 2000, p. 24).

A noção de jogo como “atividade voluntária” parece incompatível com a proposta de um jogo didático, em que ao aluno não é dada a liberdade de escolher, o jogo é imposto como atividade didática pelo professor. Trata-se do paradoxo contido no próprio termo “jogo didático”, que reúne itens distintos: um de caráter improdutivo, cujo processo é mais importante que o resultado final, e outro cujo fim é a busca de resultados.

Com efeito, a característica da voluntariedade é ressaltada por vários estudiosos. Huizinga (2000, p. 10), por exemplo, resalta que “antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a or-

dens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada”. Assim, se o jogo não for uma atividade livre, exercida pelo simples prazer de jogar, deixaria de ser jogo para ser apenas trabalho, atividade considerada séria. Do mesmo modo, pensa Kishimoto (1995, p. 53), para quem “o jogo inclui sempre uma intenção lúdica do jogador”. A ser assim, até que ponto um jogo proposto em sala como recurso didático pode manter suas características de jogo?

A forma apontada para resolver esse impasse é uma tentativa de equilíbrio entre o aspecto lúdico do jogo, ligado à liberdade, e a orientação e a regra, própria do processo pedagógico. Soares (2016, p. 11) propõe dois aspectos a serem levados em conta para minimizar o paradoxo: (a) clareza quanto ao objetivo educativo do jogo para possibilitar o comprometimento com a atividade; (b) liberdade quanto à participação no jogo. O professor deve convidar o aluno a jogar e não impor de forma obrigatória, para que o jogo não se torne apenas um material didático comum.

Assim compreendido podemos definir jogo didático como um tipo de jogo:

relacionado ao ensino de conceitos e/ou conteúdos, organizado com regras e atividades programadas e que mantém um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa do jogo, sendo, em geral, realizado na sala de aula ou no laboratório (CUNHA, 2012, p. 95).

Compreende-se função lúdica como a que proporciona diversão e prazer, e a função educativa como a que propicia conhecimentos, habilidades e saberes (SOARES, 2004). O equilíbrio entre as duas funções é primordial para que se tenha, de fato, um jogo didático:

Se o jogo escolhido tem uma forte função lúdica, é mais jogo, mais lúdico, mais diversão, que propriamente um jogo que possa ensinar algo. Por outro lado, se a função educativa for mais forte teremos um material didático em sala de aula, mas não necessariamente um jogo (SOARES, 2016, p. 11).

O jogo didático pode assumir diversas funções no planejamento do professor, entre as quais, Cunha (2012, p. 95) cita: (a) apresentação

de conteúdos; (b) aplicação de aspectos relevantes do conteúdo; (c) avaliação de conteúdos; (d) revisão ou síntese de pontos ou conceitos importantes; (e) organização de temas e assuntos relevantes; (f) integração interdisciplinar e contextualização de assuntos e temas.

Os efeitos da aplicação de jogos didáticos, apontados em muitos estudos como os descritos nos capítulos 4 e 5 e outros citados neste capítulo, resumem-se em:

- a) aprendizagem mais rápida e prazerosa dos conteúdos, devido à motivação interna;
- b) desenvolvimento de habilidades e competências sociais e cognitivas;
- c) aumento da socialização em grupo.

Os jogos didáticos no ensino de língua portuguesa

Embora os PCN de língua portuguesa, diferentemente dos PCN de ciências da natureza e matemática que recomendam explicitamente o emprego de jogos no Ensino Médio, façam referência a jogos apenas na alfabetização (BRASIL, 1998, p. 62), os jogos didáticos estão presentes nas salas de aula de língua portuguesa, em variados níveis, por iniciativa dos professores em busca de meios que tornem a disciplina mais atrativa aos alunos.

Os capítulos 4 e 5 deste livro ilustram essa prática em turmas de Ensino Médio, mas há outras pesquisas, especialmente, no âmbito do ProfLetras, que mostram como o aspecto lúdico pode ser explorado no ensino de língua portuguesa. Exemplo disso é o trabalho de Martins (2016) que discutiu o fazer escolar na interação docente-discente a partir de estratégias que apresentavam condições lúdicas. A autora acompanhou 54 estudantes do 6º ano do Colégio Militar do Rio de Janeiro durante o ano de 2014 e, dentre os resultados mais significantes, observou que:

ocorreu mudança de atitude do aluno, com aumento na participação, no envolvimento e progresso na aprendizagem formal da disciplina Língua Portuguesa, quando submetido a uma estratégia lúdica de aprendi-

zagem, na qual a ele é dada a chance de autoria; a relação professor/aluno com as práticas lúdicas ultrapassou expressivamente o espaço de aprendizagem intelectual para a integração do desenvolvimento afetivo em um processo de confiança construída entre ambos com *feedback* constante e interativo; algumas representações construídas revelaram o medo, o tédio e o “branco” como queixas comuns da vivência escolar tradicional por parte dos alunos (MARTINS, 2016, p. 8).

Outro trabalho que avaliou o emprego de jogos no ensino de língua portuguesa é o de Costa (2008). A autora explorou o emprego de atividades lúdicas no ensino de leitura, oralidade e escrita ministrado a alunos do 6º ano ao 8º ano de uma escola da prefeitura de São Paulo. Para tanto, seguiu a metodologia do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (em inglês: Task Based Language Teaching – TBLT) em um minicurso de 22 horas-aulas. Os resultados mostram maior envolvimento dos alunos nas aulas que o demonstrado nas aulas regulares.

Ribeiro e Oliveira (2017) criaram um jogo para ser usado em sala de aula chamado Linguagem, Interação e Ação, cujo foco é a produção de gêneros textuais diversos. O jogo foi voltado para o Ensino Fundamental, mas pode ser aplicado a outros níveis de ensino. Paula (2016) propõe um ensino gamificado também para o desenvolvimento de gêneros. A autora se serve de *Webquests*, *podcasts* e do *Google Docs* para propor tarefas e desafios a equipes de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Como se depreende das breves resenhas apresentadas, o foco dos jogos no ensino de língua portuguesa tem sido a produção textual. O ensino de gramática aparece como conteúdo nos jogos ainda timidamente, ou como afirma um dos trabalhos, como “efeito colateral”.

O ensino de gramática, a despeito de tanta pesquisa sobre o tema (NEVES, 2003; 2007), continua, na mais das vezes, árido e descontextualizado, com a conseqüente dificuldade de apreensão dos conteúdos e desinteresse dos alunos. Considerando o que já discutimos sobre o papel dos jogos didáticos no ensino, cumpre avaliar o emprego de jogos didáticos no ensino de gramática. É o que fizemos em dois contextos distintos: no Ensino Médio e no Ensino Superior, como descrevemos nas próximas seções.

