

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DE LINGUAGEM

**O PAPEL DE ATIVIDADES LÚDICAS NA PRODUÇÃO
DE TEXTOS DISSERTATIVOS**

IRENILDA FRANCISCA DE OLIVEIRA E SILVA

RECIFE
2006

IRENILDA FRANCISCA DE OLIVEIRA E SILVA

**O PAPEL DE ATIVIDADES LÚDICAS NA PRODUÇÃO DE
TEXTOS DISSERTATIVOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, com área de concentração em Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Vilar de Melo

**RECIFE
2006**

S586p

Silva, Irenilda Francisca de Oliveira e

O papel de atividades lúdicas na produção de textos dissertativos / Irenilda Francisca de Oliveira e Silva ; orientador Maria de Fátima Vilar de Melo, 2006.
184 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2006.

1. Jogos educativos. 2. Crianças - Escrita. 3. Aprendizagem.
I. Título.

CDU 371.695

IRENILDA FRANCISCA DE OLIVEIRA E SILVA

**O PAPEL DE ATIVIDADES LÚDICAS NA PRODUÇÃO DE TEXTOS
DISSERTATIVOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem, com área de concentração em Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem.

Defesa Pública em 19 de abril de 2006.

BANCA EXAMINADORA

**Profª Drª Maria de Fátima Vilar de Melo (UNICAP)
Presidenta - Orientadora**

**Profª Drª Vicentina Ramires (UFRPE)
Primeira Examinadora**

**Profª. Drª. Marígia Ana de Moura Aguiar (UNICAP)
Segunda Examinadora**

DEDICATÓRIA

A Deus, presença viva em minha vida, meu sustentáculo nas dificuldades, fonte de todo o meu conhecimento. A Eraldo, Rodrigo e Rafael, partícipes de ideais, alegrias e superações.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Irene que, além da vida, me deu coragem para prosseguir, alento nas horas difíceis, revestindo minha existência com amor e minha alma com orações.

A meu esposo Eraldo e aos meus filhos Rodrigo e Rafael, constantes presenças, por compreenderem ausências em nosso convívio e pelo suporte tecnológico.

Aos professores do Mestrado em Ciências da Linguagem, especificamente à orientadora Fátima Vilar, meu profundo respeito por permitirem que crescêssemos sob a luz de seus conhecimentos, pelo estímulo e intervenções valiosas.

Às Professoras Doutoradas Marígia Aguiar e Vicentina Ramires pelas contribuições na pré-banca, através de orientações importantes.

Aos colegas do Mestrado em Ciências da Linguagem, em especial Ângela, Sônia, Isabela e Renan, pela solidariedade nas pesquisas, pelas sugestões preciosas, pela presença constante e amizade sincera.

À Fundação Bradesco, à Escola Rubem Moreira e à Escola Humberto Barradas, na pessoa dos seus diretores, equipe técnica e professores, pelo apoio e significativa ajuda para a realização das pesquisas e estímulo à qualidade docente.

Aos alunos que participaram como sujeitos dessa pesquisa, pelo entusiasmo contagiante e incentivador na nossa busca por novos caminhos pedagógicos.

“Se clamares por conhecimento e por inteligência alçares a tua voz,
Se como a prata a buscares e como a tesouro escondido a procurares,
Então entenderás o temor do Senhor, e acharás o conhecimento de Deus.
Porque o senhor dá a sabedoria; da sua boca é que vem o conhecimento e o
entendimento.

Pois quando a sabedoria entrar no teu coração, e o conhecimento for
agradável à tua alma,

O bom siso te guardará e a inteligência te conservará;
Confia no senhor de todo o teu coração e não te estribes no teu próprio
entendimento.

Adquire sabedoria, adquire inteligência e não te esqueças nem te apartes das
palavras da minha boca.

A sabedoria é a coisa principal; adquire pois a sabedoria, emprega tudo o
que possui na aquisição de entendimento.

Porque melhor é a sabedoria do que os rubis; e tudo o que mais se deseja
não se pode comparar com ela.

O temor do Senhor é a sabedoria, e precedendo a honra vai a humildade”.

Provérbios (2,3-6;10-11; 3, 5; 4, 5,7; 8,11; 9,10)

RESUMO

Esta pesquisa mostra, através da análise da produção escrita de alunos, que a inserção de atividades lúdicas no cotidiano escolar propicia um maior desenvolvimento da linguagem escrita e amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando a relação professor x aluno mais prazerosa. Este trabalho parte da perspectiva de que a relação afetiva instaurada através dos jogos passa a ser elemento indispensável para que o processo educacional ocorra de forma plena e funcione como estímulo para a apropriação das habilidades lingüísticas. Observou-se, durante o processo, a mudança de atitudes do estudante na sua relação com o texto escrito, mostrando novos conhecimentos e habilidades para produzir dissertações, como reações positivas às sessões de recreação. A pesquisa traz um novo enfoque do fazer pedagógico, valorizando os aspectos não formais e estimulando o desenvolvimento do espírito crítico e analítico do estudante secundarista, a partir da inclusão de jogos, brincadeiras, músicas, teatro e outras atividades que possibilitem uma maior liberdade e expressividade na escrita de textos.

Palavras-chave:

atividades lúdicas, texto dissertativo escrito, jogos, aprendizagem.

ABSTRACT

Based on an analysis of pupils written production, this work shows that the insertion of play activities in ordinary classroom practices contributes for increasing written language development as well as learning, and to make the teacher/student relationship more pleasant. In this work, the teacher/student relationship carried out through playing activities turns out to be not only a necessary one for a successful educational process, but a stimulus for developing linguistic skills as well. The work shows that pupils attitude with written text changes during the educational process with the development of knowledge and text production, by means of positive responses to playing sessions. The research brings a new form to teaching by calling attention to non-formal aspects and by stimulating the development of critic and analytical sense of higher students with the use of games, playing, music, theater and other activities that enhance the students freedom and expressiveness in the written of texts.

Keywords:

playful activities, written dissertative text, games, learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – Fundamentação teórica	15
1.1 Histórico dos estudos das atividades lúdicas	15
1.1.1 Polissêmia dos termos: jogos, brinquedos e brincadeiras	25
1.1.1 Jogos: visão de Piaget, Vigotsky e Bruner	28
1.1.3 Jogo educativo: concepções e aplicabilidades.....	31
1.1.4 A formação dos professores e as propriedades formativas dos jogos.....	42
1.1.5 A posição dos PCN sobre jogos educativos.....	46
1.1.6 A interferência das atividades lúdicas na produção textual escrita	47
1.2 Discurso e texto	54
1.2.1 Concepção de discurso.....	54
1.2.2 Concepção de texto.....	58
1.2.3 A inter-relação texto/contexto/língua/sujeito	61
1.2.4 Critérios de textualidade	64
1.2.5 Gêneros e tipos discursivos.....	67
1.2.6 Especificidades do texto dissertativo.....	74
CAPÍTULO 2 – Procedimentos metodológicos	78
2.1 Critérios para a seleção do <i>corpus</i>	81
2.2 Justificativa para a escolha do gênero analisado e dos critérios adotados para a correção	82
2.3 Indicadores que serviram de universo-interpretativo	85
CAPÍTULO 3 – Análise do <i>corpus</i>	89
3.1 Análise das redações produzidas na primeira etapa	89
3.1.1 Análise por critérios estabelecidos	100
3.1.2 Considerações sobre os primeiros textos analisados	116
3.2 Estratégias lúdicas utilizadas para melhoria da produção textual	118
3.3 Textos produzidos após aplicações das atividades lúdicas	132
3.3.1 Considerações sobre as segundas análises	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE	161

INTRODUÇÃO

O presente trabalho investigou o nível de desempenho na comunicação escrita de alunos do Ensino Médio, antes e depois da inserção de atividades lúdicas precedentes às propostas temáticas para produção textual.

Desde o início do curso de Letras, as discussões envolvendo os problemas presentes no desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos sempre despertaram uma certa inquietação. Esta crescia à proporção que começava nossa prática docente e percebíamos o caráter formal de como tal prática se dava. Em contrapartida, observávamos como as atividades lúdicas exerciam grande fascínio nos educandos, despertando o prazer durante a produção textual.

Chamou-nos a atenção o fato de que a aplicação de algumas atividades menos formais, durante as proposições de produção de textos, facilitava o desenvolvimento e construção da linguagem escrita e favorecia a socialização e interação entre os grupos, resultando numa aprendizagem significativa.

Está bastante claro, para nós, que a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais e sociais superiores, por isso, indispensáveis à prática educativa.

A partir dessas vivências, despertou-nos o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre o tema, visando a uma melhoria no trabalho pedagógico e a uma otimização da prática docente.

Sempre sentimos necessidade de reflexões mais sistematizadas sobre a produção de textos dissertativos e de mecanismos que facilitassem a promoção de habilidades e competências necessárias ao processo da escrita. Na nossa prática pedagógica, sempre procuramos aliar jogos, brincadeiras ou atividades de descontração que tornem a análise lingüística e a produção textual mais interessantes para os alunos.

Nossas observações em sala de aula e a vivência como educadora, associadas ao aprofundamento nas pesquisas teóricas, levaram-nos a crer na eficácia das atividades lúdicas como aliadas poderosas para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas.

Toda estratégia voltada à melhoria das habilidades de produção textual é sempre bem vinda, já que o desenvolvimento da competência lingüística do aluno nos parece sugestivo de um fortalecimento de sua auto-estima. O pressuposto que defendemos e no qual acreditamos é o que considera as atividades lúdicas como facilitadoras da produção de textos, especificamente do dissertativo. Nosso propósito, nesse trabalho, é ampliar a reflexão sobre a dinâmica lúdica nas aulas de língua portuguesa, favorecendo novos olhares e apontando outras perspectivas que redimensionem a aplicação de tais atividades para o Ensino Médio.

O jogo é reconhecido, por vários teóricos oriundos de diversas disciplinas, como Winnicott, Piaget, Vigotsky, Bruner e Fröbel, como uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva do aluno e que o lúdico contribui para um bom desenvolvimento intelectual, questionamo-nos se sua utilização contribuiria para facilitar o desenvolvimento da linguagem verbal escrita. Outro questionamento que nos assaltou foi a razão pela qual o lúdico, elemento que independente de classe social, faixa etária, ou de fatores temporais, foi desaparecendo do processo educativo. Partimos, então, da hipótese de que a aplicabilidade de atividades diversificadas envolvendo músicas, jogos, teatro e outros instrumentos que oportunizem o discente a comparar, associar, abstrair, incluir, ordenar, seriar, classificar, refletir e reestruturar gradativamente os diversos aspectos de sua produção textual, proporcionaria o aperfeiçoamento de textos dissertativos.

Em busca dessa comprovação, analisamos de que forma a inserção de atividades lúdicas no universo escolar contribui para uma melhor produção textual, sedimentando nossa pesquisa também nas teorias de Montessori, Lúria, Kishimoto e Almeida, para os quais os jogos são recursos importantes, funcionando como instrumentos educativos.

Foi pensando assim que resolvemos observar se os progressos significativos de aprendizagem que nossos alunos obtinham advinham do emprego de atividades lúdicas. Começamos a intensificá-las, buscando observar se a forma divertida de aprender tornava a aprendizagem dinâmica e propiciava uma melhor interação entre os grupos.

Experiências similares já foram registradas anteriormente, entretanto convém observar que tais registros estão, na sua maioria, voltados a alunos mais jovens, geralmente cursando o Ensino Fundamental I. Pouco ou quase nada se tem relatado sobre tais experiências com alunos nas séries do Ensino Fundamental II ou do Ensino Médio. O desafio consiste, pois, em tornarmos nossas aulas mais interessantes através do lúdico, re-avaliando nossa prática pedagógica e nossas experiências metodológicas, consideradas eficientes ao longo da nossa vida acadêmica, de forma que acabe com a dicotomia aprendizagem x dever, que persiste, ainda, para muitos, elegendo os jogos como estratégias facilitadoras no desenvolvimento da textualidade. Propusemo-nos a aliá-los com as atividades de produção textual escrita, no contexto escolar.

O presente trabalho nasceu, pois, do desejo inicial de se procurarem estratégias que facilitassem o desenvolvimento de textos dissertativos. Para isso, a pesquisa foi gestada através da análise da inserção de atividades lúdicas nesse processo e de como elas auxiliavam os alunos a superarem dificuldades encontradas na construção de seu texto.

Esta dissertação é, também, o resultado de várias leituras sobre prática de escrita e sobre o lúdico, a partir de reflexões teóricas sobre a aplicabilidade de brincadeiras no desenvolvimento de competências lingüísticas.

Não nos propusemos, entretanto, a criar fórmulas para a escrita de textos dissertativos, mas sim, investigar de forma mais sistemática a evolução gradativa do desempenho do educando através de atividades prazerosas, que alternem a rigidez do ambiente escolar com posturas menos formais, nas quais as brincadeiras valham como

instrumento de aproximação entre professor e aprendiz, e a afetividade se faça presente nessa interação.

É nosso intento que essa pesquisa seja um instrumento de reflexão para todos que trabalham com educação e que se preocupam com as estratégias relativas à utilização de atividades lúdicas como alternativa pedagógica. Com ela, pretendemos explicitar a contribuição da inserção dos jogos quando relacionados à aprendizagem e à apropriação de habilidades lingüísticas.

O trabalho está estruturado em três capítulos e uma conclusão.

No capítulo 1, apresentamos a fundamentação teórica que serviu de aporte para a explicitação do que seriam as atividades lúdicas, como e quando elas surgiram, como são conhecidas por teóricos de diferentes campos de atuação, como são (ou deveriam ser) utilizadas nas escolas e como atuam sobre o desenvolvimento das habilidades de escrita. Buscamos a conceituação de discurso e texto, gêneros e tipos discursivos a partir da visão de vários autores.

No capítulo 2, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para seleção do *corpus* e para escolha dos textos analisados. Focalizamos a descrição das estratégias lúdicas que foram utilizadas para melhoria das produções textuais e descrevemos os critérios elaborados para correção, com os indicadores que serviram ao universo interpretativo das análises.

No capítulo 3, procedemos às análises do *corpus* constituído, nos seus aspectos estruturais e lingüísticos, e nos textuais, sendo o processo dividido em duas etapas. Na primeira, sem intervenção, através de processos lúdicos, para a elaboração dos textos; na segunda etapa, novos textos foram selecionados, dos mesmos discentes, com produções que sofreram interferência de instrumentos como jogos e brincadeiras, os quais funcionaram como elementos facilitadores da relação do aluno com a sua produção escrita. A partir daí,

construímos quadros resumitivos das análises e tecemos considerações sobre os resultados obtidos.

Após esse capítulo, seguem-se as considerações finais, nas quais buscamos responder às questões previamente definidas no início da pesquisa, sobre a possibilidade da aplicação de interferências lúdicas virem a contribuir para o melhor desempenho do aluno na sua relação com o texto escrito, bem como ver a razão de estar o lúdico tão ausente do processo educativo hodiernamente.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Histórico dos estudos das atividades lúdicas

Repensar a importância do brincar no processo ensino-aprendizagem implica uma retrospectiva histórica às mais diversas abordagens existentes, desde aquelas que vêem as atividades lúdicas como expressões culturais às que analisam a contribuição das mesmas para o âmbito educacional e as que vêem tais atividades como forma de compreender as emoções ou atitudes humanas.

Segundo Paulo Almeida (1974), a evolução das atividades lúdicas sempre esteve atrelada aos grandes períodos da civilização ocidental. As primeiras considerações acerca da importância do brincar no âmbito escolar ocorreram na antiga Grécia e Roma. Kishimoto (1998) afirma que Platão e Aristóteles já destacavam a importância das brincadeiras no desenvolvimento da aprendizagem, sugerindo o uso de jogos que imitassem atividades adultas como forma de simulação. Entretanto, nesse período, não havia a utilização dos jogos como recursos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Esses teóricos¹ trazem informações históricas sobre a origem e a evolução das atividades lúdicas aplicadas à educação. Segundo eles, a confecção de guloseimas em forma de letras destinadas a facilitar a aprendizagem da escrita foram estratégias registradas nos livros de Horácio e Quintiliano. Dessa forma, a atividade escolar pareceria mais “doce” para

¹ Cf. ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: prazer de estudar**. São Paulo: Loyola, 1974; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

os que a iniciavam. Passaram, então, as escolas elementares que aliavam as atividades lúdicas à aprendizagem formal a serem chamadas de *ludus*.

Os grandes pensadores já destacavam a importância do brincar no desenvolvimento pleno do homem. Um dos maiores filósofos da antiga Grécia, Platão, no século III antes da era cristã, afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com atividades recreativas, com jogos, e que a aquisição e desenvolvimento da linguagem deveriam dar-se de uma forma não opressiva. Aristóteles acreditava que os jogos eram uma forma de preparo da criança para a vida adulta e possuíam um importante papel na formação da personalidade dos jovens. Ao classificar os vários aspectos do homem, este filósofo destacou o *homo ludens* (o que brinca ou cria) como importante.

Ao considerar o brincar como elemento favorecedor de vínculos sociais positivos afetivos e do desenvolvimento cognitivo, destacam-se as atividades lúdicas como instrumento indispensável para o desenvolvimento não só de crianças, mas também dos adultos.

Os egípcios e os maias também acreditavam que a utilização dos jogos funcionava como um meio pelo qual os valores, os conhecimentos e os padrões da vida social dos mais velhos eram passados aos mais jovens.

No medievo, contrariamente ao que se imagina, havia educadores que utilizavam o lúdico na educação de seus alunos. Alcuíno, grande educador erudito, usava charadas, anedotas e adivinhas em suas aulas, apregoando que o divertimento deveria estar associado ao ensino. Além do aspecto motivacional, havia nas escolas monásticas uma outra função para o lúdico que era o aguçar da inteligência dos jovens monges.

O jocoso também tinha espaço nas aulas de Petrus Alfonsus, que incluía anedotas em suas pregações. Rosvita de Gandersheim, monja da Idade Média, traz de volta o teatro, escrevendo peças de caráter educativo, combinando drama e comédia ao mesmo tempo.

L. Jean Lauand, da Universidade de São Paulo, acredita que algumas características são comuns aos educadores medievais citados: todos eles utilizavam o lúdico em suas práticas pedagógicas. Afirma que para Tomás de Aquino o tratamento dado ao brincar é bastante significativo:

O *ludus* de que Tomás trata na *Summa* e na *Ética* é, sobretudo, o brincar do adulto (embora se aplique também ao brincar das crianças). É uma virtude moral que leva a ter graça, bom humor, jovialidade e leveza no falar e no agir para tornar o convívio humano descontraído, acolhedor, divertido e agradável... só falamos do lúdico, nota-se nos escritos de Tomás que *ludus* e *iocus* são praticamente sinônimos. (*apud* ALMEIDA, Paulo, 1974)

Assim, o ensino deveria dar-se sempre de forma prazerosa e não enfadonha e aborrecida.

Não havia diferenciação entre jogos para crianças e para adultos nas antigas sociedades. Todos jogavam coletivamente e as atividades lúdicas eram consideradas como uma espécie de elo afetivo entre as pessoas, grupos sociais e gerações. Entretanto esse caráter de união foi sendo esquecido ao longo da história da humanidade, transformando a maioria dos jogos em atividades individuais.

Vários foram os fatores que contribuíram para a separação dos jogos das crianças e dos adultos, dentre eles o fato de a criança ser considerada imatura para desfrutar do convívio com os adultos e a alteração dos valores morais perpassados pela escola, pela igreja e pela sociedade como um todo. Assim, as atividades lúdicas coletivas foram abandonadas e o brincar passou a ser visto como uma atividade sem função aparente, inútil, concepção que foi reforçada com o aparecimento do capitalismo.

As escolas ligadas ao clero, no período da era Cristã, começaram a introduzir uma educação mais rígida, mais disciplinadora, impondo regras de conduta e distanciando-se, cada vez mais, de uma educação interativa e descontraída. Nesse período, não mais havia lugar para os jogos e brincadeiras, pois estes eram vistos com discriminação, como atividades pagãs

(vícios e prazeres recriminados), considerados imorais, profanos e sem nenhuma significação, ficando, assim, como em estado de latência, só sendo retomados no período Renascentista, quando os mesmos foram encarados como conduta livre que favorecia o desenvolvimento da inteligência e facilitava o estudo.

Graças ao surgimento das idéias Renascentistas, os jogos foram re-introduzidos e outras possibilidades pedagógicas foram surgindo para seu uso. Rebelais e Montaigne registraram em seus escritos suas concordâncias para com essa nova postura didática, repudiando a aprendizagem imposta através dos castigos corporais durante o medievo.

Já no século XVI, através dos jesuítas, surgem timidamente os jogos educativos. No período da colonização brasileira, os jesuítas, em particular José de Anchieta, já faziam uso de estratégias lúdicas, dentre elas o teatro, no trato com a população indígena, não só para o ensino do vernáculo como também para o trabalho de catequese. Um outro grande educador que simpatizava com a inserção de atividades lúdicas no ambiente escolar foi Ignácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, o qual propunha o emprego de exercícios lúdicos como método facilitador da aprendizagem do latim, restrita à nobreza.

Só a partir do século XVIII, os jogos educativos tornam-se populares e não mais exclusivos dos nobres, transformando-se em instrumento de divulgação, crítica e doutrinação das camadas menos favorecidas.

Um frade franciscano chamado Thomas Murner introduziu um jogo educativo através de cartas, cuja finalidade era ensinar filosofia. Ele percebeu que, através de imagens, a aprendizagem dos alunos se dava de forma mais dinâmica. A partir desse advento, há a multiplicação de jogos educativos em formas de letras e imagem usadas pelas escolas. A concepção de que a imagem e os sentidos auxiliam na fixação dos conhecimentos aprendidos passa a vigorar. Aumentam, nesse período, os jogos de leitura adotados por Locke e Comenius. As atividades lúdicas começam a ser concebidas à luz das inovações científicas do

século XVIII e novos jogos surgem a partir da publicação da Enciclopédia. Os jogos didáticos, que anteriormente eram usados apenas nas castas dominantes, passam ao domínio popular e são utilizados largamente para a disseminação de idéias científicas.

Paulo Almeida (1998) nos diz que, no século XIX, as idéias de Rousseau, juntamente com as idéias de Pestalozzi e Fröebel, influenciaram sobremaneira a utilização das atividades lúdicas, trazendo inovações pedagógicas com a sua re-introdução e tornando-as significativas para o processo ensino-aprendizagem.

No século XX, começa uma intensa pesquisa sobre a importância dos jogos na vida dos indivíduos. Surgem pressupostos sobre o ato de brincar relacionados à aprendizagem. Refloresce, então, a valorização dos brinquedos e brincadeiras como fonte de estímulo e desenvolvimento de aspectos cognitivos e afetivos. Nesse século, surgiram pesquisas e teorias que discutiam a importância das atividades lúdicas para a construção de conhecimentos infantis. Os estudos de Piaget (1970), Vigotsky (1991) e Bruner (1976), dentre outros, encontraram terreno fértil para que pressupostos relevantes sobre a construção de representações infantis e a aplicabilidade de jogos pedagógicos fossem repensados.

Os jogos para Piaget (1994) constituem-se “admiráveis instituições sociais” e é através deles que desenvolvemos nossa autonomia. Com base nesse pressuposto, cabe ao educador fomentar o gosto pelo brincar em seus alunos, tornando o processo educativo mais prazeroso através da prática lúdica, proporcionando autonomia do educando.

Na década de 80, os jogos chegam ao Brasil e, através da crescente produção científica sobre o tema, tem início o processo de valorização das atividades lúdicas no âmbito escolar. Assim, as pesquisas, os estudos científicos e a multiplicação de congressos sobre a inclusão do lúdico em sala de aula tomam vulto. Infelizmente, a relevância dos jogos educativos sempre esteve condicionada a questões políticas e econômicas de cada país, fazendo-os ora estarem em evidência, ora serem preteridos.

O educador Fröebel (*apud* ALMEIDA, Paulo, 1961) e o historiador Ariès (1986), malgrado serem teóricos de áreas diferentes, também vêm a atividade lúdica como fator determinante para a educação infantil. Com o primeiro, os métodos lúdicos na educação foram fortalecidos e vistos como recursos poderosos no meio educacional.