Metodologia

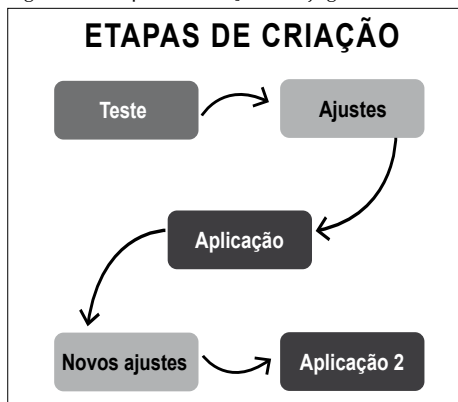
Foram criados dois jogos: um de cartas e outro de tabuleiro. O jogo de cartas foi direcionado ao Ensino Médio, especialmente, alunos de 3ª série que se preparavam para o Enem. Com base na matriz de referências do exame, o tema escolhido para o jogo foi conjunções. A inspiração do roteiro do jogo, baseado em RPG – *Rolling Play Game*, foi a série norte-americana veiculada na *Netflix Strangers Things*, que fazia muito sucesso na época. Basicamente, a história se passa em uma cidade pequena e conta o caso de desaparecimento misterioso de uma criança, Will, que depois se descobre ter ido parar no Mundo Invertido, uma réplica do mundo real, dominado por um monstro. A série conta com outros personagens com papéis relevantes, como Eleven, a garota com poderes sobrenaturais que foi sequestrada da mãe e criada em um laboratório para servir de testes em viagens ao Mundo Invertido.

O segundo jogo foi direcionado ao Ensino Superior, em especial, turmas que estavam cursando ou haviam cursado a disciplina Língua Portuguesa: Vocábulo, disciplina obrigatória do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. A inspiração foi o jogo *Concept*, que consiste na adivinhação de palavras por meio da associação de ícones e o título do jogo criado foi “Palavra”, para fazer *jus* ao conteúdo explorado: classes e estruturas de palavras.

A metodologia comum ao processo de criação dos dois jogos seguiu as três etapas apresentadas na Figura 1.

Os detalhes de criação de cada jogo estão descritos a seguir.

Figura 1 – Etapas de criação dos jogos



Fonte: os autores.

A criação do jogo *Bagulhos Sinistros*

Vários testes foram realizados, nos quais experimentamos diferentes formatos de jogo. A proposta inicial era fazer um jogo de tabuleiro. Nesta proposta, teríamos um tabuleiro com quatro ambientes e o centro tomado pelo Mundo Invertido. O objetivo do jogador era chegar ao Mundo Invertido para salvar Will e o avanço nas casas dependeria da pergunta respondida: quanto maior o nível da pergunta, mais casas o jogador caminharia. O tabuleiro protótipo continha 21 casas, incluindo casas de avanço, descanso e recuo.

O primeiro teste, em que foi usado o tabuleiro do jogo “Onde Está Carmen Sandiego?”, revelou uma duração muito longa para o tempo de sala de aula: uma hora e o uso de 40 cartas de perguntas. Como solução para esse problema, reduziu-se o número de casas do tabuleiro para otimizar o tempo de jogo. Todavia, a redução não reduziu satisfatoriamente o tempo,

Isso nos fez optar por uma nova alteração no jogo, que passou a ser exclusivamente de cartas, definindo personagens (quatro mocinhos contra quatro vilões), e forma de progresso no jogo (quarenta cartas de perguntas, sendo divididas em quatro níveis de dificuldade, acarretando em diferentes consequências).

De forma a não ultrapassar o tempo de jogo que deveria ser menor que o tempo de aula, decidimos por uma restrição no tempo de resposta às perguntas. Primeiramente, optamos pelo tempo máximo de resposta de dois minutos; após os primeiros testes externos, constatamos que o tempo deveria ser reduzido para um minuto e, finalmente, definimos que o cronômetro deveria marcar um minuto e meio.

Outras alterações realizadas após os testes foram relativas à explicação das regras do jogo, consideradas inicialmente pelos participantes como sendo pouco claras; à leitura das alternativas quando da realização das perguntas; e, finalmente, à realização de uma revisão conteudística em um momento anterior à aplicação do jogo.

Após os testes, o jogo foi aplicado em três turmas de Ensino Médio: uma de cada série. A aplicação do jogo tomava uma aula do professor de língua portuguesa que se mantinha na sala durante a apli-

cação. Como não valeria como nota, os alunos tiveram a liberdade de escolher participar ou não do jogo e, ao final, todos ganharam pequenos brindes, conforme a colocação: bombons e chocolates, preencheram um questionário impresso de avaliação do jogo e expressaram oralmente suas impressões sobre a atividade.

A criação do jogo *Palavras*

A produção do jogo se deu em várias etapas. Antes de partirmos para a criação do jogo em si, aplicamos um questionário para entender quais eram as dificuldades do público-alvo. Em seguida, analisamos as características de jogos de tabuleiros e de cartas clássicos e modernos para seleção de um como base para a adaptação do jogo.

O jogo-base escolhido foi o *Concept*: “uma equipe de dois jogadores – vizinhos na mesa – escolhem uma palavra ou frase que os outros jogadores precisam adivinhar. Atuando em conjunto, esta equipe coloca peças criteriosamente nos ícones disponíveis no tabuleiro do jogo” (LUDOPEDIA, 2019).

A partir daí o jogo foi delineado: definimos as regras e o objetivo, a função das cartas e escolhemos os ícones do tabuleiro. Feito isto, elaboramos o protótipo do jogo e, em seguida, realizamos o teste inicial com colegas com o intuito de percebermos falhas nas regras e aferirmos o tempo de jogo.

Após a confecção do jogo já com os ajustes apontados no teste inicial, fizemos os pré-testes com o público-alvo. A aplicação do jogo foi realizada em três momentos. O primeiro foi um teste para eventuais ajustes conforme a avaliação da monitora e dos alunos da disciplina. As duas outras aplicações, após os ajustes, foram feitas em turmas que já haviam cursado a disciplina como forma de validação do jogo.

Ao final, foi realizado um pós-teste como forma avaliativa do jogo como recurso didático em relação ao tema abordado. Neste questionário, dividimos as perguntas em dois blocos, o bloco fechado, que avalia a facilidade e compreensão; o grau de entretenimento; dificuldade das questões e interação dos jogadores, variando de péssimo a

ótimo, e o bloco aberto, para os participantes deixarem os pontos fortes e fracos do jogo e sugestões.

O jogo *Bagulho Sinistros* e suas regras

A ideia de *Bagulhos Sinistros* surgiu da vontade de criar um jogo que conquistasse a atenção dos jogadores não só pelo enredo e tema, mas também por sua estética. O nome foi baseado em uma tradução livre e descontraída da série que virou fenômeno mundial na cultura pop e *teen Stranger Things*. Para além do nome, usamos os personagens principais vistos na primeira temporada em 2016 e alguns dos vilões da série.

O objetivo didático do jogo é avaliar o conhecimento de *Conjunções* já adquirido por alunos. Basicamente, o jogo se propõe a testar três habilidades: (a) identificar as conjunções (coordenadas/subordinadas); (b) empregar as conjunções (de modo a dar coerência e coesão); (c) reconhecer as relações de sentido expressas pelas conjunções. Para tanto, os alunos deveriam responder as perguntas que foram criadas com cinco diferentes níveis de dificuldade.