Em quase todas as épocas, povos e contextos, a educação lúdica esteve presente. Historiadores, filósofos, lingüistas, antropólogos, psicólogos e educadores vêm os jogos como estimuladores da inteligência e da afetividade inter e intra-pessoal que despertam o interesse, servindo como ferramenta ideal para aquisição e desenvolvimento da aprendizagem, de iniciação ao prazer estético, de fator de auto-estima e do processo de socialização. Muitos teóricos, como Kishimoto(1999), Paulo Almeida (1998), Marcelino (1990) entre outros, reconheceram a importância pedagógica dos jogos, visto estes terem propriedades amplas que assumem significados distintos no processo da aprendizagem. Através dos jogos, o educador tem um forte aliado para desenvolver e fixar conceitos, por isso a discussão em torno da importância do jogo no processo da educação formal passa a ser imprescindível.

Na psicologia, enquanto Piaget (1975) concebe os jogos como produto da cognição, representação concreta de experiências, Wallon (*apud* ALMEIDA,P., 1974) afirma que o comportamento lúdico provém da imitação. Para aquele, as atividades lúdicas tornam-se mais significativas, à medida que a criança se desenvolve, apontando três sistemas de jogos: de exercícios, simbólicos e de regras; já este classifica os jogos em funcionais, de ficção, de aquisição e de construção. Acredita-se, então, ser o jogo tão importante na vida da criança como é o trabalho para o adulto.

A contribuição de Vygotsky (1998) é considerar que, nas atividades lúdicas, o pensamento está separado dos objetos e a ação não surge das coisas, mas sim, das idéias. Para ele, os jogos se dão na interação social e são condutas que imitam ações reais e considera dois elementos importantes nas brincadeiras: situação imaginária e regras.

Já Bruner (1990) postula que as brincadeiras entre mãe e bebê auxiliam no desenvolvimento da linguagem e na compreensão das regras, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, compartilhando, assim, das idéias piagetianas, nesse aspecto.

Na área da Pedagogia, temos Fröebel (*apud* ALMEIDA, P., 1961) que afirma serem os métodos lúdicos na educação facilitadores da aprendizagem e fatores decisivos para a ação produtiva. Paulo Almeida (1998) partilha a mesma idéia, concebendo a atividade lúdica como berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais, por isso, indispensáveis à prática educativa. Kishimoto (1994) reconhece a funcionalidade da prática dos jogos em situações do cotidiano. Ela vê a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea. Suas considerações provocam um pensar reflexivo sobre a aplicabilidade de atividades lúdicas, destacando-se o seu posicionamento em defesa da melhoria da linguagem também em adolescentes e adultos e não apenas em crianças, pela interferência de tais atividades.

Diferentemente da perspectiva que focalizamos na presente dissertação, na Filosofia, Wittgenstein (1975) compreende os jogos não como recurso ou estratégia facilitadora da aquisição e do desenvolvimento da linguagem, mas como constitutivos da própria linguagem. Os jogos de linguagem ocorrem quando mudamos o contexto ou a prática associada a uma palavra. Para ele, a cultura constitui o pano de fundo da linguagem e dos diferentes jogos de linguagem, e o jogo de palavras só faz sentido dentro do contexto no qual que é utilizado.

A distinção entre a concepção de jogos de Wittgenstein e a dos demais teóricos anteriormente citados está, portanto, centrada no fato de que, para estes, os jogos funcionam como estratégias ou procedimentos facilitadores da aquisição e desenvolvimento da linguagem, enquanto aquele encara os jogos no âmbito da própria linguagem.

As brincadeiras, como espaço de apropriação de conhecimentos, em sala de aula, exercem, como visto, um papel de suma relevância no processo ensino-aprendizagem, possibilitando ao educando a apropriação de informações, habilidades e competências que são exigidas em seu meio sócio-cultural.

Huizinga (1971, p.7), teórico holandês, também afirma que, desde o início, a linguagem é fortemente marcada pelo jogo. Dessa forma, a vivência social desse elemento no campo educacional mostra-se bastante significativa. Corrobora com o pensamento de Kishimoto a sua afirmação de que a sedução que o lúdico exerce sobre os adultos ou adolescentes é tão importante quanto para as crianças, pois se lhes apresenta como possibilidades de mudanças necessárias para a aquisição de novos conhecimentos e geração ou aperfeiçoamento de habilidades lingüísticas.

Deixar de considerar esse aspecto é negar a satisfação do ato de criação da escrita crítica, restringindo-o a um ato solitário, não dialético e de não participação cultural efetiva. Brown (1994, p. 52) afirma que “a doutrina de que o lúdico é o modo essencial de atividade de uma humanidade livre, aperfeiçoada ou satisfeita, apresenta implicações para a reforma social”. Nesse aspecto, aproxima-se do defendido por Huizinga sobre os efeitos da cultura na aquisição dos conhecimentos.

Para Winnicott (1975, p.80), um dos teóricos importantes na psicanálise pós-freudiana, “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu”.

Dessa forma, não se pode conceber aprendizagem e atividades lúdicas como campos extremos e isolados, visto que as constantes pesquisas sobre a necessidade de recuperação das brincadeiras ou atividades prazerosas na e para a educação têm mostrado que

o caminho aberto pelas possibilidades do lúdico leva à superação de entraves que dificultam o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Marcelino (1990, p. 57), no campo da educação, afirma que

é comum se falar na falta de linguagem e imaginação de crianças e jovens. E não faltam estudos tentando detectar cientificamente as causas para esse efeito. Entre aquelas é apontada a massificação, o desrespeito aos dialetos das classes menos favorecidas, a imposição da linguagem oficial etc. Sem deixar de levar em conta esses fatores, penso que a ‘pobreza’ de experiência de vida humana, e nela, à restrição do lúdico. E essa pobreza não é exclusivamente de classes sociais. Nesse aspecto, todos somos pobres.

Ariès (1986, p. 124) é outro teórico envolvido com a educação o qual afirma, em seu livro, que crianças e adultos de classes sociais diversas partilham jogos e brincadeiras similares e que muitos dos componentes lúdicos utilizados no séc. XVII sobrevivem através dos tempos.

Como visto, o jogo faz parte da natureza humana desde os primórdios da história. É através do jogo que transcendemos às necessidades imediatas da vida e conferimos sentido às nossas ações mais simples, dentre elas, o ato de aprender. Na obra *Homo Ludens* (1979, p. 31), Huizinga corrobora esse pensamento. Em seu livro, ele propõe um novo critério para identificação do homem, que deixa de ser o ser pensante – *homo sapiens* - e passa a ser o que joga – *homo ludens*. Assim, tanto o pensar quanto o jogar definem o homem. Para ele,

o jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria (e exterior à vida habitual), mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total [...] praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais...

O conceito de jogo deveria estar integrado ao conceito de cultura, visto que a formação cultural tem um caráter lúdico e, historicamente, o jogo é encontrado em todas as atividades humanas, podendo ser analisado numa perspectiva cultural. Comunga desse pensamento Huizinga (1979, p.11), ao afirmar “a criança joga e brinca dentro da mais perfeita

seriedade que a justo título podemos considerar sagrado”. Huizinga (*apud* BROTTTO, 1999, p.15) diz: “Eu creio, afirmo e aposto que se nos alfabetizarmos em jogos cooperativos teremos criado uma nova linguagem, uma linguagem capaz de criar homens e mulheres e, conseqüentemente, de melhorar o mundo”.

Deduz-se, assim, que, propiciando oportunidades de aprendizagem através do brincar, fomentam-se a criatividade, a liberdade de expressão, as inúmeras possibilidades de desenvolvimento das habilidades e competências inatas do indivíduo. A democratização no ensino formal através das atividades lúdicas permite a valorização da ludicidade natural que todo homem traz.

Muitos estudiosos contemporâneos reconhecem que vários jogos e brincadeiras hodiernos têm suas origens na Grécia e Roma, evidentemente sofrendo variações para os fins aos quais se destinam, e modificações quanto ao emprego de materiais utilizados. Graças a isso, os jogos são reconhecidos como atividades pedagógicas indispensáveis à formação global do indivíduo.

Como foi visto, neste percurso histórico, o prestígio das atividades lúdicas sofreu oscilações ao longo da história da humanidade, ora colocadas em pé de igualdade à instrução formal na perpetuação de valores morais e educativos, ora vistas como vilãs e destruidoras desses mesmos valores.

Esse processo de valorização das atividades lúdicas toma impulso a partir da década de 60 e Maria Montessori, uma das representantes desse período, elabora uma metodologia de ensino voltada às crianças portadoras de necessidades especiais, visando à implementação da educação sensorial. Nesse período, as pesquisas são intensificadas e são criadas ludotecas e associações cujas finalidades residem na criação e divulgação de jogos e brincadeiras, termos cuja polissemia carece de maiores esclarecimentos a serem enfocados no item subsequente.

1.1.1 Polissemia dos termos: jogos, brinquedos e brincadeiras

Ao buscarmos conceituar os jogos, o lúdico e as brincadeiras, deparamo-nos com uma série de definições que se aproximam, em alguns aspectos, e se distanciam em outros. O que há em comum, entretanto, entre os autores que procuram estabelecer os significados para tais palavras é uma imprecisão devido ao caráter abrangente da significação desses vocábulos. Dessa forma, é muito comum encontrarmos esses termos sendo usados indistintamente, uns substituindo outros, sem preocupação com a especificação conceitual.

Marcelino (1990) afirma que “entre os brasileiros que tratam do tema, a precisão, com relação aos termos utilizados, parece não constituir motivo de preocupação”. E prossegue confirmando que o próprio Rubem Alves faz uso de termos diversos para se referir ao lúdico.

Fazendo um percurso histórico, esse autor diz que a palavra jogo apresenta diferentes acepções entre os diferentes autores. Para os gregos, significava as ações próprias do indivíduo, mas particularmente da criança, expressa através de brincadeiras. Para os romanos, significava festa, alegria; para os judeus, significava gracejo, riso. Em sânscrito, era brincadeira, alegria; para os germanos, o termo jogo definia movimentos que produziam prazer.

Com o passar do tempo, começou a significar, em todas as línguas, as ações humanas que proporcionam alegria e satisfação, expressas com espontaneidade e liberdade.

Observando a semiologia das palavras brincar e jogar, segundo Holanda, em seu Dicionário da Língua Portuguesa, encontramos as seguintes definições: “jogar: do latim *jocare*: entregar-se às diversas combinações de um jogo; aventurar-se ou arriscar-se ao jogo; perder no jogo; dizer ou fazer brincadeira; harmonizar-se”. (sd, p. 227); e “brincar: divertir-se, entreter-se em jogos, agitar-se alegremente...” (sd, p.803). Verificamos que ambas as conceituações indicam um ponto em comum, qual seja, o grau de subjetividade que as

envolve. Outro aspecto convergente é o fato de que, através dessas atividades, a aprendizagem se dá livre de tensões, de conflitos, estabelecendo-se um clima de prazer, no qual situações são criadas e a realidade é dominada através da experimentação, da previsão e da execução de atos que antes se apresentavam como difíceis.

No dicionário Houaiss (2000), brincar significa “distrair-se com jogos, representando papéis fictícios”, “entreter-se como um objeto ou atividade qualquer”, “tirar gozo, distração, proveito ou desfrutar”, além de outros. Logo, promover e organizar brincadeiras no contexto escolar, visando à melhoria dos objetivos educacionais, é ampliar a percepção, a curiosidade e a motivação do educando.

A palavra *iocus*, em latim, era mais empregada para brincadeiras verbais, tais quais, enigmas, piadas, adivinhas. *Ludus* referia-se ao brincar, mas não no seu aspecto verbal, e sim, à ação. Porém, no século XIII, *iocus* e *ludus* passaram a ser empregadas como sinônimas.

Esse aspecto etimológico explica porque muitos estudiosos tomam as palavras jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, como sinônimas, no sentido usual do vocábulo, em diferentes situações. A noção de jogo, no entanto, é polissêmica e pode ter várias interpretações, daí nossa preocupação em tentar explicitá-la através da concepção de vários teóricos.

A partir de campos teóricos e posições distintas, tal idéia encontra-se presente em grandes obras como as de Brougère (1995, p.14),

jogo é o que o vocábulo científico denomina ‘atividade lúdica’, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo. [...] é também um sistema de regras que existe e subexiste de modo abstrato, independente dos jogadores...

A polissemia possibilitada pela palavra jogo em nada dificulta sua utilização, visto que nos induz a refletir sobre a riqueza dos vários níveis de significação que ela pode ter.

Brougère afirma, ainda, que

não se pode considerar equivalentes todos os discursos que preconizam que o professor deve recorrer ao jogo. A própria idéia que se tem de jogo varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes.(1995.p.14)

Para muitos estudiosos, os jogos representam meios da observação de comportamentos fundamentais e não têm um fim em si mesmos. Há, sem dúvida, uma esfera de significações variadas para a palavra jogo, entretanto o que mais nos interessa neste trabalho não é a sua conceituação fiel, mas sim, sua compreensão atual no campo educacional.

Como afirma Kishimoto (1998, p.2), “a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo”. Wittgenstein (1975) também comungava desse pensamento sobre a dificuldade para compreender o significado distinto da palavra jogo. Para ele, o vocábulo só adquiria significado preciso, quando observado dentro do contexto em que era usado.

Oliveira (1974) emprega o termo jogo como sinônimo de atividades lúdicas e brincadeiras, a exemplo de tantos outros autores. Comprova-se, mais uma vez, que o vocábulo jogos apresenta diversos sentidos, por ser uma palavra com possibilidades amplas de significação. Brougère (1995) conceitua o jogo de acordo com o fenômeno e o uso que se faz dele; Ariès (1986) sugere seu estudo a partir da imagem que cada contexto forma do indivíduo.

No campo da psicanálise, Winnicott (1975) o entende como um elemento fundamental para o equilíbrio emocional e Bettelheim (1988) afirma que faz sentido falar nas regras do jogo, mas brincadeira não tem regras, a não ser aquelas que a criança deseja impor a suas próprias atividades. É ainda ele quem diz que os jogos, com sua estrutura definida e seus

aspectos competitivos, estão normalmente mais próximos do nosso jeito adulto de passar o tempo e, por conseguinte, evocam empatia mais imediata nos adultos. O mesmo autor, entretanto, afirma, posteriormente, que tanto os jogos como as brincadeiras promovem igualmente aprendizagens significativas, em faixas etárias indistintas.

Todos concordam, portanto, que o termo jogo é mutável de acordo com a perspectiva em que é observado. Logo fatores como contexto, jogadores (participantes) e significado são imprescindíveis para sua compreensão.

Para muitos, o brincar pode estar associado a uma ação irrelevante, sem nenhuma significação para a aprendizagem. Entretanto as brincadeiras não só desenvolvem as habilidades e competências do indivíduo, mas também são imprescindíveis para seu avanço social.

As expressões jogos e brincadeiras, assim, têm sido empregadas como sinônimas e, com frequência, são intercambiáveis. Contudo, para alguns estudiosos, a distinção entre elas deve ser feita, pois cada uma se refere a estágios nitidamente distinguíveis da evolução cognitiva: brincadeiras estariam relacionadas a estágios mais elementares, são livres de regras e caracterizam-se pela ausência de objetivos; já os jogos são competitivos, carecem de regras.

Apresentaremos, a seguir, autores que, teoricamente, pensam e articulam subsídios para que as atividades lúdicas sejam entendidas como processo imprescindível na formação de individualidade e de sujeitos autores. Para isso, detalharemos os paradigmas por eles usados para a noção de jogo e as configurações de sentido que correspondem a seu emprego.

1.1.2 Jogos: visão de Piaget, Vigotsky e Bruner

As teorias construtivistas podem seguir dois caminhos: a epistemologia genética representada por Piaget (1975) e o construtivismo de Bruner(1976). A partir da visão da

epistemologia genética, a aprendizagem baseia-se em “jogos” com os quais o sujeito é instrumentalizado para resolver novos problemas. A segunda tem algumas semelhanças com a primeira, entretanto focaliza a exploração de alternativas, de descobertas e o currículo em espiral, vendo os jogos como ferramenta.

Embora ambos estivessem interessados nos aspectos do desenvolvimento mental da criança, Piaget, com seu conceito biológico de desenvolvimento, difere de Bruner que dá mais ênfase à cultura do que à herança biológica para a evolução cognitiva. Para Piaget, a criança assimila no jogo o que percebe na realidade, as estruturas que já construiu, considera a imaginação da criança como atividade deformante da realidade.

Assim, tanto os aspectos culturais quanto os biológicos devem ser considerados em se tratando do processo educativo que tem o jogo como elemento indispensável para a aprendizagem.

Para Vigotsky (1998), a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Diferente de Piaget, Vigotsky dá mais ênfase à cultura do que à herança biológica para o desenvolvimento cognitivo, destacando o papel do jogo da criança na proporção que ele possibilita a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal, definida como a discrepância entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando consegue a resolução de um problema. A regra e a situação imaginária caracterizam o conceito de jogos em Vigotsky. Para ele a criança cria e desenvolve o aspecto cognitivo a partir do que conhece, das oportunidades do meio em função das suas necessidades e vê a imaginação como dependente da experiência e dos interesses.

Bruner (1976), que concebe o educando como agente do seu desenvolvimento cognitivo a partir da interação com o outro, vê os jogos como promotores da aprendizagem e facilitadores desse processo. Acredita que a inclusão do lúdico na educação facilitaria a apreensão e decodificação do pensamento do outro pela criança por meio da meta-cognição

(substituição de significados), próprio de processos simbólicos, ocasionando o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Bruner (1976), portanto, não se pode prescindir dos jogos como um recurso pedagógico importantíssimo, principalmente para o domínio da escrita. Para ele, o jogo, como a linguagem oral e escrita, propicia um recriar contínuo de novas formas e estilos, por isso ele vê os jogos como instrumentos através dos quais as crianças vão aprendendo as regularidades da língua. Para ele, a criança aprende a lidar com as regras através das abstrações, reabilitando a imitação concebida por um sujeito ativo que mantém uma relação dialógica com o objeto através de negociações, sem apagá-lo nem sobrepor-se a ele. Concebe, assim, os jogos como ações sincronizadas e regulamentadas.

A contribuição desse autor, sobre jogos nos processos educativos, e a relação estrita entre jogos e aprendizagem possibilitam-nos reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem num momento em que se pretende repensar certos paradigmas educacionais.

Para melhor compreender os pressupostos de Bruner(1976), faremos algumas considerações sobre a concepção de jogos feitas por Piaget (1970) e Vigotsky (1998), mostrando que, em alguns aspectos, seus conceitos se aproximam dos de Bruner e, em outros, se distanciam. Compreender a importância que Bruner atribui aos jogos, esclarecendo seus pressupostos no que tange aos aspectos cognitivos, suas contribuições teóricas no âmbito escolar e a estreita relação que ele estabelece entre as atividades lúdicas e a educação formal, é, sem dúvida, repensar os caminhos metodológicos percorridos em nossas ações educativas.

Assim, a proposição do lúdico, em situações definidas, mediadas pelo educador facilitaria sobremaneira a aprendizagem. As atividades lúdicas, segundo Bruner, seriam uma estratégia, uma forma de exploração para a identificação e solução de problemas, por se tratar de um mecanismo não opressor. Através delas, os resultados viriam pelo prazer, pela motivação impulsionadora do agir.

Bruner(1976) sugere o brincar livre de qualquer pressão, mas mediado pelo educador que terá a preocupação de estimular a transposição dos conhecimentos intuitivos em idéias lógico-científicas. Para ele, os jogos, sem a cobrança de resultados, propiciam a flexibilidade na busca do conhecimento, não devendo ser encarados preconceituosamente pelos adultos. O brincar está relacionado à aprendizagem e sua presença durante as atividades educacionais é imprescindível.

Esse autor, na mesma obra, ressalta a importância dos jogos para a construção de objetos lingüísticos, estudando-os desde a fase pré-verbal até a fase das primeiras palavras. Mostra esquemas de ação partilhada e conjunta e, nesses esquemas interacionais, demonstra que as funções comunicativas são mais bem desenvolvidas através de jogos, dentre elas, o estabelecimento de papéis no discurso (diálogo, mudança de turno), distinção das funções gramaticais (agente/paciente), determinação de sujeito/predicado (focalizar/topicalizar – comentar/predicar), noção de ações completas ou realizadas e ações não-completadas.

Partindo dessas diversas concepções de jogo e das suas implicações no processo de aquisição de conhecimento, fez-se necessária uma inserção de como se dá a relação do jogo com o processo educativo. Para tanto, buscamos elucidar as concepções e limites sobre jogo educativo e sua aplicabilidade no âmbito escolar, envolvendo a formação docente para a exploração das propriedades formativas dos jogos, além da sua interferência no desenvolvimento das habilidades lingüísticas dos discentes.

1.1.3 Jogo educativo: concepções e aplicabilidades

O objetivo desse item é analisar as concepções de jogos educativos e seu favorecimento para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. A relação entre jogo e educação remonta além da revolução romântica, contudo foi a partir dela que essa relação

tomou uma maior configuração. Nesse período, o que estava sugerido para um programa de educação, torna-se concretizado com as idéias de Fröbel apresentadas por Paulo Almeida (1961), que oferecia propostas para se colocar os jogos dentro do processo pedagógico, fornecendo um elo entre a filosofia romântica e uma pedagogia lúdica.

Ao surgir, no final do século XIX, um novo método científico que considerava a psicologia da criança, concomitantemente, surgiram novas discussões sobre os jogos e sua aplicabilidade pedagógica. É restabelecida a relação entre aprendizagem e jogos. Nesse período, surge a teoria da recapitulação, na qual através do jogo era permitido à criança recapitular experiências passadas e chegar ao estado de civilização que caracterizava a sociedade na qual estava inserida. Havia simpatizantes dessa teoria que sugeria o desenvolvimento da criança por analogia ao da civilização estudada. Logo em seguida à teoria da recapitulação, surge outra abordagem na qual o jogo remetia a explicações ligadas à biologia, ou seja, ao instinto, situando-se na ciência através do biológico, considerado em seus efeitos psicológicos.

Não há um consenso sobre o significado exato de jogos, brinquedos e brincadeiras no ambiente da escola, seja com relação aos teóricos que o abordam, seja por profissionais que com eles atuam, seja com relação ao senso comum.

As tentativas de viabilização de propostas de intervenção no processo educativo através do lúdico não têm sido fáceis, principalmente no que tange à produção textual, visto a escassez de atividades recreativas destinadas a esse fim. Não se pode negar, entretanto, que tais atividades contribuem para a construção coletiva de uma nova educação voltada para a relação interdependente entre aprendizagem e prazer.

Tem-se focado, com muita propriedade, o lazer como elemento importante no processo de escolarização da criança por possibilitar maior socialização, criatividade e participação cultural, todavia a extensão dessa proposta às séries do Ensino Médio decerto

modificaria nossa realidade em sala de aula. A busca de alternativas pedagógicas que considerem os jogos tem sido apontada como elemento facilitador do processo educativo.

Huizinga (1979, p.16) considera o jogo como

uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublimarem em sua diferença em relação ao resto do mundo por meios de disfarces ou outros meios semelhantes.

Não há uma única concepção aplicável a todos os fenômenos concebidos como lúdicos. Os estudos ligados às atividades lúdicas geralmente estão relacionados a teóricos que pesquisaram sobre o jogo protagonizado e que concordam que a realidade em torno do indivíduo que dele participa influi nele de maneira decisiva, corroborando a nossa concepção de que os jogos na educação facilitam, sobremaneira, a aprendizagem.

A origem histórica dos jogos educativos está intrinsecamente ligada à formação das gerações nas sociedades, visto que esta não é um processo isolado com função social, mas de integração. Os jogos educativos são de origem social e suas fontes são tão remotas como a própria origem humana. Tais considerações são importantes para uma abordagem das atividades lúdicas como instrumentos, como estratégias, ferramentas ou alternativas pedagógicas facilitadoras do desenvolvimento da linguagem escrita, mais precisamente de textos dissertativos.

Vimos que os registros de brinquedos e brincadeiras são provenientes de diversas culturas e remontam a épocas antigas, comprovando que, ao homem, é natural o lúdico. Os artistas, por exemplo, criam modelos experimentais que os auxiliam na construção de outras realidades. Do mesmo modo, através dos jogos, o educando realiza sua integração social de

forma mais prazerosa. Essa integração plena entre o brincar e o aprender não só estimula o pensamento criativo, mas também o desenvolvimento social e emocional do discente.

O imaginário só é desenvolvido quando se dispõe de experiências que se organizam. Assim, os conhecimentos prévios do indivíduo constituem o acervo de imagens culturais que são utilizadas na interação entre eles. Sempre que possível, o adulto deve lançar mão dessas imagens, visando a sua instrumentalização no consolidar dos conhecimentos que pretende desenvolver.

Assumindo-se papéis imaginários, simula-se o real. Possibilitam-se, assim, outras formas de pensar e agir através da imaginação. Kishimoto (1993,1999) refere-se à industrialização e urbanização do Japão, após a década de 70, quando se percebeu a necessidade de desenvolver a criatividade, já que as brincadeiras tradicionais, motivadoras do inventivo, tinham quase desaparecido do país. Estabeleceram-se, então, medidas políticas para recuperá-las através da reformulação dos currículos escolares infantis, sendo interessante, segundo a autora, que esse exemplo fosse seguido, adotando-se medidas similares que elessem o lúdico como elemento despertador do prazer de aprender e, conseqüentemente, do desenvolvimento da criatividade.

Com Fröebel (*apud* ALMEIDA, Paulo.1961), os estudos sobre as atividades lúdicas na educação tornaram-se mais significativos, visto que, em seus pressupostos, defendia a relação salutar entre ela e os jogos.

A teoria dos jogos educativos analisa, em linhas gerais, os jogos como uma situação na qual os participantes devem tomar decisões para se chegar a um resultado, estudando os conflitos e buscando soluções. Essa teoria é mais utilizada para os jogos matemáticos, aplicada mais especificamente a questões que envolvem cálculos de probabilidade. Nada impede, entretanto, que esse conceito seja aplicado a outras áreas, por comparação de ações e procedimentos com os jogos de estratégias. Sendo o jogo uma situação

artificial, controlada por regras e limitada a fatores do seu contexto, dever-se-ia pensar na aplicabilidade dessa teoria em outros campos do saber formal.

A escola tem demonstrado sensibilidade à problemática apresentada pelos discentes na sua relação com a aprendizagem. Tem-se discutido, nela, a validade de buscar-se no lúdico uma forma de interação entre o educando e o conhecimento, que seja mais prazerosa e apresente resultados mais satisfatórios. Uma das maiores dificuldades questionadas é a apresentada pelos alunos do Ensino Médio, no tocante à produção textual escrita. Várias estratégias pedagógicas geralmente são utilizadas para minimizar esse problema que, se não for bem focalizado, desencadeará evasão escolar provocada pela falta de sintonia entre os valores vivenciados pela escola e as reais necessidades do aprendiz.

Para o aluno, a obrigatoriedade do aprender está diretamente vinculada às altas taxas de abandono e absenteísmo da formação escolar, nas séries do Ensino Médio, visto que foge à sua compreensão a validade do conhecimento para a sua ascensão social e crescimento pessoal. Renato Requixa (*apud* MARCELINO, 1990, p.97) afirma que a evasão escolar, além de outros fatores, deve-se “à inadaptação da criança e do jovem ao ritmo escolar”.

Na busca de soluções, a promoção de atividades lúdicas que facilitassem uma maior interação no processo educativo, entre aluno e escola, certamente contribuiria para uma maior permanência dele na mesma, além de os objetivos e metas educacionais serem contemplados.

Moreira Coelho (*apud* MARCELINO, 1990, p.98) diz que “é profundamente ingênua (e perigosa!) essa idéia de que o professor deve facilitar a aprendizagem ao máximo, fazendo dela uma diversão, uma brincadeira, na qual o importante é apenas aprender a aprender”. Essa afirmação tende a sugerir que o equilíbrio, o bom senso e a perspicácia do professor são elementos indispensáveis para o sucesso da aplicação de atividades lúdicas. Atividades extremamente facilitadoras, que subestimem o potencial do aluno, tenderão a

desestimulá-lo, já as extremamente difíceis o deixarão com sentimento de impotência ou de incapacidade.

Os jogos serão muito bem vindos por contribuírem para uma maior atenção ao conteúdo que está sendo vivenciado, colaborando também para a diminuição do rigor da cobrança e para a minimização do caráter controlador das ações do educando e da superação de dependência do mesmo, visto que possibilitarão as condições necessárias para o aluno “saber fazer” e “saber ser”.

Há uma proporção entre a prontidão para o aprendizado ou desenvolvimento da escrita e a participação de jogos e brincadeiras desenvolvidos em classe. Assim, as atividades lúdicas, concebidas como prática educativa, deveriam ter lugar garantido, pois desenvolvem habilidades e competências, contribuindo para a instauração de segurança, integração e afetividade dos que delas participam. A validade do lúdico como prática educativa é advinda de seus resultados.

O conhecimento dos educandos também é fundamental para que o professor possa explorar o potencial educativo do lúdico. O envolvimento incondicional do jovem e do adulto com atividades lúdicas deve estar intimamente relacionado aos seus interesses e ao enfoque a ser dado pelo professor ao conteúdo que se pretende explorar.

Uma produção escrita de forma não proficiente também está diretamente relacionada à pouca experiência de vida e à restrição ao lúdico. Marcelino (1990, p.57) diz que “negar a possibilidade de manifestação do lúdico é negar a esperança”. Faz-se também necessário considerar o diálogo cultural, sem o qual as atividades lúdicas não poderiam ser viabilizadas.

A negação ao acesso dessas atividades para o adolescente ou para o adulto, como instrumentos facilitadores da aprendizagem, não reside apenas no fato de se acreditar que jogos educativos devem ser apenas usados para as séries iniciais, mas também numa

concepção equivocada de que os jogos não são necessários à idade adulta, visto que muitos deles podem colocar em risco os papéis demarcados culturalmente no âmbito escolar.

Como sugere Marcelino (1990) “o furto desse direito estaria ratificando os preconceitos e as manifestações ideológicas arraigadas na nossa sociedade e que são defensoras do *status quo*”. Essa postura arbitrária vai de encontro a uma proposta educacional na qual o desenvolvimento do indivíduo e de suas relações com o outro deve dar-se de forma prazerosa e não através da obrigatoriedade.

Marcelino (1990, pp.64, 65) afirma, ainda, que, no Artigo 227, do Capítulo 7º, do título VII da Constituição Brasileira de 1988, “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação e ao lazer...” Diz, outrossim, que, na carta do lazer, fixada no Seminário Mundial de Lazer, realizado em Bruxelas pela Fundação Van Clé, o artigo 4º afirma que “a família, a escola e todos os educadores têm papel determinante a desempenhar quando da iniciação da criança numa atividade lúdica e ativa de lazer, na qual a freqüente contradição entre o ensino e a realidade necessita ser eliminada”.

As atividades lúdicas situam o educando em um espaço de criação de sentidos e significados para além do âmbito escolar, posto que surgiram da criatividade do homem para responder a questionamentos sobre a sua própria existência e o acompanha desde tempos imemoriais.

Toda atividade lúdica constitui um espaço aberto para a criação de novas expressões que permitam reflexões sobre as dificuldades e as limitações do ato da escrita. São os jogos ferramentas de reintegração à vida escolar plena, esta, muitas vezes, furtada pela formalidade excessiva, mecanizada, rotineira e distante das suas reais necessidades. A inclusão de jogos, no cotidiano escolar, possibilitará dinamicidade e re-significação na

construção do conhecimento que se estrutura a partir da constituição da subjetividade do educando e de sua inserção no grupo, através de suas ações sobre um determinado contexto.

Com a prática lúdica no universo escolar, há um aumento considerável da motivação no processo criativo da escrita, com conseqüente ampliação e desenvolvimento das competências lingüísticas, pelo que, sempre que possível, a dinâmica lúdica deve estar presente em sala de aula.

Toda atividade lúdica do ser socializado está presente nos jogos de regras. Assim, com eles, vem o movimento de consciência de uma determinada situação-problema, a busca competitiva de se buscar uma resolução para ela e a recompensa por havê-la encontrado. As regras dos jogos orientam as ações dos jogadores, propiciam limites de comportamento e possibilitam diferentes ações.

A resistência a experiências novas, a mudanças no âmbito escolar não é tarefa fácil, principalmente em se tratando do ensino a adolescentes e adultos. As dramatizações, por exemplo, funcionam como excelente recurso de trabalho para quebra dessa resistência. Com elas, conseguimos veicular situações que expressam vivências concretas e possibilidades de soluções através da representação. A discussão de um tema proposto para produção textual ganha espaço, quando anteriormente é trabalhado através de dramatizações, nas quais as idéias fluem mais facilmente, os comentários são mais ricos e as opiniões latentes tornam-se manifestas. Quando bem direcionadas, as atividades lúdicas podem promover o desejo de entender a temática e executar as atividades de produção textual, de expressar livremente o não-dito, que geralmente é velado, imobilizando o sujeito-autor do texto.

O jogar proporciona a vontade de encontrar caminhos alternativos para resolver os conflitos, atingir metas, aumentando as potencialidades e re-significando a práxis do aprendiz. Além disso, possibilita melhores condições de lidar com perdas e ganhos, abrindo possibilidades para novas interações.

Montessori (*apud* ALMEIDA, P., 1961) foi bastante influente para a realidade pedagógica de sua época, entretanto suas teses concebiam a educação materna sem ser apoiada no jogo, excetuando-se os jogos coletivos, dirigidos através de um material por ela sugerido. Para Brougère (1995, p. 189),

o jogo é o resultado de relações inter-individuais, portanto de cultura... pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar. O jogo não é inato, pelo menos nas formas que assume no homem... Como salienta Wallon, por metáfora, batizou de jogo todos os comportamentos de descoberta da criança.

O jogo surge, então, como sucessão de decisões. Esse sistema se expressa através de um conjunto de regras, pois as decisões constroem um universo lúdico partilhado ou partilhável com outros.

Brunner (1997) afirma: “acredito com efeito, poder afirmar que é a atitude lúdica que permite, em grande parte, dominar a linguagem. A aprendizagem da língua materna é mais rápida se inscrita em um contexto lúdico”.

Como já citado, nos primórdios da educação lúdica, crianças e adultos participavam dos mesmos ritos e brincadeiras, assim, sem discriminação de faixa etária, todos estreitavam seus laços e promoviam a união. Com o passar dos anos, as brincadeiras educativas que congregavam adultos e crianças foram proibidas pela Igreja, por achá-las impróprias. Infelizmente, em nossos dias, alguns preconceitos ainda perduram, mesmo que em escalas menores, no que tange ao uso de jogos pelos adultos, levando tais atividades a serem direcionadas única e exclusivamente para crianças, por se acreditar serem inerentes a elas. Contrapõem-se, assim, os jogos às atividades sérias de produção.

É importante não se vislumbrar os jogos apenas como um instrumento para desenvolver a inteligência em função de futuras tarefas e cobranças de ordem social ou somente como elemento de motivação. Ariès (1986) afirma que o adulto dos séculos XVI e XVII não trabalhava tanto quanto o adulto hodierno, o que favorecia uma maior participação

nas brincadeiras com as crianças. Há, ainda, o equívoco em se acreditar que toda a atividade lúdica realizada pelo adulto deve estar obrigatoriamente ligada às idéias de rendimento e produção, ou seja, ao trabalho. O adulto tende a uma não-visão do processo, da satisfação que a atividade proporciona no momento em que é realizada, mas no seu produto final, sua finalidade, não se permitindo usufruir plenamente da realização lúdica, não dando vazão aos seus sentimentos, desprovendo-se da racionalidade em favor de uma atividade prazerosa e hedonística.

A própria sociedade demarcou, através das influências históricas e sócio-culturais, as atividades educativas destinadas às crianças e aos adultos e, a estes cabendo os jogos apenas como preparação para o trabalho e para a produtividade. Essa visão reducionista interfere sobremaneira na compreensão das ações lúdicas na vida do adulto, servindo como fator excludente do prazer nas atividades que executa.

Huizinga (1979) afirma que o jogo educativo não é uma tarefa imposta nem se liga a interesses materiais imediatos, pelo contrário, estabelece limites de tempo e espaço, ordem e equilíbrio. O desenvolvimento da inteligência humana aumenta por toda vida e não termina com a adolescência, bastando para isso a motivação. Esta deve ser dosada de forma que, em excesso, não tenha efeito rebote. A observação atenta aos progressos no desenvolvimento cognitivo, por mais insignificantes que pareçam, deve ser registrada.

Jogos que estimulem a compreensão e o uso da linguagem são sempre proveitosos em qualquer idade. As atividades interativas de metacomunicação servem como estímulo importante para a exploração de pensamentos divergentes, levando o educando a buscar novas e incomuns soluções.

A introdução dos jogos no ambiente escolar facilita o processo na busca do aluno pelo conhecimento, despertando o seu interesse pelas novas experiências e descobertas através de situações estimuladoras. A aprendizagem proporcionada através das atividades

lúdicas passa a ter uma significação mais intensa e vai acompanhar o educando durante toda sua vida, visto que o conhecimento adquirido é interiorizado e, quando necessário, expresso de maneira interativa.

Celso Antunes (1998, p. 36) salienta que

de Huizinga a Roger Caillois, de Heidegger a Georges Konrad, de Montaigne a Fröbel, de Konrad Lorenz a Gardner, alguns dos mais destacados pensadores de nosso tempo demonstraram vivo interesse pela questão lúdica e pelo lugar dos jogos, das metáforas no fenômeno humano e na concepção de mundo: hoje a maioria dos filósofos, sociólogos, etólogos e antropólogos concordam em compreender o jogo como atividade que contém em si mesmo o objetivo de decifrar os enigmas da vida e de descobrir um momento de entusiasmo e alegria na aridez da caminhada humana.

Apesar dos vários estudos sobre as atividades lúdicas ligadas à educação, faz-se necessário instrumentarmos-nos também com o relato da vivência de outros educadores em sala de aula, como contraponto aos processos por nós vivenciados. A busca permanente de dinâmicas que favoreçam uma aprendizagem significativa deve ser a bússola que norteia aqueles que se propõem a educar de forma prazerosa e criativa.

Como vimos, o bom uso do jogo ou de atividades lúdicas, no âmbito escolar, permite contribuições significativas para o processo educativo. Não é o jogo em si mesmo que contribui para esse fim, mas sua utilização como meio, como instrumento em um conjunto controlado por regras que lhe permite propiciar mecanismos essenciais ao desenvolvimento do educando. Assim concebido, o jogo passa a ser, sem dúvida, um material pedagógico para uma educação renovada. Para tanto, a formação acadêmica do educador deve estar vinculada a essa realidade, visando a uma melhor compreensão sobre a propriedade formativa dos jogos, aspecto comentado no item seguinte.

1.1.4 A formação de professores e as propriedades formativas dos jogos

A relação professor x aluno, no processo ensino-aprendizagem, deve-se dar de uma forma prazerosa, a fim de que as competências e habilidades sejam desenvolvidas a contento. Devem-se evitar as concepções de que o professor facilitador, que assume uma postura “menos rigorosa”, menos “austera” em sua prática pedagógica, está incorrendo no erro de inviabilizar um verdadeiro processo de aquisição do saber, visto que a relação de amizade estabelecida com o educando pode ser vista, por muitos, como uma ação desvirtuadora do seu objeto trabalhado cujas exigências de um bom desempenho escolar seriam preteridas em detrimento da observação e consideração de aspectos pessoais do educando.

É possível perceber, por parte de alguns professores, a preocupação em manter demarcadas as posições “hierárquicas” de professor e aluno, e definidos os papéis a serem desempenhados por cada um. Não haveria, dessa forma, uma relação interativa entre eles, mas a autoridade e a imposição de um e a aceitabilidade e passividade do outro. Entretanto, se não existe o respeito pela individualidade e, ao contrário, implementa-se um distanciamento entre as relações inter-pessoais, o processo educativo, com certeza, será penalizado.

Observando-se que a relação afetiva é elemento essencial para que o processo educacional ocorra de forma plena, torna-se mais difícil a apropriação do conhecimento numa relação de passividade, indiferença e apatia. O despertar do interesse, do “querer” vem a partir da necessidade que sentimos do objeto de estudo e da importância que atribuímos a ele. Assim, recorrer a estratégias diversificadas que propiciem esse “despertar”, elegendo-se as atividades lúdicas como um dos melhores instrumentos para esse fim, seria um dos caminhos.

Dessa forma, todo curso de formação de professores deveria considerar as atividades lúdicas como aliadas da prática educativa, fomentando programas que instruísem os docentes na utilização de recursos tão valiosos, já que são indubitáveis as propriedades

formativas dos jogos. É importante também salientar que a preparação dos educadores para a promoção de atividades escolares permeadas pelo lúdico é fundamental, visto que, em suas formações acadêmicas, muitas vezes, não são orientados para esse procedimento, principalmente em se tratando de propostas de atividades de escrita, e o caráter descontraído e aparentemente não sério dessas atividades, pode gerar insegurança no docente.

De acordo com Marcelino (1990, p.110) “O resgate do lúdico na educação é um ato político como projeto de construção de uma nova sociedade e, ao mesmo tempo, incorpora componentes desalienantes na própria prática docente, enquanto atividade profissional”.

A descontração, o prazer da descoberta e a beleza dos conteúdos precisam ser ressaltados pelos professores, para que sejam percebidos e apreendidos pelos alunos, na medida das possibilidades do cotidiano escolar. O professor precisaria entender o ensino como brinquedo – brincar com suas idéias e convidar outros para a brincadeira; o pensar, antes de qualquer coisa, como brincar – brincar com as idéias, e isso exige enfrentar a resistência dos próprios professores na sala de aula e da sociedade como um todo, para a qual, diferentemente da criança, que utiliza as atividades lúdicas tanto para a aquisição do conhecimento quanto para o entretenimento, no adulto, ela tende a observar o emprego dos jogos apenas como lazer, não se atendo às suas propriedades formativas e à sua grande utilidade no campo da educação formal.

Essa visão, estereotipada por alguns, impede o vislumbrar das possibilidades da utilização desse recurso, de forma mais efetiva, na prática docente, principalmente em se tratando do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, embora já haja alguns trabalhos com o lúdico na área das Ciências Exatas, especialmente em Matemática.

Ao fazer uso de tão precioso “recurso didático”, pois assim o concebemos, propiciamos a liberdade criadora, a espontaneidade e, sobretudo, a aquisição de novos

conhecimentos além da troca de informações do educando, mediadas ou facilitadas pelo educador, onde há permuta de papéis sociais e não, o rigor de posições pré-definidas.

Infelizmente, ainda há certa resistência, também por parte de alguns educadores, em fazer uso das atividades lúdicas, por acreditar-se que elas desestabilizariam a relação formal, “séria”, rigorosa, que deveria existir na relação professor x aluno. Penteado (1996) sugere, entretanto, que os jogos sejam utilizados na formação desses profissionais, destacando o Videopsicodrama Pedagógico dentre os demais jogos (simulações, representações, e dramáticos). De acordo com essa autora (1996, p. 168), o videopsicodrama pedagógico é “um desdobramento do psicodrama pedagógico, possibilitado pelo avanço tecnológico que colocou as câmeras gravadoras de vídeo e aparelhos projetores ao alcance de um maior número de profissionais das diferentes áreas do conhecimento”.

Sabendo-se que o lúdico sempre atraiu o homem e que o jogo constituiu a linguagem do próprio homem desde a infância, a inclusão desse elemento no processo pedagógico visa à viabilização de respostas rápidas, lógicas, espontâneas que, muitas vezes, são escamoteadas por conta de uma postura rígida do educador.

Reforçando essa postura favorável ao lúdico, encontramos a afirmação de Huizinga (1979, p. 3) de que “O drama, devido a seu caráter intrinsecamente funcional e devido ao fato de constituir uma ação, continua permanentemente ligado ao jogo. A própria linguagem reflete este laço indissolúvel. Drama é chamado “jogo” e interpretá-lo é jogar”.

Mas faz-se necessário explicitar que nem todo jogo funciona como um material pedagógico. O principal elemento que o diferencia de outro que tem apenas caráter hedonístico é sua intencionalidade, a qual deve vir bastante clara, no sentido de possibilitar uma mudança significativa na aprendizagem do educando, estimulando-o a buscar novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades operatórias. Assim, os jogos

aplicados para desenvolver a inteligência lingüística podem desenvolver o vocabulário, a memória, a fluência verbal e a “gramática”.

Nem todos têm facilidade na produção de textos orais ou escritos. Vários são os casos observados em que essa competência verbal não ocorre de forma proficiente, expressiva e organizada pelo sentido, especialmente no plano da escrita. Essa habilidade lingüística, entretanto, pode ser mais facilmente desenvolvida através de atividades lúdicas, pois há jogos lingüísticos que podem estimular a inteligência verbal e desencadear a ampliação vocabular, propiciando um maior número de recursos para a construção de imagens.

Esses jogos de “fluência verbal” ativam as habilidades essenciais da linguagem, tais como a análise, a síntese, a comparação, a relação, a descrição, a crítica, o julgamento, dentre outras. Contudo é notória a carência de jogos específicos para análise lingüística, ou de reflexão sobre a língua. Os existentes voltam-se, em sua maioria, para o desenvolvimento da “gramática” de base (assim a denominam), para o estudo mais elementar de estruturas sintático-semânticas. Há, por exemplo, inúmeros jogos específicos para a alfabetização, para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Todavia deve existir uma maior intensificação dessas atividades nas séries subseqüentes, para que a “memória verbal” seja sempre estimulada.

Nas séries seguintes, é comum ouvir-se a “desculpa” de que a aplicação de atividades lúdicas, como recurso pedagógico, está condicionada às possibilidades da programação conteudística. Entretanto não compartilhamos dessa opinião, pois acreditamos que o bom senso do educador e sua avaliação das reais necessidades serão fundamentais para a adoção de parâmetros que lhe permitam saber quando é ou não favorável a inclusão de tal recurso no universo ensino-aprendizagem.

Assim como a produção de textos deve ser estimulada em qualquer ciclo (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), as atividades lúdicas também podem ser

trabalhadas independentemente das séries e dos conteúdos a serem vivenciados, bastando para tanto sua adequação e direcionamento para o fim a que destinam.

A escolha ou criação de jogos que estimulem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita deve ser criteriosa, e também constar como recurso na proposta pedagógica do educador, o qual fará os ajustes ou modificações necessárias para que eles realmente cumpram seu papel de facilitadores, estimuladores e motivadores de uma aprendizagem significativa. Diversos elementos justificam e condicionam a aplicação do jogo, tais como a capacidade de se constituir em um fator de auto-estima do aluno, criando condições psicológicas favoráveis, melhorando as condições ambientais e os fundamentos técnicos.

O educador também deve acreditar que os jogos têm um papel transformador na inteligência lingüística, visto que, sem essa crença, os jogos não funcionariam como recurso didático, encarados com seriedade e aplicados com sensibilidade, entusiasmo e otimismo, mas constituiriam, apenas, uma atividade prazerosa, de lazer, sem resultados pedagógicos.

1.1.5 A posição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre os jogos educativos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais funcionam como um referencial curricular que possibilita aos educadores teorizarem sobre concepções de área, pressupostos relevantes, conteúdos, seqüenciação, tratamento didático e avaliação. Têm, como principal objetivo, nortear as ações dos educadores para um trabalho efetivo de inclusão social do educando, não sendo elemento impositivo, mas propositor de debates e fomentador de reflexões, visto que suas diretrizes estão alicerçadas nos princípios construtivistas.

Entretanto, surpreendentemente, os PCN são omissos no tocante à inclusão de atividades lúdicas como estratégias ou procedimentos pedagógicos, embora sugiram atividades diversificadas, visando à interação do aluno com seu objeto de estudo,

intermediado pelo educador. Defendemos que esse processo interativo se tornará tanto mais profícuo quanto mais forem inseridas propostas lúdicas, que concretizem e materializem essas interações. Dessa forma, ocorre uma maior atuação do educando na construção de significados para sua aprendizagem, a qual se torna significativa e, conseqüentemente, incorporada à sua formação.

Focalizando, dentro dos PCN, os eixos de uso e reflexão, em Língua Portuguesa, nas três práticas de linguagem, quais sejam, a produção de textos, envolvendo a leitura e a escrita, e a análise lingüística, verificamos que existe uma orientação para a abordagem dos diversos gêneros textuais como objetos do ensino da língua. Entretanto é preocupante a escassez de informações no que tange ao tratamento didático para essas práticas, especificamente em análise lingüística.