O maior desafio foi criar regras que se adequassem a situações com variáveis múltiplas como tempo, número de jogadores, coletividade ou individualidade na hora de jogar, facilidade de compreensão, grau de entretenimento e a interação entre os participantes.

Bagulhos Sinistros foi desenvolvido como um baralho de 48 cartas, divididas em 8 cartas personagem e 40 cartas com perguntas de múltipla escolha e níveis de dificuldade sobre conjunções. As cartas personagem são divididas em dois grupos com 4 cartas cada que competem entre si. A Figura 2 mostra o material do jogo.

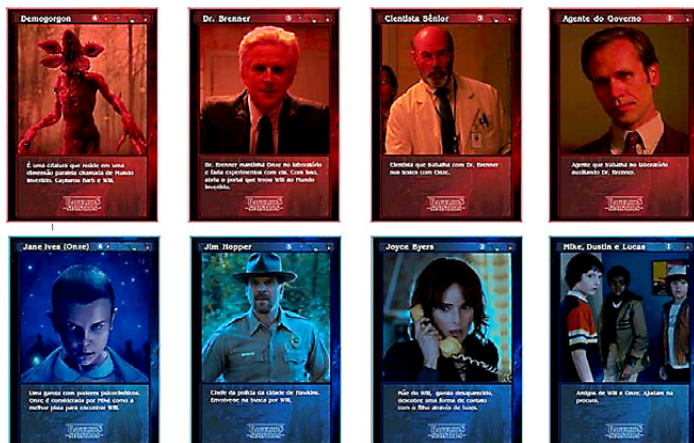
Os grupos a se enfrentarem são divididos entre o time dos Vilões, composto pelas cartas Demogorgon, Dr. Brenner, Cientista Sênior e Agente do Governo, e o time dos Mocinhos, composto pelas cartas Onze (Eleven), Jim Hopper, Joyce Biers e Meninos (Mike, Dustin e Lucas), representadas na Figura 3.

Figura 2 – O jogo *Bagulhos Sinistros*



Fonte: os autores.

Figura 3 – As cartas de personagens



Fonte: os autores.

Ao responderem as perguntas, o jogo se desenrola através da contagem decrescente de pontos que um time pode infligir ao outro com respostas assertivas ou que pode infligir a si mesmo com respostas erradas.

As 40 cartas com perguntas (Figura 4) são organizadas de modo a causar danos nas cartas personagem em caso de erro, da seguinte forma:

- Nível 1 (mais fácil): causa danos à carta Meninos ou à carta Agente do Governo;
- Nível 2 (fácil): causa dano à Joyce ou ao Cientista;
- Nível 3 (média): causa dano ao Jim Hopper ou ao Dr. Brenner;
- Nível 4 (difícil): causa dano à Onze (Eleven) ou ao Demogorgon.

Figura 4 – As cartas de perguntas



Fonte: os autores.

Assim, como exemplo, se uma equipe estiver no grupo dos Mocinhos e for representada pela carta Onze, ela deve retirar uma carta do baralho e responder à pergunta selecionada. Se conseguir êxito, a carta indicará quem do grupo dos Vilões sofrerá dano; do contrário, o dano será revertido sobre a própria equipe com a perda de um ponto.

O jogo começa com a equipe Onze, que deve ser a primeira a retirar uma carta pergunta, iniciando a rodada. A equipe seguinte será definida com base na carta a ser tirada. Com o fim da rodada, repete-se o mesmo esquema que deve continuar até que somente uma equipe reste no páreo, sagrando-se assim vencedora da partida.

Todos os personagens começam com 4 pontos de vida e os vão perdendo à medida que as rodadas se desenrolam. Como na maioria dos jogos de cartas, o fator sorte também contribui para uma morte de personagem prematura como também com sua permanência e resistência no jogo. Vence o time que mantiver pelo menos um personagem vivo, ou seja, com pontos de vida superior a zero, ou o personagem que tiver sofrido menos danos, caso o jogo seja finalizado antes de todas as cartas acabarem.

As possibilidades de adaptação são interessantes e variadas. A depender das variáveis, *Bagulhos Sinistros* pode ter número de jogadores/equipes que varie de 2 a 8, de acordo com a quantidade de cartas personagens. Para que ocorra maior disputa e dinamismo, sugere-se que o tempo de resposta seja cronometrado com pelo menos 2 minutos para que se discuta a pergunta em equipe e se chegue a uma resposta proferida pelo representante. Essa discussão em equipe é essencial para que se avalie o nível de conhecimento da turma sobre o tema *Conjunções* e para que se incentive a partilha e construção de conhecimentos coletivamente. Caso o tempo seja ultrapassado, a punição pode implicar perda de pontos da equipe. O tempo pode ainda implicar mudanças no número de rodadas até que as cartas acabem. Por exemplo, pode haver a decisão de se jogar por 30 minutos apenas e, ao final desse intervalo, observar que equipe tem mais pontos, esta será a campeã, mesmo que todas as cartas não tenham sido usadas ainda na partida. Essa alternativa é útil para atender às especificidades das turmas.

Além disso, para acirrar o clima de competição, é possível que os personagens troquem de time, ou seja, os Mocinhos podem ir para o lado dos Vilões e o contrário, passando assim a receberem as punições destinadas àquele grupo. Deve ser observado, no entanto, que a troca seja dada de forma a manter o esquema de quatro contra quatro.

A equipe de criação de *Bagulhos Sinistros* ainda pensou em possibilidades de futuras melhorias e adaptações que podem ser muito interessantes como ferramenta didática para professores e estudantes. Por exemplo, o tema conjunções pode ser trocado por qualquer outro desde que se crie o baralho de perguntas usando a estrutura do original. O jogo também pode ser recriado com base em outros ícones da cultura pop ou *teen* a depender do público-alvo, fator que se mostra muito importante. É essencial que, apesar de referência a algum enredo pré-existente, o aplicador tenha ciência da possibilidade de algum jogador não reconhecer a referência e assim se sentir deslocado. *Bagulhos Sinistros* foi criado de forma a não oferecer prejuízos a quem não conhece *Stranger Things*. No entanto, é interessante que se apresente uma sinopse da história na hora da apresentação do jogo como fizemos durante as aplicações para que todos se sintam plenamente aptos a participarem e contribuam com a partida, afinal, o foco do jogo são as *Conjunções*.

Como outras perspectivas, pensamos ainda que o jogo pode ser adaptado para tabuleiro, mantendo os personagens e as perguntas e criando um enredo maior como é típico desse tipo de recreação. Projetamos também que *Bagulhos Sinistros* seja disponibilizado em formato digital, possibilitando o jogo individual (com o sistema) ou com pessoas ao redor do mundo que queiram treinar seu conhecimento em gramática de forma divertida e prazerosa em qualquer hora e de qualquer lugar. Um protótipo desse jogo digital já está em desenvolvimento.