A inserção de propostas lúdicas não só auxilia o componente curricular de Língua Portuguesa, mas também se presta à multidisciplinaridade. Dessa forma, um trabalho planejado, levando-se em conta a importância do lúdico para o desenvolvimento das competências e habilidades lingüísticas, exigidas como garantia para a formação de leitores, analisadores e produtores de textos proficientes, permite-nos um novo olhar para questões que envolvem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Certamente, concepções e posturas mais adequadas surgem a partir dessa perspectiva inovadora, visto que as grandes transformações procedem de educadores que ousam fazer diferente.

1.1.6 A interferência das atividades lúdicas na produção textual escrita

O objetivo básico do estudo sobre a inserção de atividades lúdicas no âmbito escolar é verificar quais as relações existentes entre o lúdico e o processo educativo, mais especificamente com relação ao desenvolvimento de textos, e de que maneira a relação jogos

e aprendizagem pode ser considerada, objetivando mais uma alternativa pedagógica para obtenção de textos proficientes.

É comum acreditar-se que a capacidade de brincar se vai com a infância, quando se instaura o caráter da obrigação, da “responsabilidade” em se assumir uma postura mais séria e, com ela, a perda da espontaneidade e do impulso criativo caracterizado pela despreocupação. Restringir a utilização de atividades lúdicas apenas às crianças é negar um valioso instrumento mobilizador da verdadeira aprendizagem. Dessa forma, é fundamental que a escola considere o valor lúdico, em detrimento de todas as dificuldades encontradas no plano social, promovendo essa cultura, buscando novos caminhos e soluções para a educação formal. Assim procedendo, não apenas o produto final da aprendizagem será valorizado, mas todo o processo e as técnicas nele utilizadas para sua motivação serão re-avaliadas, possibilitando novas reflexões sobre a finalidade da educação e a natureza do aprendiz.

Defendemos, por isso, que as boas produções textuais feitas pós-implementações de atividades lúdicas, em sala de aula, com certeza despertam alguns questionamentos a respeito do processo educativo. É perceptível a ansiedade e a insegurança dos adolescentes diante de propostas de redação que estão desvinculadas da sua vivência cultural, ou que sejam impostas como obrigação escolar sem sentido. As más produções de textos ou aquelas consideradas sofríveis não dependem de modo exclusivo da falta de preparação dos educandos no processo da escrita, mas também das ações desenvolvidas pela escola, da atuação dos educadores, das múltiplas interferências sociais e, sobretudo, do caráter formalístico imposto ao texto escrito.

Como proceder, então, para que ocorra uma produção escrita proficiente? Como contribuir para uma produção mais crítica e criativa? Sem dúvida, através de atividades prazerosas de jogos e brincadeiras que transformem o caráter formal das propostas de redação em atividades hedonísticas. Infelizmente, a vinculação entre a educação e o lúdico tem sido

pontuada por alguns equívocos como, por exemplo, o fato de se acreditar que jogos e brincadeiras podem desequilibrar o processo educativo, instaurando desordem em sala de aula ou diminuindo o controle do professor e o domínio da turma. Pelo contrário, com a realização dessas atividades, vem, concomitantemente, uma nova consciência social, o respeito e o cumprimento de regras de uma maneira menos impositiva e mais compreensiva e, logo, o processo criativo passa a ser mais espontâneo e menos truncado.

De acordo com Alves (1984, p.110), “a vivência do lúdico leva ao entendimento da gratuidade da alegria, da não-relação entre o prazer e o atual ordenamento institucional, que procura entorpecer o corpo, pela organização, disciplina e rotina, gerando a incapacidade dos sentidos”. Acrescenta, ainda, esse autor (1984, p.92) que “em qualquer parte onde alguém seja forçado a fazer algo sem sentido, este alguém estará no limite da insanidade”.

Assim, ao privar-se o educando da experiência lúdica no âmbito escolar, mais especificamente nas aulas de Português, nas quais há propostas de produções textuais, está-se negando a possibilidade de desenvolvimento da leitura e da escrita de forma prazerosa.

As atividades “sem propósito” de produção textual tendem a afastar cada vez mais o aluno da escrita, fazendo-o, muitas vezes, aceitar, passivamente, as tarefas desestimulantes de redação que lhe são impostas, não lhe permitindo a busca do sentido e da importância da produção textual proficiente e a sua expressão em uma linguagem própria.

O que fundamenta, também, a proposta do desenvolvimento de textos através do lúdico é a nossa própria prática em sala de aula, visto que os resultados positivos da inserção de jogos e brincadeiras, antes e durante as propostas de redação, animam e estimulam a criatividade. Assim, adotando procedimentos lúdicos, as imposições, as punições e a sisudez do educador cederão lugar a uma postura menos vigilante, mais espontânea, mais incentivadora, menos diretiva, mais animada e interativa, durante o processo da escrita.

Na interface entre as atividades lúdicas e a produção textual, há, ainda, o propiciar da autoria do aluno que, muitas vezes, é ofuscada pelo excesso de regras e descaracterizada pelo adotar de outros pontos de vista, muitas vezes, não condizentes com os seus, os quais, por receio, não são explicitados. Diz não o que gostaria de dizer, mas aquilo que, acredita, o professor espera que ele diga. Já com a aplicação do lúdico, aumenta a possibilidade do desabrochar de novas idéias, do estabelecimento do senso crítico e do direcionamento da escrita para um leitor real, que afirma o que realmente pensa, desligando-se do senso comum e das frases feitas.

Há, ainda, o equívoco de acreditar-se que a prática das atividades lúdicas são mais indicadas às séries iniciais, ou promovidas apenas pelos professores dos componentes de Educação Física e de Artes, entretanto todo e qualquer professor pode utilizar-se desses instrumentos facilitadores e promotores da aprendizagem significativa e motivadores do interesse.

Deve-se também desfazer a concepção de que a produtividade escrita do adolescente deve ser sempre dirigida, moldada através de matrizes, para que, posteriormente, ele tenha condições de emitir suas próprias idéias. Propusemos intervenções que viabilizassem a expressão de pensamentos no momento vivenciado e não num futuro incerto, delimitado pelo exame vestibular, visto que o domínio da língua escrita é necessário à vida do educando em uma sociedade letrada como a nossa. O que vemos, como resultado das práticas educativas, é que a evasão escolar campeia, principalmente, nas séries terminais do Ensino Médio, o que inviabiliza, portanto, qualquer projeto transportado apenas para essas séries.

Constantemente, a visão progressista para o processo educativo entra em choque com visões tradicionalistas, as quais vêm sendo estratificadas ao longo dos anos, resistem a rupturas e receiam a evolução das práticas pedagógicas através do lúdico. A eficácia dos métodos sugeridos está intimamente ligada à crença de que sejam eficazes e capazes de

fomentar a criticidade, a criatividade e a maturidade intelectual do educando, proporcionando-lhe autonomia.

Alves (1984, p.106) afirma que “... é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender”. Por isso, deve-se observar que o processo educativo que faz uso de atividades lúdicas deve estar bem alicerçado nas metas que se pretendem alcançar, tendo-se sempre em vista o equilíbrio entre o prazer e o esforço de aprender, visando à superação de entraves e inseguranças, próprios do processo do desenvolvimento da escrita, transformando-se o trabalho de produção textual em espaço de diálogo, de prazer e de superação.

Por outro lado, deve-se também observar que a vivência do componente lúdico, no âmbito escolar, não deve ser encarada como modelo e como instrumento metodológico infalíveis. Toda sua eficácia vai depender da adequação das atividades aos fins aos quais se destinam e à realidade concreta existente ao seu redor.

A mediação entre o saber popular e o formal, através do lúdico, numa relação de equilíbrio, proporcionará um enfoque diferente do cotidiano escolar, mais especificamente das aulas de Língua Portuguesa e de Redação. Não se pode também esquecer que, sem o querer, sem a vontade ou o interesse em aprender do educando, o processo ensino-aprendizagem não se dará a contento. Logo a predisposição a novas motivações é indispensável para toda e qualquer intervenção.

Faz-se também necessário explicitar que não há fórmulas mágicas que proporcionem uma melhoria na escrita. Na realidade, o que há são caminhos que tornam mais fáceis o seu desenvolvimento e que possibilitam reflexões sobre as habilidades e competências necessárias a uma redação proficiente.

É incontestável o fato de que a prática positiva das atividades lúdicas é necessária à aprendizagem, servindo de estímulos que possibilitem acesso da transposição de níveis

menos elaborados do processo da escrita para níveis mais complexos, mais elaborados, enriquecidos com o senso crítico mais apurado.

Apesar de uma grande parcela de educadores fazer uso desse instrumento, variam os enfoques dados aos jogos educativos, uns acreditando que eles funcionam em todos os seguimentos e faixas etárias educacionais, e outros não.

Alguns estereótipos ainda perduram com relação à aplicabilidade dos jogos na educação os quais, muitas vezes, inibem ou inviabilizam sua prática. É evidente que a adequação de atividades lúdicas deve ser cuidadosamente escolhida, observando-se as condições ideais ou só desejáveis para sua prática. A escolha cuidadosa possibilita o acesso às práticas da escrita e o desenvolvimento dela, levando-se em conta as diferenças significativas de apropriação observadas no grupo-classe.

A informalidade, a espontaneidade e a motivação são marcas registradas nas atividades permeadas pelos jogos. É fato que a aprendizagem conseguida pelos métodos tradicionais de ensino tem cumprido o seu papel e não se pode negar sua necessidade, entretanto se relativiza sua eficácia diante da falta de autonomia na produção escrita e da falta de autoria, restringindo-se, muitas vezes o texto do educando a mero produto de reprodução, decalque ou transcrição de textos já escritos, perpetuando-se a situação de dependência e despreparo para situações reais do cotidiano.

O processo de depuração dessa dependência pode ser acelerado quando há a conscientização do educando do seu papel de agente.

É consenso entre os autores citados anteriormente que cada vez mais se faz necessário que jogos e educação formem um todo harmônico, indispensável a uma aprendizagem significativa. Devem, pois, as atividades lúdicas ser encaradas como canais facilitadores para o encontro do educando como o conhecimento, com a descoberta, com a

produção, com o fluir de novas idéias, tendo o professor como mediador e sistematizador das atividades, cuja prática adequada auxiliará o aprendiz a prosseguir além da vida escolar.

A realização de atividades lúdicas destinadas a desenvolver a prática da escrita deve ser planejada, visto que o brincar proporciona o recriar e o interpretar do real. O faz-de-conta, o símbolo nos permite imaginar as coisas no irrealizável de sua essência, possibilitando desfrutar da permanência de algo efêmero. Os jogos e brincadeiras humanizam o ensino e é na escola que sua inserção deveria ter espaço.

Muitas são as questões que envolvem o uso dos jogos no âmbito educacional, tais como a qual público se destina, qual sua significação, qual seu objetivo, qual sua linha didática e sua interação com os demais instrumentos do processo educativo. Já há *softwares* educativos que podem ser usados no processo educacional e jogos criados especialmente para o ensino, mas, infelizmente, não conseguimos encontrar algum disponível para facilitar o trabalho com a produção de textos dissertativos. No máximo, pudemos adaptar alguns já existentes para a nossa finalidade.

A articulação da tríade conhecimentos, instrumentos e métodos deve estar sempre presente em qualquer área de ensino. Quanto maior for a interação entre esses elementos, maior será a aprendizagem. Assim, quando adotamos os jogos como norteadores e articuladores, nesse conjunto, estamos buscando caminhos alternativos para que a aprendizagem se dê a contento, ou seja, de forma plena. Todo jogo traz em si um espaço para a aprendizagem e esta pode ser potencializada pelo encaminhamento dado pelo professor. Através dos jogos, simulamos situações nas quais, pela vivência, se dá a compreensão, ocorrendo a aprendizagem vivencial, a qual se caracteriza por ser plena de sentido, visto que há o envolvimento pessoal afetivo e, cognitivamente, é auto-iniciada, penetrante e avaliada do ponto de vista de sua significação. O professor passa a ser o mediador nesse processo, no qual o educando transforma a experiência vivenciada em ação.

Para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido, faz-se necessária uma melhor compreensão dos termos discurso e texto, a partir do aporte teórico da Análise Crítica do Discurso e da Lingüística Textual, o que abordaremos a seguir.

1. 2 Discurso e texto

É imprescindível aos estudiosos das Ciências da Linguagem um aporte teórico para proceder à análise de textos escritos. Por isso, ao decidirmos analisar produções textuais de alunos, buscamos as concepções apresentadas pela Análise Crítica do Discurso e pela Lingüística Textual, já que o texto, como material de estudo, constitui a concretude do discurso. Em razão das diferentes abordagens teóricas, decidimos centralizar nosso olhar nos prismas defendidos por Marcuschi (2003), Searle (1981), Austin (1990) e Maingueneau (2005) – este último pertencente à corrente da Análise de Discurso de linha francesa -, para esclarecer o que é discurso e o que é texto, embora tais concepções ora se aproximem ora se afastem.

1.2.1 Conceção de discurso

Ratifica-se que há, na concepção de discurso, pontos concordantes e outros divergentes, de acordo com a linha teórica adotada pelos estudiosos.

Marcuschi (2003) considera o texto como uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero. Já o discurso é visto, pelo mesmo autor, como aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva.

Austin (1990) e Searle (1981), filósofos da linguagem, ligados à corrente pragmática, destacam a particularidade do discurso como ação, afirmando que toda

enunciação se caracteriza como um ato que busca transformar uma determinada situação ou um interlocutor. A interação promovida pelo discurso, mesmo no texto escrito, cujos enunciadores são virtuais, possibilita uma melhor compreensão entre os enunciadores, redimensionando o contexto no qual estão inseridos.

De acordo com Maingueneau (2005, p.55), “O discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito”. Porém, muitas vezes, percebemos, nos textos dissertativos escolares, o apagamento desse sujeito, não aparecendo o “responsável”, o autor daquilo que está sendo dito para um co-enunciador. Possenti (2002, p. 91) afirma que não acredita em sujeitos totalmente livres nem em sujeitos totalmente assujeitados; acredita “em sujeitos ativos, e que sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo. Nada é estanque, nem totalmente estruturado”.

Os empregos usuais do termo discurso geralmente são associados a enunciados solenes, pejorativos ou qualquer utilização restrita da língua. De acordo com Maingueneau (2005, p.51), discurso “...pode designar tanto o sistema que permite produzir um conjunto de textos, quanto o próprio conjunto de textos produzidos...”. Para o autor, o discurso é uma organização situada para além da frase, é orientado, é forma de ação, é interativo, contextualizado, assumido por um sujeito, regido por normas e só adquire sentido através de outros discursos. Assim, o discurso não é construído de maneira linear, podendo sofrer digressões e desvios dependendo da sua finalidade, da ação que pretende desenvolver sobre o outro através da interatividade. Possui regras de organização e é orientado através do tempo, tendo os interlocutores a função de controlá-lo. Através dele, o indivíduo age sobre o outro.

Segundo Maingueneau (2005, p.29),

... a priori nunca há uma única interpretação possível para um enunciado e é preciso explicar quais os procedimentos do destinatário para chegar à mais provável [...] o conhecimento da língua está longe de ser suficiente para interpretar um enunciado, sendo preciso recorrer a conhecimentos pragmáticos ligados ao contexto, qual é, respectivamente, a contribuição do sentido lingüístico e a do sentido obtido pelos procedimentos pragmáticos?

Assim, tanto a análise do contexto quanto a interpretação semântica devem estar integradas para uma melhor análise. As “regras do jogo” que regem as leis do discurso devem estar, o mais possível, claras. Ao respeitá-las, tanto o produtor do enunciado quanto quem o recebe e analisa devem adotar o princípio da cooperação, no qual ambos as aceitam, colaborando mutuamente para o sucesso de sua compreensão. Tais leis não se restringem unicamente a trocas verbais, mas também às escritas, nas quais o contexto de enunciação e de recepção é distinto para os interlocutores.

É sabido que todo enunciado deve despertar interesse naquele para o qual é dirigido, assim as leis do discurso desempenham uma função importante na compreensão dos enunciados. Conteúdos implícitos, pressupostos ou subentendidos, serão tanto mais entendidos quanto maior for a implicatura ou inferência do leitor / ouvinte.

Maingueneau (2005) vê a comunicação verbal em três dimensões: na existência de normas ou leis do discurso, num reconhecimento mútuo dos participantes e de seus papéis e na inclusão da fala em múltiplos gêneros do discurso que definem a situação de comunicação.

As principais leis do discurso, defende ele, são as leis da pertinência, da sinceridade, da informatividade e da exaustividade. Acrescenta, ainda, as leis da modalidade que são responsáveis pela escolha de palavras, pela complexidade das frases e que estão intimamente ligadas ao gênero escolhido pelos interlocutores. Todas essas leis colaboram para que a comunicação se dê a contento, desde que adaptadas às especificidades de cada gênero do discurso.

Ao dominarem-se os gêneros e as leis do discurso, automaticamente se estabelecem os componentes necessários à competência comunicativa. Juntando-se-lhe competência lingüística e a enciclopédica, têm-se os três grandes pilares que corroboram na produção e na interpretação de enunciados. A integração das competências citadas à

competência genérica possibilita ao indivíduo a capacidade de produzir e interpretar enunciados variados.

Dessa forma, quanto maior for a competência genérica, tanto maior será a participação dos interlocutores na comunicação em certos gêneros do discurso socialmente valorizados como, por exemplo, a dissertação. Tais competências não são manifestadas de modo seqüencial, mas interativo, de forma que favoreçam a interpretação do discurso. A familiaridade com o texto dissertativo facilitará sobremaneira sua produção e interpretação.

A relação do discurso com outros discursos pode ser muito bem retratada através de um poema de João Cabral de Melo Neto, intitulado Tecendo a Manhã:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galo se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde um teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos...

(*Poesias completas*, 3ª ed. Rio de Janeiro: J.Olympio, 1979, p. 19)

Assim, o discurso só é dotado de sentido quando inserido em outros discursos, relacionando-se à multiplicidade de outros enunciados já existentes ou por existir. A leitura sugerida por Cabral é entendida como um todo que é constituído por coerência e que forma uma unidade estruturada, que se repete e que circula, mesmo distante do seu contexto original.

Parece paradoxal, mas é a diversidade, a heterogeneidade que forma a unidade constituída de sentido. Como vimos, o discurso é a atividade comunicativa desenvolvida entre interlocutores e capaz de gerar sentido, englobando não só enunciados verbais mas também outros componentes do processo comunicativo que participam da produção de sentidos.

Geralmente incluímos no nosso discurso, fragmentos do discurso de outrem, tornando-o polifônico, visto que ressoam nele outras vozes além da do autor. O repertório cultural, o conhecimento prévio do interlocutor, é fundamental na interação comunicativa e essencial para a construção do sentido. Dessa forma, os papéis sociais que os interlocutores

desempenham, a intencionalidade, o conhecimento de mundo e as circunstâncias históricas e sociais nas quais ocorre a comunicação, são fatores relevantes que formam o contexto discursivo.

O discurso pode ser compreendido fora do âmbito exclusivamente institucional, assim qualquer discurso pode ser pensado como atos de fala indiretos, os quais fazem parte do uso da linguagem do cotidiano, porém não são atos de linguagem institucionais tais quais os atos perlocutórios estudados por Searle(1981) e Austin(1990).

Compreender o discurso é passar da funcionalidade da língua para sua intencionalidade, descobrindo como, na língua, podem estar outros significados, outras intenções. Assim procedendo, entendemos o discurso como a função de uso da língua em determinado contexto, relacionando as intenções dos falantes.

Alguns discursos perpassam pela ideologia ou fala de outrem. O discurso é o resultado da relação que ele mantém com outros discursos, logo só se constitui como discurso quando é um interdiscurso. O discurso é uma intercessão de subjetividade e objetividade, no qual o dialogismo inscreve as intenções dos interlocutores.

Assim, o discurso estará sempre nessas intercessões entre o enunciador e o interlocutor, manifestando, pela linguagem, crenças e razões que podem ou não ser compartilhadas pelo grupo comunitário.

1.2.2 Concepção de texto

Para Koch (2002), o conceito de texto pode ser concebido de duas maneiras: primeira, como unidade lingüística superior à frase, sucessão ou combinação de frases, cadeias de isotopias e complexo de proposições semânticas; segunda, como seqüência de atos de fala, fenômeno primariamente psíquico, parte de atividades mais globais da comunicação.

Segunda ela, o texto pode ser conceituado como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores.

Marcuschi (2003) vê o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Assim, o sentido de um texto não está nele, mas se constrói a partir dele. O texto é uma unidade de linguagem em uso, portanto um aglomerado de frases não configura um texto, pois o significado das partes que o constituem depende das correlações que elas mantêm entre si, considerando-se o contexto em que estão inseridas.

Consoante Fiorin (1990, p.12),

Entende-se por um contexto uma unidade lingüística maior onde se encaixa uma unidade lingüística menor. Assim, a frase encaixa-se no contexto do parágrafo, o parágrafo encaixa-se no contexto do capítulo, o capítulo encaixa-se no contexto da obra toda [...] nem sempre o contexto vem explicitado lingüisticamente, o texto mais amplo dentro do qual se encaixa uma passagem menor pode vir implícito: os elementos da situação em que se produz o texto pode dispensar maiores esclarecimentos e dar como pressuposto o contexto em que ele se situa.

O autor afirma, ainda, que “todo texto contém um pronunciamento dentro de um debate de escala mais ampla. Nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação da individualidade de quem o produziu...”.

Dessa forma, poderíamos considerar o texto como sendo uma ocorrência lingüística na qual a expressão sócio-comunicativa, a formal e a semântica se fazem presentes, formando uma unidade da linguagem em uso. Os textos, geralmente, assimilam as ideologias da época em que são produzidos, relacionando-se com a própria história da humanidade, revelando suas concepções e anseios. Entretanto as realidades vistas por membros de uma mesma sociedade podem ser bem distintas, possibilitando textos antagônicos ou que reflitam interesses de grupos sociais dominantes.

Os textos são estruturados em níveis crescentes de abstrações. O nível mais abstrato de um texto é denominado estrutura profunda e, para se chegar a ela, faz-se necessário um agrupamento de significados comuns. Todavia a análise de um texto não se

resume apenas a encontrar a oposição reguladora de seus sentidos, mas, no fato de encontrar, em sua estrutura fundamental, uma unidade profunda dos elementos superficiais que o formam.

É imprescindível, para nosso trabalho, decorrente da visão de texto como linguagem em uso, que a concepção de escrita seja assumida como processo enunciativo e discursivo, no qual o trabalho com os gêneros sociais de domínio público, especificamente a dissertação, deve ser cuidadosamente observado.

Muito se há discutido sobre a melhor fórmula para se ensinar a redigir um bom texto. Não há, entretanto, nenhum manual que contemple todos os caminhos que levem a uma escrita proficiente. Sabe-se, contudo, que ninguém chega à escrita sem ter passado antes pela leitura, aqui entendida como a capacidade de ultrapassar a superfície do texto, fazendo inferências e dando-lhe sentido. Assim, leitura e escrita se completam, visto que o contato com textos bem estruturados propicia a apreensão de procedimentos lingüísticos necessários a uma boa redação.

Hoje, é função primordial da escola incentivar o educando a assumir uma postura crítica ante a diversidade textual que lhe é apresentada, como também aprimorar a capacidade de escrita através da proposta de atividades diversificadas. A escrita, entretanto, já foi vista, pela escola, como imprescindível, dado o seu caráter de superar tempo e espaço, preservando o conhecimento acumulado em determinada área, além de demarcar, na sociedade, o lugar de prestígio de quem a detinha.

De acordo com a concepção de linguagem assumida é que o conceito de escrever bem se modifica. Para uns, seria escrever com correção gramatical; para outros, seria a capacidade do bem pensar, demonstrada através de uma escrita concisa, precisa e econômica. Atualmente, vendo a linguagem como ato social, em que e pela qual o sujeito se constitui,

escrever bem é a utilização da forma adequada da linguagem à situação em que o ato comunicativo irá realizar-se, seguindo uma estratégia lingüística conveniente.

Mesmo com opiniões opostas em certos aspectos, todos os teóricos comungam, todavia, que escrever bem é produzir estratégias comunicativas adequadas, as quais se modifiquem segundo as circunstâncias. A apreensão dessas estratégias de escrita certamente facilitam o processo da produção textual, assim como o reconhecimento de seu modo de organização discursiva e das características peculiares a cada gênero.

É necessário, porém, não se confundir organização textual – aqui entendida como textos narrativos, descritivos e dissertativos – com tipologia textual. Além de observarem-se os modos ligados à estrutura básica do texto, deve-se observar a sua função básica, a sua finalidade. Dessa forma, cada gênero textual apresenta marcas específicas que compõem sua estrutura e significação. O bom escritor é aquele que conhece essas especificidades constitutivas de cada gênero e delas faz uso no processo de construção da escrita.

Além dos conceitos de texto e discurso, é imprescindível à compreensão da análise desenvolvida nesta pesquisa, estabelecer a relação entre a concepção de língua, a de sujeito, a de contexto e a de texto. Enfocamos, portanto, a seguir, como se estabelece esta inter-relação.

1.2.3 A inter-relação texto / contexto / língua / sujeito

Tanto para Bakhtin (2000) quanto para Vigotsky (1991), o sujeito é um ser que se constrói e se constitui sócio-cultural e historicamente na interação com o outro, no contexto em que ambos estão inseridos. Sendo assim, o processo de autonomia do texto escrito e a apropriação de habilidades lingüísticas são mais facilmente adquiridos nas atividades lúdicas, enquanto instrumentos mediadores usados pelo professor.

A concepção de texto, em nossa pesquisa, aponta para um lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais; é, pois, um constructo histórico e social no qual os co-enunciadores operam sua organização e constroem interativamente os sentidos.

Para uma melhor compreensão do conceito de texto já explanado, faz-se necessário retomarmos as concepções de sujeito e de língua. Optamos pela concepção dialógica interacionista da língua, na qual os sujeitos não são vistos como produtores/emissores e leitores/decodificadores, cujas posições estão demarcadas, no discurso, como elementos passivos e ativos que conhecem o mesmo código. Tampouco concebemos a língua como representação do pensamento, como código ou mero instrumento de comunicação, mas sim, como atividade interativa complexa de produção de sentido, que carece de elementos lingüísticos organizados e que mobiliza, segundo Koch (2002, p.17), “um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.”.

Na interação do texto com os co-enunciadores, os sentidos vão-se construindo através do contexto sócio-cognitivo dos interlocutores. O processo interativo aciona conhecimentos prévios que geram sentidos. De acordo com Geraldi (1997), o falar depende de operações de construção de sentidos, a partir dos recursos expressivos disponíveis no conhecimento prévio de cada interlocutor e de como essas expressões se manifestam no próprio momento de interlocução. O mesmo se aplica também ao ato da escrita que, mesmo não tendo, no seu processo de interação, a co-presença real do outro no discurso, necessita da mobilização do contexto através das pistas oferecidas pelo texto e de estratégias que confirmam uma produção de sentido.

É prudente, ainda, esclarecer a noção de contexto que adotamos para uma melhor conceituação de texto. De acordo com Koch (2005, p.22), “...a noção de contexto encerra uma justaposição fundamental de duas entidades: um evento focal e um campo de ação dentro do qual o evento se encontra inserido”. Dessa forma, para analisar um contexto, deve-se não só

considerá-lo como co-texto ou elemento extra-verbal, mas observar a situação de interação imediata e a condição sócio-cognitiva dos interlocutores. A concepção de contexto vem sofrendo modificações ao longo da história lingüística, entretanto não há consenso entre a maioria dos estudiosos sobre o que é contexto e de que maneira ele afeta a interpretação de um texto, seja ele escrito ou falado.

Tal concepção nos remete a Wittgenstein e suas reflexões sobre os jogos de linguagem. Brougère (1995, p.22) afirma que

Wittgenstein descreveu a impossibilidade de limitar o conceito de jogo; torna-se estéril querer legislar sobre o que é e o que não é o jogo. Tal procedimento seria refutado pela experiência. Poderíamos traçar fronteiras que não são absolutas, mas estão associadas ao que queremos. Não há regras a priori que descrevam o uso legítimo da palavra jogo; a cada passo para defini-la, a cada jogo de palavra acomodar-se-á imprecisão ou ficarão regras específicas...

Tais jogos de linguagem são vistos como situações lingüísticas simples que ilustram um argumento, evidenciadores de que o significado dos vocábulos ou sentenças de uma língua têm significado quando possuem uma “função” no contexto social. Wittgenstein (1975) mostra a origem dos significados baseados na “ação”, mostrando como e onde se dá o jogo, como são estabelecidas suas regras e quais são os seus limites, chamando a atenção para que “entre a ordem e sua execução há um abismo. Este deve ser preenchido pela compreensão. Apenas compreendendo é que sabemos que temos de fazer isto. Todo signo sozinho parece morto (...). No uso ele vive” (1975, p.129).

É nesse sentido que essa abordagem teórica propõe uma batalha com as palavras, a fim de evitar o “enfeitiçamento” da nossa inteligência, procurando exaustivamente recuperá-la no seio do texto e do contexto. É nessa composição, pois, que respira o signo, através do seu uso, da imaginação do interlocutor, que o mobiliza, preenchendo os vazios com a imaginação, criando ou recriando o discurso, despertando as palavras que ganham sentido através de sua apropriação, a partir do momento que “jogamos” (brincamos) com elas.

Wittgenstein (1975, p. 63) propõe a noção de “jogos de linguagem” como situações lingüísticas simples, cuja função é ilustrar um argumento. Segundo sua teoria, quando mudamos o contexto ou a prática associada a uma palavra, mudamos o significado dessa palavra. O significado da palavra, então, passa a ser identificado através do seu uso na linguagem, o qual é determinado por regras existentes no “jogo da linguagem”, constitutivas dele. O autor afirma, pois, que se aprende o jogo, observando-se como os outros jogam e atentando para as regras na práxis do próprio jogo, como se fosse uma lei natural. Assim, os contextos nos quais os discursos estão inseridos os determinam.

É fato, portanto, que, numa situação comunicativa, o sentido de um texto não depende apenas de sua estrutura. As lacunas nele existentes podem ser preenchidas pelas inferências e pelas negociações entre produtor e leitor/ouvinte, para descortinarem o implícito através de deduções e conhecimentos prévios. Assim, os interactantes buscam mecanismos de textualidade para o processamento eficaz do texto e escolha adequada do contexto.

Tais aspectos da textualidade foram analisados com base nos estudos de Beaugrande e Dressler (1997), Costa Val (1994) e Irlandé Antunes (1996), buscando-se observar, especialmente, a coesão e a coerência, obtidas na construção do texto do discente. No item seguinte, comentamos esses critérios de textualidade.

1.2.4 Critérios de textualidade

Costa Val (1994) define textualidade como sendo o conjunto de características que faz com que um texto não seja apenas uma seqüência de frases. Essa reflexão acerca do que caracteriza a textualidade é importante para melhor compreendermos o fenômeno da produção de textos escritos.

Para Beaugrande e Dressler (1997), há sete fatores responsáveis pela textualidade. São eles a coerência e a coesão (relacionadas com o material conceitual lingüístico), a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade (relacionadas com os interlocutores).

Nos aspectos referentes ao texto em sua superfície lingüística, a coerência é considerada como fator fundamental da textualidade, responsável pelo sentido do texto, envolvendo aspectos lógicos, semânticos e cognitivos. Já a coesão é a manifestação lingüística da coerência, construída através de mecanismos gramaticais e lexicais.

No tocante aos interlocutores, a intencionalidade está relacionada ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e que satisfaça os objetivos da situação comunicativa. Diz respeito ao valor ilocutório do seu discurso. A aceitabilidade refere-se à expectativa do interactante em receber um texto coerente, coeso, relevante, útil, possibilitador de conhecimentos e motivador de interação. A situacionalidade, por sua vez, faz referência aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto, com relação ao contexto em que ocorre, ou seja, é a adequação do texto à situação sócio-comunicativa. O contexto define o sentido do discurso. O critério da informatividade corresponde à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou conhecidas, nos planos conceitual e formal. Quanto menos previsível for um discurso, mais informativo ele será. Por fim, como não há textos verdadeiramente originais, a intertextualidade se faz presente e está ligada aos fatores que fazem a utilização de um texto ser dependente do conhecimento de outros textos, para a construção do sentido pretendido.

Desses fatores, a coesão e a coerência, aspectos centrados no texto, foram mais observados, durante as análises às quais nos propusemos, pelo que nos detivemos em melhor esclarecê-las.

A coerência está diretamente relacionada à significação, já que o sentido de qualquer passagem de um texto é dado pelo todo. A harmonia é estabelecida pela lógica, pela não-contradição, pela conexão das partes que compõem o escrito. Nessa construção da coerência, tem papel importante a coesão textual, encarregada da ligação, da conexão entre as palavras, expressões, ou frases, de modo que nos permita analisar o vínculo dos elementos constitutivos do texto.

Halliday e Hasan (*apud* ANTUNES, I.,1996) apontam cinco fatores de coesão textual: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. Esses recursos possibilitam o encadeamento e a continuidade de diversos segmentos textuais. É denominada de coesão gramatical aquela promovida pela gramática da língua e pode ser por: substituição, elipse ou uso de expressões seqüenciadas. Pode ser compreendida como ocorrência estrutural e não estrutural, dependendo se extrapola ou não os limites das construções frasais. Tem como função essencial a continuidade da organização textual, pela recuperação de elementos suprimidos no texto, mas necessários a sua interpretação.

Koch (1996) e Fávero (1993) comungam da visão de que a coesão é um elemento importante para a textualidade, visto que liga as frases linearmente, de acordo com modalidades procedimentais específicas. Os elos ou laços coesivos são, então, responsáveis pela unidade textual, porém há casos em que a ausência de recursos coesivos não impede que os textos apresentem coerência.

Dessa forma, embora não seja a coesão imprescindível, já que há textos coerentes sem a presença de elementos coesivos, no âmbito do texto dissertativo a presença dos mecanismos de coesão é necessária, para deixar clara a linha argumentativa adotada pelo produtor do texto.

Dois tipos básicos de referenciação textual, estabelecida pelos mecanismos coesivos, a retomada de termos, expressões ou frases já ditos – a anáfora - ou a sua

antecipação – a catáfora - no encadeamento de segmentos do texto, são os recursos mais observáveis na construção de textos orais e escritos.

A coerência de um texto deve ser entendida como um princípio de interpretabilidade e inteligibilidade, dependente, portanto, de uma série de outros fatores além da ocorrência de mecanismos coesivos. É preciso, para que se apreenda o sentido de um texto, que o interlocutor detenha conhecimento lingüístico, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, de forma que possa enriquecer o mundo textual, sendo capaz de fazer inferências, captando os fatores de contextualização e dando continuidade de sentido aos segmentos textuais.

Todo esse aporte teórico faz-se necessário para procedermos à análise dos textos produzidos pelos alunos, partindo de parâmetros já estabelecidos e de critérios adotados por corretores oficiais de textos de concursos, inclusive de vestibulares. Para isso, consideramos importante fazer a distinção entre gêneros e tipos discursivos, apresentada a seguir.

1.2.5 Gêneros e tipos discursivos

Marcuschi (2003) tece considerações sobre o fato de que os textos fazem parte de categorias de discursos e gêneros de discurso. Cada categorização é baseada numa série de especificidade e de características que nem sempre são homogêneas. As categorias se modificam em função de seus usos e estão ligadas às necessidades do cotidiano do indivíduo.

Se, no campo da teoria literária, a palavra gênero sempre foi bastante utilizada, com um sentido específico para identificar os gêneros modernos da literatura, a saber, romance, conto, novela, drama e outros, no campo lingüístico Marcuschi (2003) adverte que não se deve confundir tipologias com gêneros discursivos. Os gêneros pertencem a vários tipos de discurso e estão ligados a setores de atividades sociais e culturais, prestando-se a

organizar e estabilizar as atividades comunicativas. Entretanto não devem ser encarados como elementos que enrijeçam ou estagnem a ação criativa, mesmo que sejam concebidos como preditivos ou interpretativos das ações do indivíduo. Devem ser, pois, encarados como elementos indispensáveis à comunicação verbal e compreendidos como artefatos culturais, elaborados pelo indivíduo historicamente, daí serem da ordem do discurso.

Segundo esse autor, a origem dos gêneros remonta à Grécia Antiga, quando se os definia como codificações de propriedades discursivas, nas quais um novo gênero é sempre oriundo de transformações de gêneros antigos, seja por inversão, deslocamento ou por combinação, evidenciando aspectos que constituem a sociedade à qual pertencem. É a sociedade que institucionaliza algumas propriedades discursivas que regulam a produção e a recepção de textos. Por isso, os gêneros podem ser distintos a partir da observação de determinadas propriedades discursivas, dos aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos que os compõem.

De forma geral, considera-se gênero como uma forma documental na qual um texto se apresenta; por sua vez, os tipos seriam as variedades de seqüências textuais. Também quando se fala em gêneros textuais, têm-se uma gama bastante vasta de classificação, visto que, dependendo da sua finalidade, pode ser mutável ou incorporar características de outras categorias.

Entretanto, para fins da análise a que nos propusemos, fez-se necessária a conceituação e a distinção entre gêneros e tipologias textuais. Marcuschi (2003, p.22) aponta tais diferenças entre gêneros e tipos textuais. Segundo o autor, tipo textual refere-se à natureza lingüística da composição do texto, e gênero textual são os textos materializados e que apresentam características sócio-comunicativas. Assim, poderíamos afirmar que os gêneros textuais são inúmeros e estão em constante mutação, dando origem a novos gêneros. Já os

tipos textuais contemplam as categorias conhecidas como a descrição, a narração, a argumentação, a exposição e a injunção.

Marcuschi (2003) aponta para o cuidado que se deve ter, no contexto escolar, quanto ao ensino dos gêneros, levando-se em conta apenas as estruturas em que estão construídos e sugere que a distinção entre as duas terminologias deve ser bastante precisa, pois a utilização indiscriminada de um termo por outro poderia “esvaziar a noção de gênero textual da sua carga sociocultural, historicamente construída, ferramenta essencial, para alguns, na socialização do aluno, via linguagem escrita”.

Os gêneros textuais possibilitam a comunicação verbal. Ancorado em Bakhtin (2000) e Bronckart (1999), Marcuschi (2003) afirma que “a língua deve ser tratada em seus aspectos discursivos e enunciativos e não em suas peculiaridades formais”. Diante das considerações feitas, os aspectos funcionais e interativos da língua são postos em evidência em detrimento do seu aspecto estrutural e formal. A partir dessa teoria, o autor (2003) afirma que os gêneros são entendidos como atividades sócio-discursivas sobre o mundo, constituindo-o de algum modo. Assim, para ele, tipo textual é entendido pela natureza lingüística de sua composição. Os gêneros referem-se aos textos de nossa vida diária, com características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Os gêneros são, segundo esse autor, bastante flexíveis e evoluem de acordo com as necessidades e atividades sócio-culturais. Atualmente, suas evoluções estão intimamente relacionadas às inovações da tecnologia e ao uso das mesmas nos processos comunicativos. Dessa forma, quanto mais evolução cultural, maior expansão ou diversidade de gêneros. Devem ser caracterizados de acordo com suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, observados durante seus usos. Suas categorizações são possíveis através da análise de suas especificidades organizacionais e funcionais.

Novas formas discursivas aparecem em função das necessidades das práticas sócio-discursivas. Assim, gêneros já existentes são transformados para que atendam a essas necessidades. Há gêneros híbridos que desfazem os limites entre o oral e o escrito e que são determinados, muitas vezes, por seus suportes ou pelo ambiente nos quais aparecem.

Para Bakhtin (2000), se os indivíduos não dominassem os gêneros do discurso e tivessem que criá-los, no ato da comunicação, esta seria extremamente difícil. Define o autor os gêneros discursivos como elementos estáveis dos enunciados. Para ele, gênero refere-se aos textos que usamos nas situações comunicativas cotidianas. Logo os textos que produzimos apresentam características estáveis que configuram diferentes gêneros discursivos, contendo três aspectos básicos que coexistem: o tema, a estrutura e o estilo.

Afirma o autor que, numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não se dá de forma espontânea, mas é condicionada a fatores presentes na situação comunicativa que condiciona o locutor a fazer uso do gênero mais pertinente à situação. É ele também que afirma a impossibilidade da comunicação verbal a não ser por algum gênero e por algum texto. Essa afirmação mostra que a língua deve ser tratada em seus aspectos discursivos e enunciativos e não apenas em suas peculiaridades formais. Os gêneros são, assim, constituídos como ações sócio-discursivas, nas quais o indivíduo interage com o seu ambiente.

Do exposto, a expressão tipo textual é concebida como uma construção teórica definida pela natureza lingüística de sua concepção e a expressão gênero textual é usada para designar textos materializados.

Já a expressão domínio discursivo é usada, por Marcuschi (2003), para definir uma esfera ou instância da produção discursiva ou da atividade humana que propicia o surgimento de outros discursos específicos.

As dificuldades encontradas na classificação dos tipos textuais residem na falta de distinção entre os padrões de análise. Faz-se necessário, para tal classificação, o estabelecimento de critérios através dos seguintes parâmetros: o primeiro aspecto compreende as estruturas discursiva, narrativa, descritiva e expositivo-argumentativa; o segundo aspecto compreende as estruturas procedural, expressiva, dialógica e compreenderia as estruturas discursivas em situações reais de comunicação.

Às vezes, gêneros e tipos são concebidos como sinônimos, o que é um erro, visto que a tipologia textual apresenta-se como uma ferramenta por meio da qual o indivíduo constrói sua intenção comunicativa. Os gêneros de discurso, como comentado, pertencem a diversos tipos de discurso associados a setores de atividades sociais, a um lugar institucional, ao estatuto dos parceiros e ao posicionamento ideológico.

O conhecimento dos gêneros discursivos possibilita a fácil identificação de elementos que asseguram a comunicação verbal. Para se reconhecer um gênero, aconselha-se observar as diferenças e semelhanças com os modelos já existentes, com as matrizes definitivamente estabelecidas. Todavia nem sempre os gêneros discursivos estão à disposição dos locutores para lhes servir de moldes. Assim, deve-se observar, criteriosamente, a finalidade do discurso, o estatuto de parceiros legítimos, no qual os papéis do enunciador e do co-enunciador são definidos, o lugar e o momento legítimos, um suporte material e uma organização textual.

Além desses aspectos, para se caracterizar os gêneros de discurso buscam-se três domínios, segundo Maingueneau (2005, p.69): o jurídico (contrato), o lúdico (jogo) e o teatral (papel) que mostram aspectos importantes do gênero do discurso. O primeiro é essencialmente cooperativo e regido por normas; o segundo combina as metáforas do contrato com as do teatro, quebrando a rigidez das regras e possibilitando transformações dos gêneros; o terceiro concebe as interações sociais como um teatro no qual papéis são representados.

O suporte ou a manifestação material do discurso deve ter seu lugar próprio de divulgação. As mediações pelas quais as idéias se tornam força material são também chamadas de *Mídium* e, segundo alguns teóricos, deve ser considerada, pois uma mudança que nela ocorra pode modificar o conjunto de um gênero do discurso.

Maingueneau (2005) diz que o escrito e o oral são regimes de enunciação distintos, que supõem civilizações muito diferentes. De acordo com o autor, um texto escrito pode circular longe de sua origem sem precisar ser modificado; o co-enunciador pode impor seu ritmo de apropriação; há espaço para comentário crítico ou análise do leitor; pode ser recopiado, arquivado e classificado por temas, gêneros e autores. Quando escrito, podemos acrescentar-lhes elementos icônicos ou para-textos.

Segundo alguns autores, dentre eles Marcuschi (2004) e Maingueneau (2005), muitas das distinções entre o texto oral e o escrito não mais subsistem, atualmente, em suas formas tradicionais. Têm surgido novas formas de oralidade que se opõem totalmente às anteriores, como, por exemplo, a existência ou não de um contato físico ou um encontro presencial dos interactantes, número ilimitado de destinatários, o caráter estático ou não dos interlocutores, a possibilidade de o co-enunciador interromper o enunciador, a existência de um terceiro invisível, a efemeridade ou permanência (gravações) dos enunciados, a intervenção de máquinas produzindo enunciados orais e os textos heterogêneos (hipertextos).

De acordo com Maingueneau (2005, p. 85), “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada” e “...toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado além do texto” (2005, p. 95).

Tanto os textos literários quanto os textos que elaboramos em situações comunicativas são organizados em gêneros, contudo os segundos são organizados em tipos de textos que apresentam determinada estrutura, procedimento de linguagem e assunto.

Bronckart (1999, p.137) afirma que

na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no inter-texto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

Para esse autor, os gêneros não devem ser objetos de uma classificação racional, estável e definitiva, pelo fato de serem em número de tendências ilimitadas, porque os critérios para suas classificações são pouco delimitáveis e estão em constante interação. São variáveis a partir de suas organizações e de marcações lingüísticas. Considera, ainda, que os tipos discursivos constituem os elementos fundamentais da infra-estrutura geral dos textos e que esta é caracterizada pela organização seqüencial ou linear do conteúdo temático.

É importante frisar que, no âmbito escolar, os gêneros chamados escolares podem servir para explicar regras, expor assuntos e instruir procedimentos. Em suma, funcionam como instrumento de comunicação. Já os chamados gêneros escolarizados são secundários, trazidos para sala de aula, tais como narração, descrição e dissertações escolares. As dissertações trabalhadas no âmbito escolar visam ao ensino da escrita na própria instituição, daí a dificuldade de assimilação espontânea e não consciente do aluno, visto que essa prática lingüística só ocorre na escola e é produzida com certa “artificialidade”, como nos diz Koch (mímeo, sd). Dever-se-iam criar, então, situações autênticas de comunicação, visando ao domínio do gênero pelo aluno, em situações reais, permeadas de sentido.

Além do conhecimento das regras e estruturas textuais, a função social da linguagem deve ser observada e a ação dessa linguagem sobre o outro, de forma intencional, através da argumentação, deve ser considerada como ponto chave do ensino do gênero.

É Marcuschi (2005) quem nos alerta para o fato de que um mesmo gênero pode realizar dois ou mais tipos e um texto pode ser tipologicamente diverso. Os tipos textuais

podem ser definidos por seus principais traços lingüísticos. Há uma “intertextualidade intergêneros” quando gêneros distintos se fundem permutando suas funções. Não se deve confundir, todavia, essa expressão com “heterogeneidade tipológica do gênero” que se refere a várias seqüências de tipos textuais realizadas por um gênero.

Para compreendermos ou produzirmos textos proficientes na escola, faz-se necessário entendermos como os gêneros funcionam e como são distribuídos pela modalidade oral e pela escrita. Sendo modelos comunicativos, mobiliza nos interlocutores expectativas de respostas e são determinados a partir dos objetivos dos mesmos e do assunto em pauta. Em se tratando da dissertação, há parâmetros que devem ser seguidos para identificação, tais como, o nível de linguagem, o tipo de situação em que ela está inserida (neste caso, o contexto escolar), para que ou com qual objetivo está sendo produzida, a natureza do conteúdo vinculado e a organização do mesmo e, finalmente, a relação entre os interlocutores por ela propiciada. A prática da leitura e produção de textos orais e escritos deve possibilitar aos educandos a análise de variados gêneros e a familiarização com eles.

Ao produzir dissertações, o discente mobilizará conhecimentos prévios sobre o gênero em questão, visto que sua produção depende de observações, de visitação e reescrita anteriores através de transcrições, reproduções, decalques e autorias. Para melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa, no item seguinte, comentamos algumas especificidades do texto dissertativo.

1.2.6 Especificidades do texto dissertativo

A dissertação consiste num texto no qual se expõem idéias sobre um determinado tema, com cunho reflexivo, expressando ponto de vista sobre a temática apresentada. Para isso, deve ser desenvolvido um raciocínio através de argumentos que fundamentem a posição

defendida. Busca-se, dessa forma, convencer o interlocutor de que seu posicionamento é o correto. É um texto predominantemente abstrato, em que se explanam ou discutem conceitos ou idéias.

Apesar de que os estudos lingüísticos referem a argumentatividade como presente em todos os textos, para efeito didático-pedagógico, é comum, no âmbito escolar, a utilização da expressão dissertação-argumentativa, na qual se defende uma opinião e se busca provar a veracidade ou falsidade de idéias, o convencimento do leitor ou ouvinte, através de argumentos. Apresenta-se uma abordagem crítica sobre um determinado assunto e defende-se um ponto de vista. Por outro lado, na escola, faz-se uma diferenciação entre ela e a dissertação-expositiva, cuja idéia central é apresentada, aproximada, por exemplo, de suas causas e conseqüências, em que apenas se apresentam fatos, evitando-se comentá-los ou apreciá-los criticamente, desprovida, portanto, de juízo de valor e tomada de posições, tendo, apenas, a intenção de informar e não, convencer. Segundo Vignaux (*apud* Vilar de Melo, 1998-1999, p. 69-70) “toda argumentação pode ser considerada como um discurso finalizado. Entretanto todo discurso finalizado não é uma argumentação (...) O nível da argumentação depende de competências não só lingüísticas mas também culturais, retóricas, lógicas e psicológicas, susceptíveis de serem desenvolvidas”.