O jogo *Palavras* e suas regras

O jogo *Palavra* foi criado a partir do *Concept* (Galápagos), jogo de tabuleiro que tem como objetivo principal a adivinhação de palavras através de associações de ícones no tabuleiro (Figura 5). A cada rodada, um time de dois jogadores escolhe uma palavra ou expressão da carta

do monte para ser adivinhada pelos outros jogadores e utiliza peças coloridas para indicar no tabuleiro os ícones que se relacionam com o conceito escolhido. As outras equipes devem adivinhar a palavra ou expressão representada. Se acertar, ganha dois pontos, e o time que representou a palavra ou expressão ganha um ponto. Vence quem tiver maior número de pontos no final da partida.

O jogo permite que inúmeros conceitos sejam representados com base em poucos ícones do tabuleiro. Os peões e cubos distribuem-se em cores conforme sejam o conceito principal ou os conceitos secundários.

Figura 5 – Tabuleiro do jogo Concept

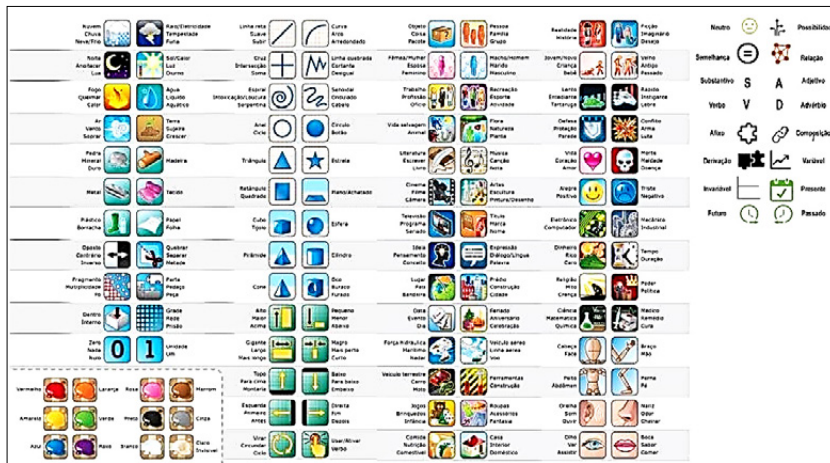


Fonte: https://http2.mlstatic.com/concept-jogo-de-tabuleiro-galapagos-D_NQ_NP_987503-MLB27005619918_032018-F.jpg

Palavra segue a mesma linha de concepção, diferenciando-se apenas nos ícones no tabuleiro, que foram ampliados para possibilitar a aplicação ao tema classes e estrutura de palavras da língua portuguesa e na forma de aplicação para se adaptar às condições de sala de aula.

O jogo é composto de um tabuleiro virtual que é projetado no telão ou parede, um conjunto de ícones coloridos no formato de cír-

Figura 8 – A folha auxílio de *Palavra*



Fonte: os autores

Como *Concept*, os jogadores de *Palavra* precisam adivinhar a palavra que a outra equipe escolheu. Todavia, para além de representar no tabuleiro a parte ligada ao semantema, a equipe deve representar, pelo menos, uma informação morfológica da palavra: classe, formação, estrutura ou flexão, conforme indicação dos ícones adicionais do tabuleiro (Figura 9).

Os ícones adicionais exigem que os jogadores tenham noção de classes e formação de palavras, re-

Figura 9 – Ícones adicionais de *Palavra*



conheçam os afixos, as flexões nominais e verbais e identifiquem os valores semânticos dos afixos.

Para jogar Palavra, a turma é dividida em grupos. Cada grupo toma uma carta do monte, escolhe uma palavra do nível fácil na primeira rodada, combina entre si e escolhe um aluno para representar a palavra no quadro. As demais equipes têm dois minutos para adivinhar. A que adivinhar primeiro ganhará os dois pontos e a equipe que escolheu a palavra ganhará um. Após a primeira rodada, passa-se ao nível médio. A depender do tempo disponível para o jogo, podem-se fazer quantas rodadas quiser, escolhendo a cada rodada um nível de dificuldade diferente ou mantendo um mesmo nível por mais de uma rodada. Vence a equipe que fizer mais pontos.

Aplicação dos jogos

Quanto à execução do jogo *Bagulhos Estranhos*, realizamos, primeiramente, um pré-teste na disciplina da graduação “Tópicos em Gramática Normativa”, turma 2017.2, do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, a fim de avaliar um primeiro estado do jogo com pessoas capacitadas para contribuir com melhorias e sugestões, permitindo-nos ter mais segurança na aplicação no nível médio.

Reconhecemos que, durante o período de 1h30min de aplicação, as regras foram pouco esclarecidas, gerando dúvidas constantemente e longos instantes de decisões. Contudo, a aplicação foi concluída integralmente e serviu-nos como base para melhorias e estabilização das regras do jogo.

Em parceria com um docente e dois discentes da disciplina de estágio supervisionado, intentamos realizar a primeira aplicação em uma escola pública de nível médio regular⁴⁸ de Fortaleza, durante uma aula de 50min de Língua Portuguesa em uma turma de 3ª série com 26 alunos. Porém, devido a múltiplos fatores como falta de aviso prévio da aplicação aos alunos, ausência do professor res-

⁴⁸ Por questões éticas, preferimos ocultar os nomes relacionados a essa primeira aplicação.

ponsável em sala e indisposição por parte da maioria dos alunos, a aplicação foi suspensa durante a conturbada explicação das regras, pois, após consulta sobre quantos alunos desejariam participar voluntariamente, obtivemos um baixo número de alunos em concordância com a aplicação.

Não ocultamos essa aplicação malograda, pois acreditamos que, além do compromisso que temos com as boas práticas científicas, essa nos permitiu refletir sobre as condições para aplicação do jogo (incentivo, proximidade etc.), o preparo necessário dos profissionais e a voluntariedade como requisito primordial para que o lúdico efetive os objetivos pedagógicos da atividade.

A segunda e a terceira aplicação ocorreram na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Bezerra, localizada em Fortaleza. Realizamos, primeiramente, em uma turma de 3ª série com 24 alunos, durante duas aulas de 50min cada, e, em seguida, na mesma escola, em uma turma de 2ª série com 29 alunos, durante uma aula de 50min. Na turma de 3ª série, devido ao maior período disponível de aula, pudemos iniciar a aplicação com uma breve revisão do conteúdo gramatical requerido pelo jogo, ao mesmo tempo em que buscamos estabelecer relações de proximidade com os alunos através dos conhecimentos prévios que eles tinham.

O jogo foi aplicado em sua capacidade máxima de jogabilidade, sendo a turma dividida em 8 equipes e utilizadas as quarenta cartas de perguntas. Foi acordado o tempo máximo de 1 min para respostas, além da construção de uma graduação de pontos para perguntas abertas e fechadas. Em termos de metodologia, essa aplicação foi a que permitiu maior mobilidade da organização, sendo a turma construtora de acordos e mudanças nas regras para melhor jogabilidade.