No Ensino Médio das escolas brasileiras, busca-se a formação de produtores textuais que assumam posicionamentos críticos diante de uma temática proposta, elaborando raciocínios que levem ao convencimento do ponto de vista por ele defendido, utilizando-se, para isso, de argumentos lingüisticamente construídos. Em suma, ensina-se, tendo em vista atender às propostas dos diversos exames vestibulares, que se pautam em modelos de textos, pelas comissões organizadoras denominados de textos dissertativo-argumentativos. Em razão disso, é amplamente divulgada tal diferenciação e nomenclatura em livros didáticos de

Redação, sendo, inclusive, a dissertação-argumentativa material de estudo de dissertações de Mestrado em diversas universidades brasileiras².

Para Bronckart (1999, pp.226-227),

o protótipo da seqüência argumentativa apresenta-se como uma sucessão de quatro fases: a fase de premissas (ou dados), em que se propõe uma constatação de partida; a fase de apresentação de argumentos, isto é, de elementos que orientam para uma conclusão provável, podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns, regras gerais e exemplos; a fase de apresentação de contra-argumentos que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns e exemplos; a fase de conclusão (ou de nova tese) que integra os efeitos dos argumentos.

Koch (2004, p.17) afirma que “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente, pela argumentatividade”.

Diante das considerações feitas, vemos a argumentação como indispensável à comunicação, visto que, através dela, o discurso é construído. Para Koch (2004), argumentar é visto como um ato de persuasão, de busca de adesão de idéias, nas relações discursivas, para que a função social da linguagem se dê a contento, entretanto há textos que apresentam um teor de argumentatividade mais elevado que outros. Citelli (2001) aponta graus de persuasão contidos em tipos discursivos diferentes, como o discurso do livro didático, o lúdico, o religioso, o publicitário e o jurídico. Afirma que “é possível imaginar, contudo, que em certas áreas do conhecimento possa imperar uma natureza discursiva menos persuasiva (...)” e alguns “tendem a expressão menos preocupada com o convencimento (2001, p.68 e 40)

Não é tarefa difícil, a distinção entre determinados gêneros textuais usados no dia-a-dia pelos indivíduos, como também suas utilizações adequadas nas práticas sociais. Entretanto, quando esses gêneros não fazem parte do cotidiano desses usuários, a diferenciação torna-se um pouco confusa por desconhecerem a seqüência que predomina em

² MELO, Carolina Santos. **Tipos de textos empregados com função de argumento na dissertação argumentativa**. Orientador Prof. Dr. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tese de Mestrado, Uberlândia, defendida em 25.02.05.

cada texto, mesmo que suas competências comunicativas os levem ao conhecimento intuitivo. A compreensão, a interpretação crítica e a construção ficam prejudicadas pelo desconhecimento das matrizes.

Koch (2004, p.54) afirma que “...todos os nossos enunciados se baseiam em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo. Tais formas constituem os gêneros...” Assim sendo, faz-se necessária a detecção da predominância de seqüências de aspectos descritivo, narrativo, expositivo ou argumentativo para se classificar determinado texto.

Os gêneros têm suas especificidades e são marcados por fatores sócio-históricos, características temáticas, estilísticas e composicionais. Estão sujeitos a modificações, sejam ocasionadas pelas transformações sociais, seja por reorganização vocabular, seja pelo lugar no qual estão seus interlocutores.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho teve como objetivo investigar o nível de desempenho na comunicação escrita, antes e depois da inserção de atividades lúdicas, nas propostas temáticas para produção escrita. Com tal recurso, visamos observar o aperfeiçoamento das produções textuais dos alunos submetidos a atividades lúdicas, comparando as redações de alunos em diferentes situações pedagógicas: uma, que articulou os conteúdos programáticos com brincadeiras, e outra, que não adotou os jogos como estratégias facilitadoras para a produção de textos dissertativos. Buscamos, assim, ver a fluência de redações através de atividades interativas, nas quais o aprendiz desenvolvesse habilidades de produtor e interpretador de seu próprio texto.

Para alcançarmos os objetivos deste estudo, utilizamos dados oriundos de diversas fontes, visto que a escolha dos procedimentos metodológicos que possibilitaram uma exploração do objeto de estudo não foi uma tarefa fácil, e sua inadequação poderia provocar o não-cumprimento das metas estabelecidas.

A análise comparativa de textos dos alunos durante o processo e suas evoluções ao longo do período letivo foi a metodologia adotada para a confirmação das hipóteses levantadas sobre a necessidade de adoção de atividades prazerosas no âmbito educacional.

A análise documental sobre o que há escrito a respeito do tema proposto e o levantamento das fontes bibliográficas e vídeo-gráficas serviram de ponto de partida para nossos estudos. Fizemos uma pesquisa envolvendo produções textuais de cinco alunos das séries terminais do Ensino Médio, na faixa etária dos 15 aos 18 anos, estudantes da Fundação Bradesco, em Pernambuco.

Na ocasião, distribuímos o termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que fosse assinado por aqueles que iriam participar da pesquisa. Nos quatro bimestres do ano letivo, fizemos observações das atividades desenvolvidas durante as proposições de produção textual em sala de aula. Registramos, através de fotografias e fichas de acompanhamento, as atividades pedagógicas de produção textual facilitadas pela inclusão de jogos, comparando-as com outras atividades convencionais propostas.

Após levantamento e coleta de dados, procedemos à análise dos textos através de um estudo comparativo. Investigamos os efeitos da aplicabilidade de atividades lúdicas no desenvolvimento de textos dissertativos. A análise dos dados foi feita a partir da perspectiva da Análise do Discurso.

Desenvolvemos as seguintes etapas: busca de referenciais teóricos a respeito do lúdico, conexão entre os autores que expressassem opiniões a respeito do lúdico e sistematização das idéias relevantes sobre as atividades lúdicas como facilitadoras da aprendizagem.

Nossa maior dificuldade residiu no fato de haver poucos jogos direcionados para essa finalidade específica, por isso tivemos que lançar mão de jogos indicados para o ensino das séries iniciais e fazer adaptações para o fim que desejávamos. Essas adaptações se deram pela necessidade de atividades diversificadas e, no princípio, foram aplicadas com certo receio de que fossem encaradas como não muito adequadas à faixa etária à qual se destinavam, entretanto os resultados superaram nossas expectativas e já vêm sendo aplicados por outros profissionais da área com resultados excelentes, comprovando que o caráter lúdico pode realmente contribuir para o desenvolvimento das atividades de escrita.

Este trabalho teve, pois, como foco central a interação entre atividade lúdica e prática educativa, buscando analisar de que forma a inserção do brincar interfere na produção de textos dissertativos de alunos do Ensino Médio. Partimos da convicção de que é através

dos jogos que a aprendizagem se dá de forma mais intensa e significativa e também da constatação da carência de atividades lúdicas direcionadas para a produção escrita formal.

No desenvolvimento da pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa que, além de ter um caráter socializador entre o grupo pesquisado e o pesquisador, é flexível e promotora de ações, em estreita associação com a resolução de um problema coletivo, envolvendo pesquisadores e participantes de modo cooperativo ou participativo.

A escolha do campo de pesquisa já explicitado foi decorrente das dificuldades observadas nas produções textuais de alunos daquela Instituição, na qual trabalhamos.

A pesquisa obedeceu às seguintes etapas:

- a) reflexões sobre o brincar, tipologia, gêneros textuais e partes constitutivas da dissertação, a partir de literatura específica;
- b) propostas de atividades de redação antes da aplicação dos jogos;
- c) correção dos textos, levantamento dos problemas existentes e intervenções a serem feitas;
- d) aplicação de atividades lúdicas voltadas à produção de textos dissertativos;
- e) novas propostas temáticas para produção textual, após atividades lúdicas;
- f) análise das redações, levantamento de dados e estudo comparativo das produções construídas nas duas fases da escrita;
- g) preenchimento de quadros demonstrativos das evoluções observadas nas produções textuais;
- h) ponderações sobre os resultados obtidos.

2.1 Critérios para seleção do *corpus*

Às vezes, deparamo-nos com inadequações lingüísticas que comprometem a produção escrita de alunos concluintes do Ensino Médio. São situações atípicas, destoantes daquelas esperadas pelos analisadores de redações, os quais cobram um domínio razoável da escrita por parte desses estudantes. Para exemplificar esse fato, escolhemos algumas dissertações de nossos alunos e fizemos algumas considerações a respeito dos desvios nelas encontrados, baseadas nos princípios teóricos, anteriormente, apresentados.

Selecionamos os textos para análise a partir do perfil de alunos que apresentavam:

- dificuldade para escrever com clareza e expor suas idéias de forma objetiva;
- noções pouco amplas das finalidades do texto escrito;
- receio pelas atividades de Língua Portuguesa, embora fluentes usuários da língua;
- não-associação da teoria lingüística à prática da escrita;
- supervalorização das estruturas pré-estabelecidas para produção de textos com ênfase apenas no resultado, na nota e não no processo da escrita.
- visão essencialmente individualista, com predomínio de argumentos pessoais;
- opiniões caracteristicamente ingênuas, retirados do senso comum;
- inadequação no encadeamento de idéias na comunicação escrita;
- repetição desnecessária de termos e ausência de autoria nos textos produzidos.

Coletamos vários textos para a pesquisa, entretanto delimitamos um *corpus restrito* de cinco produções, escolhidas aleatoriamente, que foram analisadas antes da aplicação das atividades lúdicas, e outras cinco no término da aplicação dos procedimentos lúdicos. As redações foram fielmente transcritas no corpo deste trabalho, de acordo com a escrita dos alunos. A análise foi feita a partir da observação do alcance ou não, pelos alunos, nos critérios previamente estabelecidos.

As propostas das redações analisadas, na primeira etapa da pesquisa, partiram de atividades de sala de aula: a primeira, a partir de charges retiradas de periódicos que faziam alusão à paz, dentre elas a de uma pombinha sobrevoando o Oriente Médio com armas direcionadas para ela, de um poema de Drummond, “A bomba Atômica”, e de análises de letras de músicas relacionadas à temática escolhida.

A segunda, estava relacionada à temática ligada ao futuro e às perspectivas que os jovens têm com relação a ele. O título sugerido foi: “Ó vida futura! Nós te criaremos!”, ilustrada pelo cartum de Quino.

A terceira foi oriunda de um concurso de redação do qual estávamos participando e cujo título era: “Nós e os textos: um diálogo incrível que alimenta o espírito”. Como já estivéssemos com um projeto de leitura em andamento, no qual desenvolvemos atividades significativas com relação à importância do ato de ler, sugerimos que as produções daquela unidade focassem essa temática. Selecionamos produções que contemplassem todos os temas acima citados.

Para a segunda etapa da pesquisa, as produções textuais partiram de temáticas já anteriormente enfocadas, além de textos sobre a situação social e política do país, observados em periódicos que circulavam na imprensa escrita, bem como comentários trazidos pelos próprios alunos sobre noticiários televisivos.

2.2 Justificativa para a escolha do gênero analisado e dos critérios adotados para a correção

Durante a análise das produções textuais feitas na sondagem inicial do ano letivo de 2005, observamos que os níveis de interlocução, forma e conteúdo dos textos dissertativos, produzidos pelos alunos, eram sofríveis. Buscamos, essencialmente, provocar discussões sobre as implicações pedagógicas do trabalho com jogos e o repensar de propostas de

redações como um processo interlocutivo real, calcadas em situações concretas e intrinsecamente ligadas às necessidades dos educandos e às exigências das diversas instituições sociais.

Ao escolhermos para análise os textos dissertativos esperávamos encontrar neles a presença de produtores que procurassem persuadir o seu leitor, usando recursos de natureza lingüística e lógica. Infelizmente, nas primeiras produções, percebemos que não apresentavam domínio dos procedimentos argumentativos ou, quando muito, continham uma discreta intencionalidade de convencimento e persuasão.

Comungamos da mesma opinião de Irandé Antunes (2003), para a qual a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas. Sob a perspectiva interacionista, a produção de um texto deve levar em conta o envolvimento entre os sujeitos: um que seleciona algo a ser dito e outro com quem pretende interagir.

Lamentavelmente, o que percebíamos, em algumas produções textuais iniciais, era a falta, talvez, de intenção nessa partilha. Outras vezes, faltava o “que dizer” para o outro. Nessa segunda situação, todo conhecimento lingüístico se esvaía diante da ausência das idéias, das informações necessárias ao desenvolvimento do assunto.

Nas primeiras redações que analisamos, percebemos que os temas propostos não eram desenvolvidos a contento, como também não havia a preocupação em se fazer entender pelo outro, mesmo que esse outro sujeito de interação não estivesse presente no momento da produção. Faltando a referência do interlocutor, faltava a adequação textual, visto que a escrita deve cumprir funções comunicativas socialmente específicas. Também Bakhtin (1995) afirma que “toda palavra tem duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém.

Voltando aos textos analisados, percebíamos a escrita de parágrafos soltos, desconexos, demonstrando estar o discente sem uma finalidade clara do papel que ele,

enquanto produtor, desempenha no texto. Percebemos, também, que as características do texto dissertativo não eram atendidas, visto que a estrutura, o tipo de linguagem e a clara intenção persuasiva que deveriam compor esse formulação textual eram sofríveis.

Melhor esclarecendo, a introdução não apresentava a idéia principal nem expunha o ponto de vista sobre o tema em discussão; o desenvolvimento não fundamentava a idéia principal nem tampouco explorava os argumentos para defendê-la; na conclusão não havia a retomada e confirmação da idéia principal. A linguagem usada, muitas vezes, fugia do padrão culto formal da língua.

Diante das observações feitas durante as correções dos textos produzidos, antes da aplicação das atividades lúdicas, concluímos que as intervenções deveriam ser urgentes e sistemáticas, devido à qualidade dos textos que tínhamos em mãos. No geral, observamos que as redações eram feitas sem a preocupação de uma preparação prévia por parte do aluno, faltando a elas uma ordenação de idéias e uma elaboração do tópico frasal, com problemas também na ordenação de parágrafos. Faltavam coesão e coerência, visto que as falhas relativas a continuidade, progressão, não-contradição e articulação das idéias comprometiam a textualidade. O baixo grau de informatividade também comprometia a qualidade dos textos produzidos.

Urgia uma intervenção no processo da escrita de dissertações, todavia o cuidado em promover mudanças significativas na produção escrita não deveria ser tomado através de comandos descontextualizados, simplistas ou sem preparação prévia, mas através de atividades interativas nas quais os produtores pudessem vislumbrar as expectativas de leituras de seus textos por outros leitores.

Todo o processo de produção, portanto, deveria ser analisado e não apenas o produto final. Cada reescrita possibilitaria novos subsídios que reorientariam a prática pedagógica a que nos propuséramos.

As deficiências responsáveis pelo comprometimento do nível de textualidade das redações, segundo Costa Val (1994), estão na estrutura lógico-semântico-cognitiva subjacente. Ou seja, os maiores problemas que encontramos situam-se no plano da informatividade e da coerência. A produção de textos, no âmbito escolar, conhecida como “redação”, geralmente, segue um texto-padrão, difundido em livros didáticos. O aluno preenche essa estrutura previamente estudada de textos-padrão e faz a construção sintático-semântica desse texto de acordo com esse modelo, muitas vezes sem refletir sobre o tema. Isso resulta em enunciados desarticulados e parágrafos soltos, como também é notória a presença de frases feitas e de lugar-comum, como os que apareceram nos primeiros textos analisados nesta pesquisa.

O ensino de Língua Portuguesa tem objetivado, dentre outras coisas, o domínio real da língua escrita, pelo educando, entretanto as propostas de redação, no geral, partem de situações artificiais, nas quais o educando deve argumentar sobre assuntos cujo domínio não detém com segurança.

Esse fato distancia, sem dúvida, a linguagem de outro aspecto que lhe é característico: o lúdico, comprometendo sua funcionalidade e a subjetividade dos interlocutores. Por isso, decidimos promover mecanismos que auxiliassem na produção de textos dissertativos através de atividades lúdicas, analisando-os sob a luz de parâmetros previamente estabelecidos no que tange aos indicadores de análise, a seguir especificados.

2.3 Indicadores que serviram de universo-interpretativo

Faz-se necessário explicitar, primeiramente, que o enfoque maior da análise que fizemos não está direcionado, especificamente, a aspectos relativos ao não-cumprimento de regras ortográficas ou gramaticais, mas a elementos que comprometem a textualidade, a não

ser quando o descumprimento de normas lingüísticas ponha em risco a inteligibilidade textual. Detivemo-nos, dentre outros aspectos, na falta de progressão e de coerência entre trechos do texto. As produções escritas foram analisadas a partir de uma matriz de critérios, os quais nortearam a análise a partir da observação do texto sob os seus aspectos estruturais e lingüísticos e os aspectos textuais.

O que foi designado como aspectos estruturais do texto se refere à apresentação formal, incluindo-se aí a paragrafação, as margens regulares do texto, a diagramação, a adequação do título e a constituição formal de texto dissertativo, isto é, com introdução, desenvolvimento e conclusão.

No que chamamos aspectos lingüísticos, incluem-se a ortografia, a acentuação gráfica, a pontuação e a correção sintática, qual seja, o uso adequado da concordância, da regência (e crase decorrente dela) e da colocação pronominal.

Com relação aos aspectos textuais, observamos a centração temática, vendo a objetividade da abordagem e o atendimento à proposta temática; a progressão temática, observando a evolução das idéias, a continuidade e a repetição desnecessária; a articulação das idéias, promovida pelo uso de elementos coesivos e construção da coerência, pelo devido emprego de conectores argumentativos; a informatividade foi analisada a partir da relevância das informações e não, da quantidade de informações apresentadas; a adequação vocabular se prendeu não apenas à correção gráfica, mas sim, à apropriada escolha do termo para o contexto no qual foi inserido.

Elencamos, portanto, perspectivas para procedermos à análise dos textos produzidos pelos alunos. Uma foi sob a perspectiva do nível de textualidade, se havia organização, unidade, informatividade, coerência, coesão, clareza, concisão, seleção vocabular adequada para a compreensão pelo interlocutor. Outra perspectiva levou em conta a qualidade da interação discursiva promovida, observando se o interlocutor e o objetivo por ele

gerado foram contemplados, suscitando a interlocução, através de interação e da variedade lingüística escolhida para o registro. Um olhar foi feito sob a perspectiva da utilização dos padrões ortográficos e morfossintáticos, quanto à seleção e à utilização desses padrões à adequação ao texto, escolhidos em função das condições de produção e da situação comunicativa.

Detivemo-nos, pois, em alguns enfoques que possibilitaram a visualização dos “desvios” comprometedores da textualidade e de padrões de escrita, esperados de um aluno concluinte do Ensino Médio. Para uma melhor percepção das inadequações percebidas, elaboramos um quadro esquemático que virá logo em seguida a cada texto analisado.

Essa matriz de critérios foi baseada na adotada pela COVEST, para a correção das redações do concurso vestibular para as Universidades Federal e Rural de Pernambuco, tendo sido feitos pequenos ajustes. Como o enfoque da pesquisa foram os aspectos textuais, agrupamos a apresentação formal do texto e a adequação à norma padrão da língua em um único item.

Após a correção de cada texto, apresentamos um quadro da matriz de critérios, no qual marcamos as colunas da direita, considerando o atendimento total (sim), o não-atendimento (não) ou o atendimento parcial (em parte) dos critérios estabelecidos, objetivando uma melhor visualização dos desvios ou atipicidades encontradas.

Esses quadros resumitivos da avaliação dos textos produzidos pelos alunos, individualmente, visaram, primordialmente, a uma melhor e mais ampla visualização da situação do discente diante da sua produção textual escrita, salientando que, vista como processo, tal avaliação não é decisiva e implica novas possibilidades de reescrita, com gradual melhoria da competência lingüística.

Para visualização dos aspectos analisados, apresentamos, a seguir, o modelo esquemático da matriz de critérios para avaliação das dissertações, adotado nesta pesquisa.

Essa matriz está colocada após cada produção, sendo nela assinaladas as células correspondentes ao estágio de escrita do avaliando.

MATRIZ DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES				
Aspectos Estruturais e Lingüísticos				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
1	Apresentação formal (paragrafação, margens regulares, diagramação, adequação do título). Constituição formal do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento, conclusão).			
2	Ortografia (parônimos e homônimos), acentuação e pontuação.			
3	Correção sintática (regências verbal e nominal, crase, concordâncias verbal e nominal, colocação pronominal)			
Aspectos Textuais				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
4	Centração temática (objetividade da abordagem, atendimento à proposta temática)			
5	Progressão temática (evolução das idéias, continuidade e não-repetição)			
6	Articulação das idéias (coesão/coerência), uso de conectores, conexão entre os argumentos construídos.			
7	Informatividade (relevância das informações)			
8	Adequação vocabular			

Elaboramos, também, quadros resumitivos dos resultados obtidos, de acordo com cada aspecto observado nos textos produzidos. O objetivo da elaboração dos mesmos foi promover uma melhor visualização dos avanços significativos nas redações após a aplicação das atividades lúdicas.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DO CORPUS

Conservando o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, apresentamos, na primeira parte deste capítulo, os textos produzidos pelos alunos, quando da primeira etapa da pesquisa, ou seja, quando as temáticas foram propostas sem interferência de atividades lúdicas. Para que sejam comparados os textos de cada aluno, evidenciando os ganhos em qualidade de escrita, mantivemos as falhas apresentadas por eles em suas produções iniciais.

3.1 Análise das redações produzidas na primeira etapa

Texto 1

Aluno: J. O. S.

Ó vida futura! Nós te criaremos!

(1) Todo ser humano almeja seu espaço no meio onde vive. E para isso precisa qualificar-se para que possa competir de igual para igual para com os outros indivíduos.

(2) Para se criar um futuro promissor, é preciso de muito esforço e dedicação para que depois de conseguir os objetivos se possa olhar para trás e ver que valeu à pena.

(3) É preciso estabelecer metas, traçar objetivos, avaliar as prioridades e aproveitar as oportunidades para que futuramente consiga-se obter o êxito da forma que um dia foi traçado. Se queremos ter uma vida brilhante, precisamos nos espelhar naqueles que perto de nós serviram de exemplo e que nos mostraram o caminho à seguir e só assim veremos que quando atingirmos as metas, que valeu à pena termos lutado e que a beleza da caminhada foi recompensada por todos que estiveram ao nosso lado, aspirando um futuro melhor e conseguindo o êxito traçado.

- (4) A vida é luta constante que só conseguirão os ideais aqueles que não tiverem vergonha de lutar, de plantar para colher.
- (5) Plantamos hoje, o que colheremos amanhã, ou em um futuro bem próximo!
- (6) Grandes empresários são bem sucedidos porque plantaram para poder colher. Ele se esforçou muito, por isso sua vida futura é boa.
- (7) O homem atual não pensa no futuro. O homem só pensa nele mesmo. O homem é individualista e não pensa em semear coisas boas. Hoje em dia o homem à medida que vai envelhecendo às vezes vai ficando mais egoísta.
- (8) O ser humano criou inúmeras invenções. Essas inúmeras máquinas podem ajudar muito a vida futura, pois essas descobertas facilitarão o trabalho.
- (9) Os animais não andam perdidos como o homem, que não sabe o que esperar da vida futura.
- (10) Não deveríamos viver apenas brincando como macacos, ou vagarosos como as tartarugas, que é o mais brincalhão dos bichos, porque a vida não é só brincadeira, é responsabilidade.
- (11) Para o ser humano e para a ciência não existem coisas super difíceis, que não se consiga com força de vontade.
- (12) Devemos nos lançar aos desafios para construir nosso futuro porque Deus sempre ajuda aqueles que madrugam, ou seja, aqueles que correm atrás dos seus objetivos.
- (13) Muitos dedicam-se aos estudos, apesar de sabermos que não há vitória sem luta.
- (14) A partir dos nossos esforços conseguiremos construir nosso futuro, um país melhor, onde a natureza seja preservada.
- (15) A formação escolar é necessária para a garantia de um futuro promissor, fazendo com que o cidadão tenha condições de formar sua personalidade, mas a escola não nos fornece o modo como devemos agir, como devemos proceder.