Na turma de 2ª série (Figura 10), a terceira aplicação, não pudemos realizar a revisão de conteúdos, mas a classe já havia visto o conteúdo recentemente e demonstrou propriedade no assunto. A turma também foi dividida em 8 equipes, foram utilizadas as 40 cartas de perguntas e estabelecido o tempo máximo de 1 min de resposta. Em acordo com a turma e coagidos pelo tempo reduzido, foi instituído que todas as perguntas seriam fechadas com pontuação fixa.

Figura 10 – Aplicação de *Bagulhos Sinistros* na turma de 2º ano



Fonte: acervo dos autores.

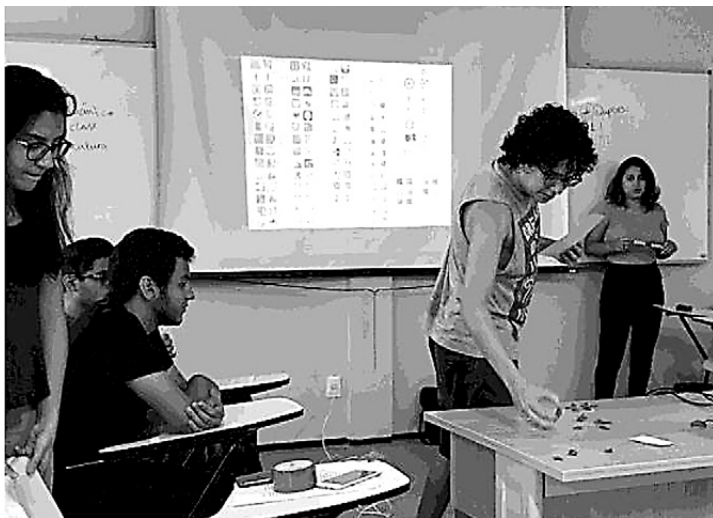
A quarta aplicação foi realizada na Escola Estadual de Ensino Profissional Presidente Roosevelt, em uma turma de 1ª série com 26 alunos, em duas aulas de 50min cada. Pudemos realizar a revisão do conteúdo e a turma foi dividida em 8 equipes, as perguntas foram fechadas e o tempo de resposta foi estendido para 1min e 30s. Por tratar-se da última aplicação, já com ajustes de tempo e método, o jogo foi executado com maior fluidez e estabilidade.

Dessa forma, obtivemos um panorama de experiências significativo que contempla desde um pré-teste no nível superior a aplicações nas três séries do Ensino Médio. Ao fim de cada aplicação bem sucedida, pedimos que fosse preenchido um questionário impresso com quatro questões fechadas, passíveis de avaliação gradual entre péssimo, regular, bom, ótimo, relativo à aplicação do jogo. Primeiramente, pedimos que fosse avaliado o aspecto do grau de facilidade ou dificuldade do jogo, depois, o nível de entretenimento propiciado pela atividade lúdica em sala, seguido da avaliação do nível de dificuldade conteudístico e, por fim, perguntamos a respeito da interação proporcionada pelo jogo. Já o jogo Palavra foi aplicado a alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará que cursavam a disciplina *Língua Portuguesa: vocábulo* no semestre em curso (2018.2) e a alunos que já haviam cursado a disciplina em semestres anteriores. Participaram da

aplicação cerca de 30 alunos, mas alguns saíram antes da aplicação do questionário, portanto, serão considerados na análise apenas 20.

A primeira aplicação ocorreu no horário destinado à monitoria da disciplina que reunia em torno de 15 alunos de mais de uma turma da disciplina e a monitora (Figura 11) e durou 50 minutos. Nessa turma, estabeleceu-se uma ordem de cada grupo e um número máximo de tentativas. Assim, após a representação da palavra pelo grupo 1, o grupo 2 teria três tentativas em dois minutos. Se não acertasse, passava-se ao grupo 3 e assim por diante, até um grupo acertar.

Figura 11 – Aplicação de *Palavra* na turma de monitoria de *Vocábulo*



Fonte: acervo dos autores.

Esse método resultou em lentidão do jogo e em receio de tentar. Como só teriam três chances, o grupo hesitava muito antes de arriscar um palpite e algumas vezes acabava perdendo o limite de tempo.

A segunda e a terceira aplicação aconteceram em duas turmas de semestres avançados, em que todos já haviam cursado a disciplina, há no mínimo um ano. Nas duas turmas, tivemos duas aulas de 50 minutos para aplicação do jogo. Com base no resultado da primeira aplicação,

ajustamos as regras para permitir que, durante dois minutos, qualquer equipe lançasse palpites, sem ordenação, como no jogo original, o que tornou o jogo mais dinâmico e competitivo, porque nenhum grupo teria de aguardar os dois minutos do grupo anterior e, como não havia limites de tentativas, os grupos se esforçavam para acertar, sem receio. O único cuidado que esse método requer é a atenção do professor para ouvir as respostas a tempo e perceber quem acertou.

Resultados

Após as quatro aplicações do jogo *Bagulhos Sinistros* e as três aplicações do jogo Palavra, os dados do questionário de avaliação do jogo foram tabulados e analisados. Os resultados estão brevemente descritos nas subseções a seguir.

Resultados da aplicação de *Bagulhos Sinistros*

No pré-teste do jogo *Bagulhos Sinistros*, os quesitos facilidade de compreensão e dificuldade das questões foram avaliados como bons, já o grau de entretenimento e a interação foram avaliados como ótimos. Assim, observamos que, apesar dos transtornos causados pela opacidade das primeiras regras elaboradas, o jogo foi bem sucedido no nível superior, além dos discentes ficarem interessados em levar as práticas lúdicas pedagógicas para suas futuras salas de aula.

Os dados da segunda aplicação, realizada na turma de 3ª série, se mostraram positivos em relação a todos os quesitos avaliativos, com a média constante de 40% avaliados como bom.

Apenas em grau de entretenimento, tivemos 42% avaliando como regular e o mesmo percentual avaliando como bom. Acreditamos que essa primeira aplicação no nível médio ainda contou com muitos ajustes feitos em sala, contudo, nos encaminhou bem para um aprimoramento do jogo sem enfadamento dos alunos.

Na terceira aplicação, realizada na turma de 2ª série, os dados também oscilam entre regular e bom, com destaque para a positividade dos quesitos compreensão e conteúdo, além da avaliação regular para

entretenimento e interação. Levamos em consideração que essa aplicação ocorreu logo em seguida à anterior, ou seja, não tivemos tempo para refletir os ajustes necessários de uma prática para a outra. Assim, cremos que esta manteve resultados parecidos com aquela, dada a proximidade entre elas; logo, possuem causas e consequências semelhantes.