Análise do Texto 1

MATRIZ DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES				
Aspectos Estruturais e Lingüísticos				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
1	Apresentação formal (paragrafação, margens regulares, diagramação, adequação do título). Constituição formal do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento, conclusão).		X	
2	Ortografia (parônimos e homônimos), acentuação e pontuação.			X
3	Correção sintática (regências verbal e nominal, crase, concordâncias verbal e nominal, colocação pronominal)			X
Aspectos Textuais				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
4	Centração temática (objetividade da abordagem, atendimento à proposta temática)			X
5	Progressão temática (evolução das idéias, continuidade e não-repetição)		X	
6	Articulação das idéias (coesão/coerência), uso de conectores, conexão entre os argumentos construídos.		X	
7	Informatividade (relevância das informações)		X	
8	Adequação vocabular			X

Texto 2

Aluno: J. N. S.

A paz que é precisa

(1) O mundo precisa e paz na humanidade, onde essa paz venha de coração, da boa vontade de cada um, onde as pessoas possam respeitar o seu próximo e saber que cada ser humano, com seus defeitos e qualidades, tem direito a ocupar seu devido lugar no mundo, sendo então aceito pelos demais. Há necessidade das pessoas se conscientizarem do seu papel na sociedade. Pois quando amamos o nosso próximo estamos promovendo a paz o amor e a união.

(2) A paz deve ser criada no momento de certeza do que está fazendo, pois a obrigação torna a ação monótona, talvez as pessoas devam deixar a razão um pouco de lado e seguir a emoção e descobrir dentro de cada um que basta querer e assim poderá ter um mundo mais justo, sem violência e adversidade. A cada dia que passa a humanidade se preocupa menos com a paz. Deve-se procurar a paz nas próprias pessoas. O indivíduo deve buscar a confiança, o amor, a amizade e a convivência pacífica, mas com cuidado porque não se pode confiar totalmente em ninguém, pois são todos violentos. Não concordamos com o que dizem aqueles que são contra a paz, somos pacifistas e as nossas idéias vão ao encontro das deles. Muitos querem a paz e não fazem nada para isso. Muita gente acha que a paz é possível se cada um acreditar nela e fizer a sua parte. Por muito tempo a paz reinou sobre a terra, mas depois com as guerras e os conflitos mundiais tudo acabou. A paz mundial depende de cada um de nós, pois a paz no mundo só é conseguida se cada um fizer a sua parte. A paz deve estar dentro de cada pessoa que deve compartilhar com o seu próximo a paz que é sua, mas que vai ser de todos. Alguns acreditam que a paz é necessária, outros não procuram por ela.

(3) A violência não está apenas nas agressões físicas, o modo de agir, pensar e ser também influenciam para que o mundo não tenha paz, a paz de respeito de dizer não ao

preconceito racial, social, e lingüístico, talvez seja essa a paz que se precisa, a paz da mente, dos pensamentos que mostram a verdadeira “máscara” das pessoas e também os seus atos. Todas as pessoas são iguais, individualistas e não pensam na paz coletiva. O povo precisam de paz para ser feliz. Para tanto, deve se preocupar com seu semelhante, pois algumas pessoas assiste os assaltos sem fazer nada. Haviam mais pessoas que cultuavam a paz antigamente que agora. As pessoas fogem da guerra. Muitos emigrantes vem para o Brasil em busca de paz.

(4)A vida no mundo será bem melhor se as pessoas começarem a exigir um direito que pertence a todos e que ninguém pode tirar, que é a liberdade do pensamento e o direito da escolha, deixando então de seguir ordens e leis e assim quando se pensar num mundo de paz, a escolha será na lutar por esse objetivo e o resultado será um mundo melhor, com a paz que tanto falta que é a paz de pensamento e de escolha.

Análise do Texto 2

MATRIZ DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES				
Aspectos Estruturais e Lingüísticos				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
1	Apresentação formal (paragrafação, margens regulares, diagramação, adequação do título). Constituição formal do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento, conclusão).			X
2	Ortografia (parônimos e homônimos), acentuação e pontuação.			X
3	Correção sintática (regências verbal e nominal, crase, concordâncias verbal e nominal, colocação pronominal)			X
Aspectos Textuais				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
4	Centração temática (objetividade da abordagem, atendimento à proposta temática)			X
5	Progressão temática (evolução das idéias, continuidade e não-repetição)		X	
6	Articulação das idéias (coesão/coerência), uso de conectores, conexão entre os argumentos construídos.		X	
7	Informatividade (relevância das informações)		X	
8	Adequação vocabular			X

Texto 3**Aluno: M. A. L. C.**

Educação não cai de moda

(1) Desde que o mundo é mundo sabe-se que a base de tudo é primeiramente uma boa educação. Porém não é só dela que depende um bom quadro social, depende também de outros fatores, entre eles: o caráter, a dignidade, humildade e senso de cada um e a paz. Tudo isso gera harmonia e os seres humanos melhor se entendem. A paz é muito desejada por todos os jovens brasileiros, pois são o futuro do país e só a educação é capaz de promovê-la. A paz do mundo começa em mim, em você, em todos. Muitos querem que a paz seja estabelecida porque querem viver bem, querem não viver em conflito e querem viver num mundo sem guerras, para isso a educação é indispensável.

(2) É a ausência da educação que gera toda essa violência que já virou rotina. Esse processo é como o cultivo de uma planta: primeiramente temos que ter mãos boas para plantá-las, em seguida temos que cultivá-las, pois depois que ela já estiver murcha e sem vida não podemos voltar atrás pra fazer o que tinha de ser feito antes quando havia vida. A diferença dela pra nossa realidade, é que ela podemos comprar uma muda e a paz tem que surgir do interior de cada um, esse alguém sim, pode espalhar plantar a paz nos outros e no ambiente que vivi como se fosse sementinhas. Muitos procuram pela paz, se esforçam para encontrá-la, mas não se empenham o bastante. A paz é necessária no mundo devido a uma série de fatores que podemos relatar: a guerra só trás destruição e a humanidade precisa ter sossego.

(3) Mas não se pode oferecer algo que não se tem, é sempre muito fácil esperar que os outros mudem, que eles tomem atitude e não mover-se pra mudar esse triste quadro social. Inclusive é por isso que nada muda, fica sempre um esperando pelos outros ou colocando a culpa no governo, nos políticos, nas autoridades, ou seja, nos oficiais que mandam no país e que não promovem a paz. Sabe-se que grande parte da culpa realmente é

do governo que não investe na educação e conseqüentemente na paz, mas é sempre mais fácil apresentar problemas do que soluções.

(4) Conclui-se então que se hoje todos educássemos as crianças, amanhã não seria preciso castigar os homens. A cultura de paz deve ser encorajada na escola e admitida nos quartéis. A paz pode existir no coração de todos, até daqueles que não têm um teto para morar, como é o caso dos meninos abandonados nas ruas pela família, que não têm carinho nem escola, nem a preocupação das autoridades que deveriam se responsabilizar por eles. Existem guerras, discórdias e lutas por interesses que causam o caos, mas a paz está longe de ser conseguida se não lutarmos por ela, enquanto isso acontecer, não seremos felizes.

Análise do Texto 3

MATRIZ DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES				
Aspectos Estruturais e Lingüísticos				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
1	Apresentação formal (paragrafação, margens regulares, diagramação, adequação do título). Constituição formal do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento, conclusão).	X		
2	Ortografia (parônimos e homônimos), acentuação e pontuação.			X
3	Correção sintática (regências verbal e nominal, crase, concordâncias verbal e nominal, colocação pronominal)			X
Aspectos Textuais				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
4	Centração temática (objetividade da abordagem, atendimento à proposta temática)		X	
5	Progressão temática (evolução das idéias, continuidade e não-repetição)		X	
6	Articulação das idéias (coesão/coerência), uso de conectores, conexão entre os argumentos construídos.		X	
7	Informatividade (relevância das informações)		X	
8	Adequação vocabular			X

Texto 4**Aluno: K. V. S.**

A paz está dentro de cada um

(1) Desde os primórdios da vida humana, tem-se observado que o consenso é a chave para todas as grandes realizações, as grandes civilizações do passado prosperaram muito pelo fato de que todos eram um pouco sábios, criativos e estavam em constante reciclagem; O conhecimento sempre foi o inimigo nº1 dos governos, a paz só será estabelecida quando ela deixar de ser mercadoria para ser objetivo de vida.

(2) As autoridades, que sempre cuidaram do povo, sempre tiveram medo do esclarecimento da grande massa, pois quem sabe questiona e vai em busca de seus direitos. Durante toda a história os que buscavam aprender foram repreendidos, como: Galileu, Jesus... O povo sempre foi induzido de conhecimentos suficientes apenas para marchar e lutar contra a paz que não conheciam. Como exemplo temos a população norte-americana que não quer a paz, só pensa em guerra.

(3) A paz hoje se tornou objeto de desejo, como se comprassem-a com alguns milhões de dólares, e tudo estaria resolvido, porém ela é feita de pessoas e opiniões, estas duas que não tem oportunidade e nem o devido interesse de discutir o que seria melhor, acabando por jogar nas mãos de políticos a responsabilidade de pensar por milhares de pessoas e suas duras críticas. O Oriente Médio é um lugar apropriado para a implantação de uma cultura de paz, porém o povo quer a paz a qualquer custo. Embora o Oriente Médio viva em eterno conflito, não consegue resolver os problemas de injustiça e de guerra. Para mim a paz é possível se cada um fizer a sua parte, eu já faço a minha. De acordo com o que dizia Albert Einstein: “A paz não pode ser mantida à força somente pode ser atingida pelo entendimento”. Concordo com ele porque ninguém pode obrigar ninguém a viver em paz. A paz é mais fácil de ser encontrada em países desenvolvidos, assim como as condições de vida

são mais precárias em países subdesenvolvidos. Mandela, Gandhi e até outros políticos queriam a paz.

(4) Nos Estados Unidos a maioria dos políticos é corrupto, só pensa em lucrar e não se importa com a paz. A população tem o direito a paz mundial, mas muitos democratas não deixam as pessoas discutirem sobre isso, ou seja, a democracia, o governo foi criado com o objetivo de estabelecer a paz e garantir os direitos do cidadão, porém essa façanha não é conhecida por todos, é necessário o estímulo à leitura, as pessoas ao longo dos anos foram se acomodando sob o pretexto de que deve deixar “a vida levar” a vida é cheia de exemplos, e um dos seus melhores são os brasileiros “que não desistem nunca”.

Análise do Texto 4

MATRIZ DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES				
Aspectos Estruturais e Lingüísticos				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
1	Apresentação formal (paragrafação, margens regulares, diagramação, adequação do título). Constituição formal do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento, conclusão).	X		
2	Ortografia (parônimos e homônimos), acentuação e pontuação.			X
3	Correção sintática (regências verbal e nominal, crase, concordâncias verbal e nominal, colocação pronominal)			X
Aspectos Textuais				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
4	Centração temática (objetividade da abordagem, atendimento à proposta temática)			X
5	Progressão temática (evolução das idéias, continuidade e não-repetição)		X	
6	Articulação das idéias (coesão/coerência), uso de conectores, conexão entre os argumentos construídos.		X	
7	Informatividade (relevância das informações)		X	
8	Adequação vocabular		X	

Texto 5**Aluno: T. S. P.**

Ler, uma forma de expandir seus conhecimentos.

(1) A leitura é considerada um dos hábitos mais saudáveis na vida de uma pessoa. Mas esse hábito está diminuindo cada vez mais. Ler só nos traz benefícios, expandindo nosso conhecimento, enriquecendo nosso vocabulário, viagens a lugares incríveis por meio de nossa mente e livros. Quem lê viaja através da imaginação e consegue expandir seus conhecimentos, conseqüentemente sua inteligência, possibilitando um futuro promissor.

(2) A representação do pensamento humano está voltada para a linguagem como forma de comunicação e interação. Pessoas comuns se comunicam e transmitem compreensão através de informações, a palavra e a escrita são uma forma de comunicação e linguagem. Ler um livro, um jornal ou uma revista, também é um meio de linguagem, mas que alimenta a alma por meio da atividade, porém enriquecendo o espírito, dessa forma a leitura é favorável quando comparada a sua utilização. Quando duas pessoas conversam, automaticamente começam a interagir, o mesmo ocorre com a leitura.

(3) O acesso das comunidades carentes a leitura, está cada vez mais fácil, bibliotecas públicas, doações de livros didáticos, para-didáticos e revistas, mas mesmo com essa facilidade, falta vontade nas pessoas de lerem um livro, ter o prazer da leitura, a falta da leitura gera o desconhecimento, empobrecimento do nosso vocabulário, coisas simples como ler o jornal para se atualizar, um texto interessante, que te dê novas idéias e a literatura infantil, para despertar interesse nas crianças e o prazer de ler um livro. Se não lemos, cai por terra todos os nossos sonhos de um futuro brilhante. Agente temos que fazer da leitura um hábito diário.

(4) Não só as crianças, mas jovens, adultos e idosos, todos são aconselhados a terem o hábito sadio da leitura alimentando corpo, espírito e a mente, dessa forma teremos um

país evoluído, sem desigualdades sociais, pois todos serão instruídos pois serão mais cultos porque terão o hábito da leitura para que consigam boa colocação no mercado de trabalho. Não que devemos ignorar aqueles que não sabem ler, mas a leitura é fundamental. Nós devíamos se preocupar com a leitura como se ela fosse vital para nossa existência.

Análise do Texto 5

MATRIZ DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES				
Aspectos Estruturais e Lingüísticos				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
1	Apresentação formal (paragrafação, margens regulares, diagramação, adequação do título). Constituição formal do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento, conclusão).	X		
2	Ortografia (parônimos e homônimos), acentuação e pontuação.			X
3	Correção sintática (regências verbal e nominal, crase, concordâncias verbal e nominal, colocação pronominal)			X
Aspectos Textuais				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
4	Centração temática (objetividade da abordagem, atendimento à proposta temática)			X
5	Progressão temática (evolução das idéias, continuidade e não-repetição)		X	
6	Articulação das idéias (coesão/coerência), uso de conectores, conexão entre os argumentos construídos.		X	
7	Informatividade (relevância das informações)		X	
8	Adequação vocabular			X

3.1.1 Análises por critérios estabelecidos

Detivemos-nos numa avaliação menos tradicionalista, não fazendo uma análise exaustiva da produção do aluno, apenas enfocamos algumas ocorrências que comprometem a competência textual, aqui entendida como Fávero (1993) a concebe. Segundo Beaugrande e Dressler (1997), sete são os fatores de textualidade, sendo focalizados apenas os mais pertinentes à análise dos textos.

O desenvolvimento das teorias lingüísticas, especificamente das que envolvem a escrita, tem levado à reflexão da prática docente de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A competência textual-discursiva do aluno tem sido observada sob o enfoque do uso da língua e não só em sua descrição metalingüística. O conhecimento dos diferentes tipos de intertextualidade, como aponta Maingueneau (2005), com suas distintas funções deve ser considerado, visto que os alunos, muitas vezes, fazem uso desse mecanismo.

1º Critério: Apresentação formal (paragrafação, margens regulares, diagramação, título). Constituição do texto dissertativo.

Com relação a esse critério, os textos que mais fugiram de suas apresentações formais foram os de números 1 e 2, visto que suas diagramações não estavam dentro dos padrões estabelecidos, nem os parágrafos estavam estruturados adequadamente ao gênero, desvirtuando os ensinamentos buscados em Marcuschi (2003).

Em se tratando da legibilidade, não encontramos problemas com relação à letra cursiva utilizada pelos alunos; orientamos, entretanto, a formatação de parágrafos, as margens e o controle geral dos espaços.

2º Critério: Ortografia (parônimos e homônimos), acentuação gráfica e pontuação.

Nos aspectos relativos ao uso do padrão culto da escrita da língua, ativemo-nos às determinações da gramática normativa, baseando-nos em Cunha (1986) e Bechara (2002). Observamos nos textos 1, 2, 3, 4 e 5 as inadequações de aspectos gramaticais/ortográficos tais como: pontuação, acentuação gráfica e escrita incorreta de palavras, tais tópicos – necessários à boa escrita – podem ser facilmente verificados pelo leitor nas linhas do texto 1. No parágrafo 3 há vírgula indevida; no parágrafo 2 há incorreção gráfica (tráz); no texto 1, no parágrafo 7, temos locuções adverbiais não separadas por vírgulas: “...Hoje em dia o homem...”, “...as vezes vai ficando mais egoísta...”.

É fato que o uso de um padrão de linguagem formal concorre para aumentar o poder de persuasão do texto escrito, visto que impõe respeito a quem o lê; a situação concreta da comunicação, entretanto, é que vai determinar a forma da linguagem mais eficiente a ser usada. Em situações formais, como na escrita de textos dissertativo-argumentativos, deve-se usar a variante especial da língua conhecida como padrão ou norma culta. O que percebemos, entretanto, em algumas produções escritas pelos alunos era uma despreocupação, não só por desconhecimento, com as normas que regiam a língua culta e, por conseguinte, desqualificava o conteúdo do que se pretendia dizer. Foram encontrados, nos textos produzidos pelos alunos, vários desvios que comprometiam a textualidade. As incorreções mais comuns no nível ortográfico foram: ausência ou uso indevido de sinais de pontuação, de acentuação gráfica e de grafia de palavras. Para não nos alongarmos, citaremos apenas alguns. No texto 2, parágrafo 1: “Há a necescidade das pessoas se conscientizarem do seu papel na sociedade. Pois quando amamos o nosso proximo estamos promovendo a paz o amor a união”.

Quanto ao aspecto lexical, os desvios mais comuns foram os relativos aos parônimos e homônimos. Texto 2, parágrafo 3: “Muitos emigrantes vêm para o Brasil em busca de paz.”.

Incorreções gráficas que, mesmo não presidindo as correções dos textos analisados, não podiam ser desprestigiadas, visto que comprometiam as convenções ortográficas e, talvez, a compreensão do próprio enunciado. No texto 3, parágrafo 4, temos: “A cultura de paz deve ser **encentivada** na escola e **adimitida** nos quartéis.”.

3º Critério: Correção sintática (regências verbal e nominal, crase, concordâncias verbal e nominal, colocação pronominal).

Apegando-nos, ainda, às determinações contidas nas gramáticas normativas consultadas, observamos, no texto 1, no parágrafo 3, uma regência imprópria, pois o verbo **aspirar** pede a preposição A. No mesmo parágrafo há uma colocação pronominal imprópria “...para que futuramente consiga-se...”.

Ainda com relação à sintaxe, as inadequações mais comuns nesse domínio foram: de concordância, de regência e de colocação pronominal. No texto 2, parágrafo 3: “O povo precisam de paz para ser feliz.”... “...algumas pessoas assiste os assaltos sem fazer nada.”.

Quanto ao aspecto morfossintático, os desvios mais comuns residiram, sobretudo, nos seguintes aspectos: conjugação verbal, flexão de adjetivos e substantivos. Texto 2, parágrafo 3: “**Haviam** mais pessoas que cultuavam a paz antigamente do que agora”.

No texto 5, parágrafo 4, observamos marcas de transferências da oralidade (troca do presente do subjuntivo pelo indicativo): “Não que **devemos** ignorar...”. Encontramos no mesmo parágrafo a uniformização do pronome reflexivo: “nós deveríamos **se** preocupar com...”.

Há no texto 5, parágrafo 3, evidência de que o autor do texto é falante de uma variedade estigmatizada da língua. Há marcas formais das diferenças entre a modalidade padrão e a variedade por ele usada. Ex: Concordância: “Se não lemos, cai por terra todos os nossos sonhos”. “Agente temos que fazer da leitura um hábito diário” (junção indevida).

4º Critério: Centração temática (objetividade, atendimento à proposta temática).

No texto 2, parágrafo 2, encontramos a formulação de parágrafos vazios de conteúdos significativos, conhecidos como “estratégias de preenchimento”, no qual não há o engajamento da subjetividade para defesa de um ponto de vista: “Alguns acreditam que a paz é necessária, outros não procuram por ela.”.

No texto 3, temos um título vago, sem referência explícita ao tema que foi sugerido: “Educação não cai de moda”. Também no texto 3, parágrafo 1, temos a generalização e o distanciamento do tópico frasal, sem delimitação do tema: “A paz é muito desejada por todos os jovens brasileiros, pois são o futuro do país.”. No mesmo texto temos argumentos inconsistentes, falta de expressividade e criatividade com repetição de frases feitas, chavões: “A paz do mundo começa em mim, em você, em todos.”. Ainda no texto 3, temos falhas na progressão temática entre os parágrafos estruturados, consequência de repetições desnecessárias: “Muitos querem que a paz seja estabelecida, porque querem viver bem, querem não viver em conflito e querem viver num mundo sem guerras.” Há, ainda, no mesmo texto interrupções bruscas nos parágrafos, faltando conclusões, causando incoerências e contradições: “Muitos procuram pela paz, se esforçam para encontrá-la, mas não se empenham o bastante. A paz é necessária no mundo devido a uma série de fatores que podemos relatar: a guerra só traz destruição e a humanidade precisa ter sossego.”.

5º Critério: Progressão temática (evolução das idéias, continuidade e não repetições).

Nos textos 1 e 2 não houve a preocupação, por parte dos autores, com a previsibilidade, com o esperado em suas conclusões. Não há seqüenciação lógica de parágrafos, continuidade, nem retomadas de elementos que tornariam o texto homogêneo, único.

Dependendo do efeito de sentido que se pretende criar, os textos podem ser elaborados enfatizando as informações a serem transmitidas de forma objetiva ou podem ser elaborados de forma subjetiva, na qual o ponto de vista do indivíduo sobre a realidade seja priorizado. Sejam objetivos ou subjetivos, os enunciados são elaborados em função do sentido que se pretende estabelecer. O discurso dissertativo científico, comumente, é criado para destacar o enunciado e não o enunciador. Essa estratégia lingüística não apaga a presença do segundo, mas neutraliza-a em função do conteúdo das informações constantes no texto escrito. Para esse fim, algumas estratégias lingüísticas são utilizadas, tais como: não utilização de verbos “de dizer” em 1ª pessoa ou a utilização dos mesmos de forma impessoal. O produtor de texto experiente faz uso desses artifícios para aumentar seu poder de persuasão. Entretanto, para aqueles que ainda não se apropriaram desses expedientes, torna-se difícil a impessoalidade. Foi esse fato que constatamos durante a análise das redações iniciais produzidas pelos alunos. Construções como as seguintes foram encontradas, com freqüência, no texto 4, parágrafo 3: “Eu acho que deveria existir mais movimentos a favor da paz...”. “Para mim a paz é possível se cada um fizer a sua parte, eu já faço a minha”.

As operações de raciocínio lógico, como as de condição e ocorrência, causa e efeito ou efeito e causa, são procedimentos bastante utilizados para fundamentar as idéias apresentadas num texto dissertativo, todavia o mau uso desses procedimentos pode ser desastroso acarretando no descrédito da argumentação. Durante a análise dos textos iniciais, verificamos a ocorrência desse fato no texto 2, parágrafo 2, comprometendo a dissertação

argumentativa produzida. “Muita gente acha que a paz é possível se cada um acreditar nela e fizer a sua parte. Por muito tempo a paz reinou sobre a terra, mas depois com as guerras e os conflitos mundiais, tudo acabou.”.

Observamos nos textos analisados inicialmente que alguns deles não apresentavam progressão discursiva, mas sim, um aglomerado de orações desconexas que comprometiam a unidade textual através da repetição desnecessária de idéias. Texto 2, parágrafo 2: “A paz mundial depende de cada um de nós, pois a paz no mundo só é conseguida se cada um fizer a sua parte. A paz deve estar dentro de cada pessoa que deve compartilhar com seu próximo a paz que é sua, mas que vai ser de todos.”.

Como visto, não há uma sucessão de opiniões numa progressão constante, não há informações significativas acrescentadas aos enunciados anteriores, logo as repetições contidas no trecho são desnecessárias e caracterizadas como redundância viciosa.