A quarta e última aplicação, feita na turma de 1ª série do Ensino Profissional, foi a que nos apresentou, como esperado, os dados mais favoráveis ao jogo. Com exceção ao quesito conteudístico, avaliado como bom, os demais obtiveram ampla aprovação como ótimo. A imagem reproduzida na Figura 12 ilustra bem o aspecto lúdico do jogo na expressão de alegria dos alunos.

Figura 12 – Aplicação de *Bagulhos Sinistros* na turma de 1ª série



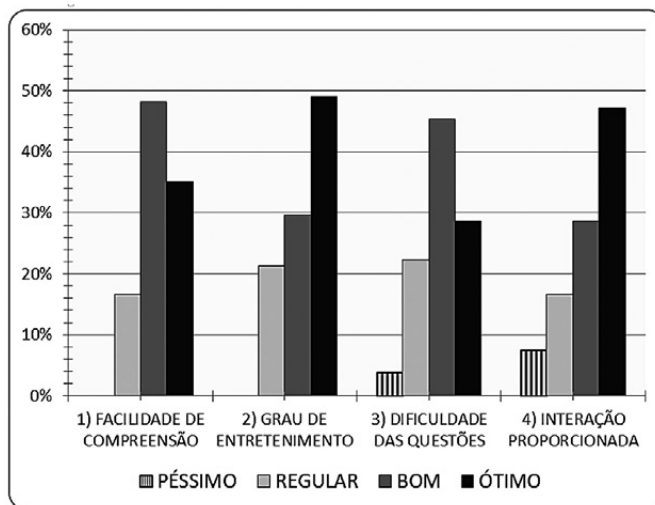
Fonte: acervo dos autores.

Creditamos, primeiramente, essa situação mais positiva ao aprimoramento que o jogo sofreu desde seu pré-teste até essa aplicação; ou seja, é necessário que o profissional que aplica os jogos pedagógicos esteja atento aos múltiplos aspectos da atividade e esteja disposto a modificar e melhorar sempre que houver a necessidade. Destacamos também os fatores contextuais que auxiliaram para que essa aplicação fosse mais bem avaliada, como a participação mais efetiva do professor,

o interesse pela temática do jogo,⁴⁹ o apoio e o incentivo de instâncias superiores da escola, entre outros.

Em suma, a partir da soma e média dos dados em todas as turmas, obtivemos o Figura 1.

Figura 1 - Resultados gerais das aplicações do jogo *Bagulhos Sinistros*



Fonte: elaboração dos autores.

Destacamos, então, o saldo muito positivo para essas execuções, em especial os aspectos de entretenimento e interação, que parecem denunciar a necessidade que há de uma mudança sócio-interativa no ensino tradicional.

Um fator que, superficialmente, parece subjetivo é a expressão e reação dos alunos que varia entre curiosidade, receio e anseio pela atividade a qual parece divergir das práticas rotineiras da sala de aula. Os dados nos permitem afirmar que, o lúdico, apesar de soar estranho à escola tradicional, é bem aceito e proveitoso; e pode servir como

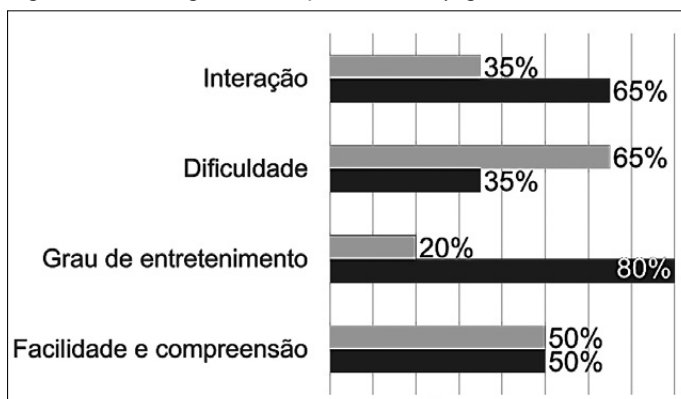
⁴⁹ Nos alunos dessa turma, pareceu haver maior identificação com a série que tematiza o jogo, assim, supomos que em decorrência disso houve maior envolvimento.

meio auxiliar para o aprendizado de assuntos estigmatizados como o ensino de gramática.

Resultados da aplicação do jogo *Palavra*

O jogo *Palavra* teve boa receptividade pelos alunos do nível superior, como mostra o Figura 2.

Figura 2 - Dados gerais das aplicações do jogo *Palavra*



Fonte: Elaboração dos autores.

Como se vê, o jogo foi bem avaliado pelo grupo, que o considerou bom ou ótimo em todos os quesitos. De todos os quesitos avaliados, o grau de entretenimento foi o que recebeu mais notas altas: 80% consideraram ótimo. Já o quesito que recebeu notas mais baixas foi o grau de dificuldade das questões, visto que 65% consideraram bom e apenas 35%, ótimo.

Nas questões abertas, as respostas mais recorrentes em todos os grupos apontaram como pontos fortes do jogo *Palavra* a interação da turma e o desenvolvimento do raciocínio e da criatividade. Como pontos fracos, as turmas da primeira aplicação apontaram o nível das palavras e os ícones do tabuleiro que pareceram pouco nítidos, o que foi resolvido nas demais aplicações, com o uso de um projetor mais potente.

Os jogadores apresentaram como propostas: (a) possível aplicabilidade para o Ensino Médio; (b) maior tempo para rodadas e (c) acréscimo de mais pinos.

Conclusão

O emprego de jogos didáticos no ensino de línguas tem-se mostrado promissor, conforme demonstram as pesquisas relatadas. Os resultados apontam para uma necessidade urgente de a escola se adequar aos novos tempos. A geração que já nasce com amplo acesso a recursos lúdicos a um tocar de dedos não se manterá concentrada por uma hora e meia a ouvir aulas meramente expositivas.⁵⁰

As experiências apresentadas neste capítulo mostraram excelente adesão de todas as turmas à proposta do jogo, à exceção da primeira turma, que, ao negar-se à participação, pôs-nos à prova quanto ao caráter verdadeiramente lúdico da atividade que estávamos propondo.

Nas turmas de Ensino Médio em que aplicamos o jogo *Bagulhos Sinistros*, mais que os resultados colhidos no questionário, causou-nos satisfação observar a interação entre os alunos e ver os risos nos rostos dos jogadores. A motivação interna, a alegria, o prazer de que fala Huizinga (2000) estavam presentes ali, mesmo na turma de 3ª série, em que os resultados do questionário foram menos uniformes.

Nas turmas de nível superior, em especial, nas duas turmas avançadas, captamos o mesmo nível de envolvimento e satisfação dos jogadores do jogo Palavra. Embora a participação no jogo fosse absolutamente voluntária e não significasse nem nota nem frequência, a turma optou por participar. Em uma das turmas, o prazer era tamanho que os alunos queriam continuar jogando, mesmo tendo terminado o horário destinado à aula.

As reações dos alunos aos dois jogos evidenciam que, como recomenda Cunha (2012), esses recursos atingiram tanto a função lúdica

⁵⁰ Pesquisa feita pela Microsoft com 2 mil pessoas constatou que a capacidade de concentração do ser humano está sendo reduzida devido ao impacto das tecnologias (cf. BBC, 2015).

como a função didática, depreendida das respostas às perguntas dos jogos. Ambos foram usados como revisão de conteúdo e, de modo geral, atingiram seu intento, pois, antes de darem as respostas, os participantes dos grupos interagiam entre si, permitindo a troca de saberes.

Estes resultados nos instigam a avançar na criação de novos jogos aplicados ao ensino de gramática; na testagem da aplicação para outros objetivos, além da revisão de conteúdos, e na disponibilização pública desses recursos de modo a incentivar a aplicação destes e, assim, beneficiar mais alunos.

Referências

ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva; RIBEIRO FREITAS, Fernanda Rodrigues; MORAIS, Eleonora Figueiredo Correia Lucas de. Um ponto muda um conto: contribuições de um software educativo no processo de desenvolvimento de letramentos. *Entrepalavras*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 344-360, jun. 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/987>. Acesso em: 20 jul. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-2987>.

BBC. *Tecnologia deixa humanos com atenção mais curta que de peixinho dourado, diz pesquisa*. Maio, 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/05/150515_at_encao_peixinho_tecnologia_fn. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL, Brasil. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. MEC/SEB, Brasília, 2006, v. 2.

COSTA, A. V. *O lúdico na sala de aula de Língua Portuguesa no Fundamental II*. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2008.

CUNHA, Marcia Borin da. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. *Química Nova na Escola*, São Paulo: SBQ, v.34, n.2, p. 92-98, maio 2012.

FREITAS FILHO, F. L.; SCHRÖTER, B. A. F. O uso de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior: jogo do empreendedorismo. *International Congress of Knowledge and Innovation - Ciki*, [S.l.], v. 1, n. 1, sep. 2017. Disponível em: <http://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/265>. Acesso em: 20 jul. 2019.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *Pro-Posições*, v. 6, n. 2, p. 46-63, 16 mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/arti cle/view/8644269>. Acesso em: 18 jul. 2019.

LUCKESI, C. C. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaio 02).

MARTINS, T.M. de O. *O lúdico como constituinte do fazer escolar: uma experiência no ensino de Língua Portuguesa*. 236 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2016.

NEVES, M. H. M. . *Gramática na escola*. 8. ed. 1. reimp. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA E SILVA, I. F. de. *O papel de atividades lúdicas na produção de textos dissertativos*. 184 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2006.

PAULA, F. L. *Gamificação no ensino de língua portuguesa: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; OLIVEIRA, Awdrey Dorásio de Souza. Ensino de língua portuguesa por meio do desenvolvimento de um jogo didático: uma proposta para o ensino de produção de textos orais e escritos. *Revista Leia Escola*, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 45-58, set. 2017. ISSN 2358-5870. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/849>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA, L. R. B. da. *et al.* A importância do uso de jogos didáticos e suas contribuições para o ensino de química. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 3*, 2017, [...] *Anais*. Fortaleza, 2017.

SOARES, M. H. F. B. Jogos em ensino de química: uma discussão teórica necessária para novos avanços. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 2, p. 5-13, 2016.

SOARES, M. H. F. B. *O lúdico em química: jogos e atividades aplicados ao ensino de química*. Dissertação (Mestrado em Química) - Programa de Pós-Graduação em Química, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos.

OS AUTORES

Alverbênia Maria Alves Lima

Possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, especialização em Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará e especialização em Linguística Aplicada à Educação pela Faculdade Prominas. Graduada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal do Ceará. Possui experiência na metodologia da aprendizagem cooperativa e interesse nos seguintes temas: letramentos, formação de professores, leitura e escrita e análise dialógica do discurso.

Aliny da Silva Portela

Graduada em Letras Português/Literaturas pela Universidade Federal do Ceará. Possui especialização em Linguística Aplicada à Educação pela Faculdade Prominas. Possui experiência na metodologia da aprendizagem cooperativa e tem interesse nos seguintes temas: formação docente e Metodologias Ativas de Ensino.

Ana Caroline do Nascimento Neri

Graduada em letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Ceará, pós-graduanda em Linguística Aplicada. Foi bolsista de extensão do Hiperged, Trabalhou no Programa AMPLINKS (Ampliando Links) na área das OLDS (Oficinas de Letramentos Digitais) através de práticas de letramento digital. Foi bolsista de extensão do projeto Regra

– Recursos para o Ensino da Gramática – e do projeto Label – Laboratório de Estudos em Linguística. Atualmente é professora de inglês da rede municipal de ensino de Fortaleza. Faz parte do grupo de pesquisa REDE (Representações Sociais, Discurso e Ensino). É membro da equipe executiva da revista *Entrepalavras* desde 2015. Interessa-se pelo Ensino e Aquisição da linguagem.

Ana Célia Clementino Moura (organizadora)

Professora Titular-Livre do Departamento de Letras Vernáculas da UFC, é graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará, fez Curso de Aperfeiçoamento no Ensino da Língua Portuguesa, e de Especialização em Linguística, em Alfabetização e em Informática na Educação. Fez Mestrado (1997) e Doutorado em Educação (2002), pela Universidade Federal do Ceará. Fez estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal de Uberlândia-MG. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, interessando-se, principalmente, pelos seguintes temas: alfabetização, aprendizagem da língua escrita, produção de texto, avaliação, ou seja, temas relacionados ao ensino. Coordenou pesquisa sobre a alfabetização, as condições das escolas e o trabalho docente da rede pública do Estado do Ceará. Em 2005 concluiu uma pesquisa sobre a emergência das construções relativas em narrativas infantis que deu origem a um artigo intitulado “As orações adjetivas em produções textuais de crianças”, no livro *Linguagens: as expressões do múltiplo*, organizado por Marlene Mattes e editado pela Editora Premius (Fortaleza). Em seguida, estudou o desenvolvimento das construções relativas em narrativas infantis. Depois iniciou outro projeto no qual investiga as relações de complementação em narrativas infantis, concluído em julho de 2007. Em 2008 desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de identificar os gêneros textuais conhecidos de crianças que estão em processo de alfabetização e letramento e analisar as estratégias por elas utilizadas para identificá-los e fazer a correlação destes com o suporte no qual são veiculados. Atualmente desenvolve pesquisa sobre o desenvolvimento da leitura em alunos do Ensino Fundamental, sobre

os desvios na leitura de crianças e sobre a emergência das construções negativas no discurso infantil. Para esta última tem dois bolsistas Pibiq. Em 2011 iniciou um projeto de pesquisa por meio do qual pretende investigar as estratégias utilizadas por estudantes de língua alemã, italiana e espanhola para reconhecer gêneros textuais diversos. As referidas pesquisas estão vinculadas ao Grupo de Estudos do Universo da Criança, do qual era coordenadora. Atualmente, movida por diferentes parcerias, é líder do Grupo de Pesquisa Gramática, Aquisição e Cognição – GRÃO. Na área de formação de professores, realizou trabalhos com professores de português de Cabo Verde, no Programa Linguagem das Letras e dos Números, atuando no Projeto José Aparecido de Oliveira. Ainda na área de formação de professores, acompanhou o trabalho dos professores da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, sediada em Pentecoste-CE, onde está sendo utilizada a metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Integrou a Comissão Permanente de Seleção da Universidade Federal do Ceará, com a função de coordenar a elaboração de itens que constarão do Banco Nacional de Itens (INEP-MEC), para a prova do ENEM na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Em 2015 e 2016, representou a Universidade Federal do Ceará na coordenação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Camila Stephane Cardoso Sousa (organizadora)

Possui graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Faculdade Sete de Setembro (Fa7), Mestrado e Doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará. Interessa-se pela perspectiva sistêmico-funcional, pelo modelo de análise da Avaliatividade e pelos estudos sobre oralidade. Atua como editora do periódico *Entrepalavras* – Revista de Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da UFC. É vice-líder do Grão – Grupo de Pesquisa em Gramática, Aquisição e Cognição.

Emiliane Alves

Mestranda em Linguística e graduada em Letras Português, ambos pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico pela Faculdade Futura do Brasil. Professora efetiva da Secretaria da Educação Básica do Ceará. Tem experiência e desenvolve pesquisa na área da Linguística Aplicada, no que tange à elaboração e aplicação de jogos digitais em sala de aula de Língua Portuguesa.

Loyana Jacinto Rodrigues

Graduada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi bolsista de Iniciação Acadêmica, ligada ao Projeto LABEL – Laboratório de Estudos em Linguística e bolsista de extensão do Programa de Extensão TEIA *Entrepalavras*. Autora do livro *Contos Trágicos*, em coautoria com Emerson Almeida da Silva e L. Matheus, publicado pela Editora PenDragon (2017).

Lucas Castro da Costa

Graduado em Letras Português/Italiano pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2018, atuou como bolsista no Curso Formação de Revisores *Entrepalavras* (FRrE), na revista *Entrepalavras* e na TEIA *Entrepalavras* – Tecnologia, Ensino, Informação e Arte. Atualmente estuda Comunicação Social – Jornalismo, no Centro Universitário Estácio do Ceará, e atua como assessor de comunicação social da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará (SSPDS/CE).

Ive Marian de Carvalho Domician

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Ceará, sob orientação da Professora Doutora Pollyanne Bicalho Ribeiro. Mestre em Letras pelo Profletras, da Universidade do Ceará. Membro do Grupo de Estudo em Representações, Linguagem e

Trabalho – GERLIT. Professora da rede estadual de ensino por 10 anos. Atualmente, Assessora Técnica na Coordenadoria de Educação de Tempo Integral e Educação Complementar da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

José Wesley Matos

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin/ UFC) e graduado do Curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, atuando, principalmente, nos seguintes temas: metodologia científica e canções para crianças.

Maria Claudete Lima (organizadora)

Graduada em Letras, português-ínglês pela UECE. Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2009). Estágio pós-doutoral na Mackenzie, sob supervisão da Profa. Dra. Maria Helena de Moura Neves (2019/2021). Professora Associada da Universidade Federal do Ceará. Atua na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Tem experiência na área de Descrição do Português, com ênfase em Morfossintaxe, especificamente, na categoria de voz (média, passiva, impessoal), estudada na perspectiva cognitivo-funcional. Faz parte do GEF – Grupo de Estudos em Funcionalismo e lidera o grupo de pesquisa PALCO – Pesquisas em Análise Linguística e Cognição. É editora da *Entrepalavras*, revista de linguística da UFC.

Maria Odileiz Sousa Cruz

Possui doutorado em Letras – Vrije Universiteit Amsterdam (2005) e Estágio de Pós-Doc junto à Universiteit Leiden – Faculdade de Artes, Departamento de Línguas e Culturas Indígenas Americanas-Holanda (2009). Desenvolve o projeto: Toponímia Documental – As línguas na Costa das Guianas, o qual abrange vários países da Amazônia Caribenha. Foi membro do Projeto Fazenda e Trabalho na Amazônia,

Mão de Obra nas Guianas: O Caso de Berbice (1726-1738) – (Edital 014/2013-Universal/CNPq-Categoria-B). Coordenou nacionalmente o Projeto Dicionário Ninam (Yanomami) realizado na UFRR em parceria com *University Utah*. Coordenadora Institucional do Projeto Saberes Indígenas na Escola, financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Ministério da Educação (SECADI/MEC). Foi membro do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NUCELE), do CELPe-Bras e Laboratório Imprimatur (LABIM). Trabalha com descrição de línguas Indígenas da Família Karíb, do Português como PLE, Língua Inglesa e Espanhola. Suas áreas de interesse são léxico, morfologia, sintaxe e educação indígena. Idealizadora da Biblioteca Comunitária de Areias – Pacoti, em funcionamento desde 2021 até hoje.

Pollyanne Bicalho Ribeiro

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001), graduação em Direito pelo Centro Universitário FUMEC (2000), mestrado em Educação pela Universidade São Marcos (2004), doutorado em Linguística Aplicada pela PUC Minas (2008)/ Université Stendhal (Grenoble III) e pós-doutorado em Linguística Aplicada (USP). Professora associada da Unidade de Prática de Ensino do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da UFC. Coordena o grupo de pesquisa GERLIT (Grupo de estudos em representações, linguagem e trabalho). Tem experiência na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: gêneros discursivos, identidade do professor, memoriais, formação de professores; letramento, material didático. Atuou como vice coordenadora do Profletras (2018-2019), como consultora pedagógica da área de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2018-2021), como elaboradora de itens para o ENEM (2018), como avaliadora do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2021) e atualmente é vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Visite nosso site:
www.imprensa.ufc.br



Av. da Universidade, 2932 – Benfica, CEP: 60020-181
Fortaleza – Ceará, Brasil
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
imprensa@proplad.ufc.br

A Universidade Federal do Ceará contribui por excelência para a educação e para a ciência em nosso país. Como um dos seus avanços acadêmicos, merece destaque o desenvolvimento da pós-graduação, que fortalece o pilar da formação de recursos humanos por meio da pesquisa.

A pós-graduação brasileira, sistematicamente avaliada nas últimas décadas, ganha credibilidade, e seus pesquisadores gozam de reconhecimento internacional. Nesse processo, o livro integra a produção intelectual acadêmica das múltiplas áreas que compõem o quadro científico da Universidade e apura os esforços dos pesquisadores que veiculam parte de sua produção nesse formato.

A Coleção de Estudos da Pós-Graduação foi criada, portanto, para apoiar os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFC e consolidar uma política acadêmica, científica e institucional de valorização da pesquisa, ao franquear o curso da produção intelectual em forma de livro.

ISBN 978-85-7485-414-4



9 7 8 8 5 7 4 8 5 4 1 4 4