Na produção 3, percebemos que houve fuga parcial do tema proposto. O aluno começou o texto de forma não muito adequada ao tema proposto, posteriormente, distanciou-se ainda mais do mesmo, enfatizando aspectos que não lhe diziam respeito. No parágrafo 4, temos: “A paz pode existir no coração de todos, até daqueles que não têm um teto para morar, como é o caso dos meninos abandonados nas ruas pela família, que não têm carinho, nem escola, nem a preocupação das autoridades, que deveriam se responsabilizar por eles.”.

A progressão textual foi comprometida no texto 3, parágrafo 4, a partir do uso impróprio de conjunções e pronomes, visto que o manejo na montagem de frases e períodos confere à produção uma evolução através da seqüência lógica de idéias. Ex: “Existem guerras, discórdias e lutas por interesses que causam o caos, mas a paz está longe de ser conseguida se não lutarmos por ela, **enquanto isso** acontecer, não seremos felizes”.

6º Critério: Articulação das idéias (coesão e coerência), uso de conectores, conexão entre os argumentos construídos

Partindo dos estudos de Beaugrande e Dressler (1997), os elementos de textualidade relacionados com o material conceitual lingüístico, que são a coesão e a coerência, percebemos, na redação 5, uma inadequação relativa ao emprego de conectores. A conjunção adversativa não foi utilizada corretamente, posto que não aproxima fatos que se contrapõem, e sim fatos sub-seqüenciados, daí a construção feita pelo aluno comprometer a coerência do parágrafo, como visto na construção “...que alimenta a alma por meio da atividade, **porém** enriquecendo o espírito...”

Outros exemplos de inadequação, relacionados ao plano da coesão, foram também observados nos textos 1, 2 e 3, tais como, a falta de continuidade, a má estruturação de períodos e o uso inadequado de conectores. Todos esses impropriedades refletiram num comprometimento da coerência do texto produzido.

No texto 1, no parágrafo 3, há a repetição desnecessária da conjunção que; no mesmo texto e no mesmo parágrafo, temos: “...e que a beleza da caminhada foi recompensada...” Não há seqüência lógica nas idéias apresentadas, nem coerência nesse trecho. (Recompensa vem da luta, da dor, do trabalho, não da beleza);

Para Fávero (1993), a coesão pode ser analisada sob o aspecto referencial (substituição/reiteração), recorrencial (paralelismos / paráfrases / recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais) e seqüencial (temporal / por conexão). Nas produções que analisamos, destacamos, neste item, a coesão referencial que, como vimos, pode ser por substituição e reiteração. A primeira consiste na colocação de um item no lugar do outro e se dá quando esse item é retomado ou precedido por uma pró-forma. No caso da retomada, tem-se uma anáfora e, no caso da sucessão, uma catáfora.

Voltando às análises do *corpus*, no texto 1, no parágrafo 6, temos uma substituição indevida quando empregada a pró-forma pronominal **ele** no lugar de **eles**. No texto 2, temos a mesma ocorrência no parágrafo 4 “A vida no mundo será bem melhor se as pessoas começarem a exigir um direito que pertence não só a **ela**, mas a todos e que ninguém pode tirar...”.No parágrafo 07 do texto 1, temos uma reiteração desnecessária, pois o mesmo item lexical “homem” poderia muito bem ser substituído sem prejuízo de sentido. Nesse caso não se pode conceber essa repetição como intencional, usada no sentido enfático. O mesmo ocorre no 3º parágrafo do texto 2 no qual a palavra paz é repetida desnecessariamente: “...para que o mundo tenha paz, a paz de respeito de dizer não ao preconceito racial...” “...talvez seja essa a paz que se precisa, a paz da mente...”

No parágrafo 13 do texto 1, temos a presença de conectores de recuperação de coerência que desempenham papéis impróprios do ponto de vista do sentido, visto que não resgatam o enunciado, reforçando-o, mas tornando-o contraditório, sem coerência, negando o que foi dito anteriormente; é o caso da expressão “**apesar de**”. O mesmo acontece no texto 5 no parágrafo, no parágrafo 2: “Ler um livro, um jornal, ou uma revista, também é um meio de linguagem, **mas** que alimenta a alma por meio da atividade, **porém** enriquecendo o espírito...”.

Há dois aspectos de articulação a serem avaliados, segundo Costa Val (1994): a pertinência entre os fatos e a articulação dos conceitos presentes num texto coerente. Como vimos no texto 1, no parágrafo 14, essa relação não é clara: “A partir dos nossos esforços conseguiremos construir o nosso futuro, um país melhor, onde a natureza seja preservada.”. Observe-se que não há uma articulação semântica entre os elementos “o nosso futuro” e “o nosso país” já que são termos não relacionados sintaticamente ao verbo construir, pelo que a oração adjetiva apresentada fica destituída de significação, provocando a falta de continuidade pela desarticulação das idéias anteriormente expressas.

Há ocorrências semelhantes no texto 5, parágrafo 4: “Não só as crianças, mas jovens, adultos e idosos, todos são aconselhados a terem o hábito sadio da leitura alimentando o corpo o espírito e a mente, dessa forma teremos um país evoluído sem desigualdades sociais.”. A coerência desse trecho fica comprometida pela apresentação de uma falsa relação de causa e efeito, visto que “um país evoluído e sem desigualdades sociais” não é consequência dos fatos anteriormente apresentados..

Ora, partindo do pressuposto de que, na produção escrita, os interlocutores ausentes não podem solicitar esclarecimentos através de interrupções, deve o texto escrito ser o mais claro possível com relação às informações nele contidas. Atrela-se essa análise ao critério de textualidade apresentado por Beaugrande e Dressler (1997) denominado de informatividade, o qual, sendo prejudicado, acarreta danos à coerência do texto. Nas produções dos alunos, antes das intervenções feitas, encontramos o emprego de noções confusas e de palavras ou expressões do senso comum destituídos de consistência argumentativa. Muitos dos vocábulos selecionados para a construção das redações traziam abrangências tão diversas que comprometiam o esquema argumentativo, visto que perpassavam noções de totalidade indeterminada.

Exemplo dessa ocorrência é encontrado no texto 2, parágrafo 3: “Todas as pessoas são iguais, individualistas e não pensam na paz coletiva.”. A utilização dessa expressão totalizadora possibilita ao leitor contra-argumentações que comprometem a força dos argumentos do produtor do texto. O uso de conceitos e informações generalizantes também enfraquece os argumentos expostos, assim como a utilização de concepções que se contradizem ou instauram falsos pressupostos. O mesmo problema é observado no texto 4, parágrafo 2: “...a população norte-americana que não quer a paz, só pensa em guerra.”. Como a argumentação é resultante de um raciocínio silogístico, a apresentação de uma premissa maior totalizante e inverídica, leva à desconstrução da lógica pretendida, comprometendo a

textualidade, já que apresenta, apenas, um encadeamento ilógico de frases, comprovando a afirmação de Costa Val (1994) de que, para obter-se a textualidade, o texto não carece apenas de uma seqüência de frases.

Novamente observamos, nas produções escritas, a não-obtenção da coerência entre as idéias expostas, comprometendo a unidade textual. Focamos o nível da coerência argumentativa e percebemos algumas inadequações no ponto de vista que se pretendia defender, como, por exemplo, no texto 2, parágrafo 2: “Deve-se procurar a paz nas próprias pessoas. O indivíduo deve buscar a confiança, o amor, a amizade e a convivência pacífica, mas com cuidado porque não se pode confiar totalmente em ninguém, pois são todos violentos.”. Há um contra-senso na afirmativa inicial, já que, no período subsequente, a ela se contrapõe o fato de que “não se pode confiar em ninguém, pois são todos violentos”.

De exemplos como esse, percebemos que, dentro do esquema argumentativo, muitos dos pressupostos de base levantados pelos alunos se contrapunham às conclusões seguintes, cometendo-se a incoerência no plano argumentativo.

A coesão e a coerência textuais, como já abordadas, configuram elemento indispensável a uma boa produção escrita. Nas análises feitas, percebemos a falta de conexão entre segmentos dos textos e a falta da noção de conjunto entre os enunciados que os constituíam. As relações de sentido possibilitadas pela conexão entre os vários enunciados, muitas vezes, não se davam a contento pela inadequação do uso dos conectivos ou dos elementos de coesão empregados. Encontramos essa ocorrência no texto 2, parágrafo 2: “Não concordamos com o que dizem aqueles que são contra a paz, somos pacifistas e as nossas idéias vão ao encontro das deles. Muitos querem a paz e não fazem nada para isso.”, ocorrência que comprovam o dizer de Koch (1996) e Fávero (1993) de que os elos coesivos garantem a unidade semântica do texto.

Esses autores consideram as palavras ou expressões que funcionam como elos ou estabelecem relações entre os vários segmentos do discurso como elementos de coesão, visto que estabelecem ligações semânticas entre as partes de um texto. Entretanto encontramos, durante as análises das redações, falhas na escolha desses elementos de coesão textual para mostrar o tipo de relação que o aluno queria estabelecer entre as partes do texto produzido, fato que comprometeu a textualidade e criou paradoxos semânticos, pela substituição indiscriminada das formas lingüísticas as quais deveriam conferir ao texto a coesão adequada. Esse aspecto foi focalizado no texto 4, parágrafo 3: “O Oriente Médio é um lugar apropriado para a implantação de uma cultura de paz, **porém** o povo quer a paz a qualquer custo.”. “**Embora** o Oriente Médio viva em eterno conflito, não consegue resolver os problemas de injustiça e de guerra.”. O aluno faz uso de conectores, denominados por Irlandé Antunes (1996) de elementos de contrajunção, no entanto suas idéias não guardam, entre si, oposição, o que desautoriza o uso dos conectores adversativo e concessivo.

No texto 5, parágrafo 1, temos outro exemplo de argumentação apoiada em frases de efeito que perpassam valor absoluto: “Quem lê viaja através da imaginação e consegue expandir seus conhecimentos, conseqüentemente sua inteligência possibilitando um futuro promissor.”, já que a última oração não traz, necessariamente, uma relação de consequência com as expressas anteriormente.

No texto 5, parágrafo 4, temos o uso excessivo de conectivos e relatores (pois, porque, para que) enfraquecendo os argumentos apresentados para o fim da desigualdade social: “...pois todos serão instruídos, pois serão mais cultos porque terão hábito de leitura para que consigam boa colocação no mercado de trabalho.”. O aluno demonstra desconhecimento de estratégias lingüísticas de reiteração e, conseqüentemente, deixa seu texto repetitivo, mas não convincente.

7º Critério: Informatividade (relevância das informações).

O aspecto da informatividade, defendido por Beaugrande e Dressler (1997), como relacionado com os interlocutores, diz respeito à previsibilidade das informações contidas no texto. Houve comprometimento desse aspecto, por exemplo, quando o aluno faz uso de expressão bastante desgastada, de efeito semântico pleonástico, a qual, geralmente, aparece na produção daqueles que não evitam o emprego do lugar comum, dos clichês, comprometendo a originalidade e a informatividade, como se pôde observar no texto 2, parágrafo 2: “A cada dia que passa, a humanidade se preocupa menos com a paz”.

Esse mesmo problema é encontrado na produção 3, quando, logo na introdução, o aluno utiliza a expressão: “Desde que o mundo é mundo, sabe-se que a base...”.

Em todas as produções iniciais(1, 2, 3, 4 e 5), os alunos não desenvolveram os temas a contento, não acrescentando informações consistentes sobre eles, tampouco apresentando dados novos, limitando-se à utilização de expressões que comprometiam a informatividade e a argumentação textual. Nos textos 1, 3, e 5, percebe-se, também, que os autores não acrescentam informações novas e inesperadas ao conhecimento de quem lê sua produção. A informatividade, segundo Costa Val (1994), garante ao texto todos os elementos necessários à sua compreensão, explícitos ou inferíveis, a partir das informações explícitas.

Como já dissemos anteriormente, o critério de análise do texto pode ser visto sob dois aspectos: o plano macro-estrutural e o plano de superfície. O primeiro diz respeito aos critérios mais globais de textualidade e que estão ligados mais diretamente à coerência textual e foi a ele que nos detivemos para observar a estrutura global do texto, a paragrafação - que por sinal é inadequada - a adequação ao tema proposto ou a contemplação parcial dele, a clareza, a argumentação, a informatividade e progressão, a criatividade. No plano da superfície lingüística, ativemo-nos a observar a construção coesiva e a adequação vocabular,

num *corpus* restrito de alguns parágrafos, que interferem decisivamente no plano macro-textual. Como exemplo, tomamos, no texto 1, no parágrafo 3, uma frase feita (lugar comum), “...a beleza da caminhada foi recompensada...”, o que compromete a informatividade e a relevância das informações, já recorre a elemento de subjetividade.

Exemplos de expressões nominais definidas, que exercem função remissiva, baseando-se em conhecimentos prévios de mundo, e não apenas no conhecimento lingüístico, em geral, trazem dificuldade de referenciação, como no caso do texto 1, parágrafo 10, quando é, inadequadamente, usada a expressão “o mais brincalhão dos bichos”, cuja referenciação determinada pelo relativo “que” não retoma o termo antecedente imediato, causando estranheza, quando da primeira leitura efetuada.

No parágrafo 11, do mesmo texto, há também a utilização de um nome geral “coisas” (“...não existem coisas super difíceis...”), como se fora um hiperônimo abrangente, mas que, na realidade, não funciona como item de referência anafórica com precisão, pelo que deve ser evitado.

Caso semelhante acontece no texto 4, parágrafo 2, quando se observa a generalização do termo com função subjetiva: “As **autoridades** que sempre cuidaram do povo, sempre tiveram medo...”. O uso de um substantivo abstrato, principalmente no plural, como no exemplo apresentado, representa um uso metonímico, que substitui o elemento concreto da subjetividade. Embora constitua um artifício legítimo de estruturação lingüística, no texto em exame, seu caráter generalizante acarreta, para a predicação, um afirmativa inverídica, prejudicando a informatividade do texto produzido.

No parágrafo 12, no texto 1, o aluno recorre à intertextualidade implícita como suporte para sua orientação argumentativa, incorporando ao seu discurso o discurso de outro, no que Maingueneau (2005) denomina de heterogeneidade do discurso. O aluno faz uso de opiniões do senso-comum, com o objetivo de fortalecer seu discurso, terminando por

empobrecê-lo ainda mais, como no caso do uso de provérbios: “... porque Deus sempre ajuda aqueles que madrugam...”. A mesma ocorrência é encontrada no texto 4, parágrafo 4, quando o aluno busca o slogan de uma recente campanha publicitária, como reforço argumentativo, e afirma: “...os brasileiros que não desistem nunca.”. O mesmo ocorre no texto 3, parágrafo 1, quando o aluno usa a frase retirada de música brasileira como “a paz do mundo começa em mim” e, no texto 4, parágrafo 4, “deixar a vida levar”, obtendo, na verdade, um esvaziamento da força persuasiva.

Outro ponto que focalizamos, nas análises das produções escritas, foi a presença de dados semi-formalizados, advindos da prática discursiva, responsável pela sedimentação de crenças, pré-conceitos e estereótipos, que são usados como ilustração ou modelo para fortalecer a argumentação, mas que nem sempre correspondem à realidade. Encontramos exemplo dessa ocorrência no texto 4, parágrafo 4, que diz: “Nos Estados Unidos, a maioria dos políticos é corrupto, só pensa em lucrar e não se importa com a paz”. Observe que a idéia da corrupção dos políticos é apresentada como fato indiscutível, mas é bastante a existência de um político correto para que a argumentação seja desfeita.

Ainda no mesmo texto, o aluno diz “(...) A população tem o direito à paz mundial, mas muitos democratas não deixam as pessoas discutirem sobre isso”. Percebe-se a contradição entre o termo “democratas”, cujo conceito implica a anuência com a participação popular em discussões, e o afirmado no período construído, o que torna a frase incoerente, quebrando a textualidade.

Os argumentos de autoridade, o apoio na consensualidade, a comprovação pela experiência ou pela observação só são utilizados a contento quando o enunciador já domina a estrutura dissertativa e pode ser considerado um produtor proficiente. Assim, as tentativas da utilização desses expedientes, para fundamentação do discurso dissertativo pelos aprendizes, pôde resultar em estruturas como as que detectamos nas primeiras produções analisadas.

Serve de exemplo o texto 4, parágrafo 3, em que o discente, buscando o argumento de autoridade, afirma:

De acordo com o que dizia Albert Einstein: a paz não pode ser mantida à força. Somente pode ser atingida pelo entendimento. Concordo com ele porque ninguém pode obrigar ninguém a viver em paz. A paz é mais fácil de ser encontrada em países desenvolvidos, assim como as condições de vida são mais precárias em países subdesenvolvidos. Mandela, Gandhi e até outros políticos queriam a paz.

A heterogeneidade mostrada de que nos fala Maingueneau (2005), correspondente ao critério da intertextualidade de Beaugrande e Dressler (1977), também vista por Possenti (2002), faz-se perceber no exemplo acima, mas é importante ressaltar que, independentemente das incoerências que intercalaram a menção aos sujeitos ausentes, o argumento se desfaz pela presença do vocábulo “políticos”, adequado apenas a Mandela e não aplicado a todos, como feito.

8º Critério: Adequação vocabular

Na produção 2, no parágrafo 1, percebemos o emprego indevido do elemento coesivo **onde**, como pronome relativo, tornando o texto repetitivo, menos preciso, causando reiteração exaustiva de elementos coesivos que tornam a redação desinteressante e comprometem a clareza da argumentação. “O mundo precisa de paz na humanidade, onde essa paz venha do coração, da boa vontade de cada um, onde as pessoas...” “...para que o mundo não tenha a paz onde o respeito...” O processo de coesão pela repetição lexical não representa, necessariamente, inadequação, entretanto, quando não usado como recurso de reiteração, de ênfase, provoca o entediamento no leitor e possível descentração temática, causada seja pela impropriedade dos termos seja pela repetição desnecessária, como ocorreu no exemplo apresentado no parágrafo anterior.

No parágrafo 3, do texto 1, temos a expressão “êxito traçado”. Traça-se êxito? Verificamos, nessa construção, a inadequação vocabular por conta do desconhecimento (talvez) do significado dos termos utilizados, já que “traçar” não admite a referenciação a um termo abstrato, cujo sentido engloba resultado e não o processo em si.

De acordo com Fávero (1995), a sinonímia não é um problema puramente léxico, mas textual, não existindo identidade semântica absoluta no sentido denotativo, pois as significações variam muito tanto em suas conotações como em seu nível lingüístico. Nos textos analisados, temos, no parágrafo 08, do texto 1, as palavras **máquinas, invenções e descobertas**, tomadas como sinônimos perfeitos. No texto 3, parágrafo 3, temos a mesma ocorrência “...fica sempre um esperando pelos outros ou colocando a culpa no governo, nos políticos, nas autoridades, ou seja, nos oficiais que mandam no país”, quando se percebe a inadequação do emprego do termo “oficiais”, reflexo, talvez, do conceito perpassado pelas instituições sociais.

No parágrafo 09, no texto 1, temos a tentativa de extensão semântica do todo para a parte, através do uso de hiperônimo, que é, juntamente com o hipônimo, um tipo de reiteração, tal qual a sinonímia. Ao construir a oração comparativa, o autor do texto comete o equívoco por, com a construção de teor comparativo, não colocar o homem como animal (racional): “Os animais não andam perdidos como o homem...”, resultando numa frase de valor argumentativo prejudicado pela escolha lexical inapropriada.

O mesmo acontece no texto 4, no parágrafo 4: “A democracia, ou seja, o governo foi criado com o objetivo de estabelecer a paz...”, pois o termo “governo”, embora hiperônimo de democracia, não é adequado à presente construção, porque não mantém com “democracia” uma relação de equivalência de significação. Embora utilize palavras do mesmo campo semântico, elas não mantêm entre si relação sinonímica direta, o que termina por

comprometer a coerência do texto, quebrando a força argumentativa pela inadequação da escolha vocabular.

3.1.2 Considerações sobre os primeiros textos analisados

Geralmente se avaliam os textos dissertativos produzidos em sala de aula como uma atividade simulada, visto que, em sua maioria, não se percebe a existência do “sujeito que diz”, mas uma simulação da atividade escrita estruturada a partir de moldes pré-existentes e do que é absorvido no âmbito escolar. Se não é assumida pelo professor uma postura de interlocutor junto ao seu aluno, o aspecto artificial da produção tornar-se-á fator decisivo para seu resultado final.

Como vimos, lamentavelmente, a falta de conjunção dos fatores de textualidade resulta numa série de conseqüências negativas para a prática comunicativa. Mesmo evitando uma postura meramente normativa diante das evidências e buscando uma análise permeada de reflexões acerca do ato da escrita, não podemos negar nossa preocupação diante do fato que ora se nos apresenta. Seria interessante um olhar mais atento com relação à linguagem escrita acompanhado de reflexões lingüísticas que considerassem a língua não padrão no âmbito das linguagens sociais e, simultaneamente, propiciassem condições favoráveis à produção textual, ampliando a capacidade do educando em lidar com as dificuldades e exigências da vida acadêmica.

Pensando assim, listamos, a seguir, os aspectos problemáticos mais comuns que observamos nos textos analisados, visando direcionar as atividades lúdicas para minimizá-los:

a) a dispersão de idéias ou informações desencontradas, nas quais o tema proposto se perdia ou não era contemplado a contento. A falta de unidade comprometia o tema central;

b) o uso indevido de argumentos de autoridades como sendo do próprio aluno e não como elementos de apoio para defesa da tese levantada. Citações foram encontradas não como recursos embaixadores e comprovadores das idéias apresentadas, mas incorporadas como sendo do produtor do texto;

c) a ausência de correlação lógica entre as partes constitutivas dos textos, causa/conseqüência, sem articulação coerente entre seus segmentos, tornando-os confusos e não persuasivos;

d) a falta de objeções ou refutações de argumentos opostos colocados nos textos, levando o leitor à não-adesão às idéias defendidas inicialmente;

e) o desconhecimento da interferência decisiva do sujeito na construção textual e na testagem das hipóteses e argumentos levantados;

f) a prática de uma produção irreal e inexpressiva, cujas frases e parágrafos são desvinculados do contexto temático, desprovidos de sentido e de intenções, não havendo vínculo comunicativo expressivo;

g) a prática de uma produção sem autoria de valor interacional, sem propósito, sem preparação, sem esforço;

h) a organização sintático-semântica, que se apresenta como arcabouço estruturado com reflexões incompletas ou parágrafos desarticulados e não, como produto de reflexão sobre o tema;

i) a produção de frases incompletas e soltas, com quebra da coesão e da coerência, não satisfazendo os aspectos básicos de textualidade.

De acordo com os critérios estabelecidos, a análise das primeiras produções escritas permitiu observar que não havia o domínio de certas especificidades formais e das convenções que regulam o uso social da escrita, reduzindo as atividades a um ato sem significação comunicativa relevante, apenas encarado como uma tarefa escolar.

Infelizmente práticas inadequadas e não significativas ainda subsistem nos trabalhos de produção textual. A pesquisa ora desenvolvida sugere atividades que podem ajudar na reorientação de atividade de escrita, favorecendo um contato mais positivo e menos impositivo do aluno com o texto escrito, de forma reflexiva, crítica e criadora.

Os resultados apresentados nas primeiras análises permitiram observar que os alunos em estudo apresentaram, nas primeiras produções, índices mínimos de desempenho na educação escrita, evidenciando a falta de criatividade, originalidade, fluência associativa, expressiva e vocabular, além da ausência de espírito crítico e de autonomia de pensamento.

3.2 Estratégias lúdicas utilizadas para a melhoria da produção textual

Como vimos, diversos autores sustentam que a educação lúdica é uma ação inerente a todo ser humano, funcionando como forma transacional em direção a outros conhecimentos, que se redefinem na elaboração constante do pensamento individual, em permutações com o pensamento coletivo. Também é comum a visão de ser o professor um elemento indispensável na aplicação pedagógica das atividades lúdicas, quando, ao crer no poder da transformação das inteligências através dos jogos, desenvolve uma linha de cientificidade em seu desempenho, permeando-o com sensibilidade, alegria e entusiasmo.

Celso Antunes (1998) afirma que todo e qualquer conteúdo pode ser mais facilmente desenvolvido, quando se exploram as múltiplas inteligências e nada é mais apropriado para esse fim do que as atividades lúdicas.

Foi Howard Gardner (*apud* ANTUNES, C., 1998) quem desenvolveu essa Teoria das Inteligências Múltiplas, a qual se apoiava nas descobertas neurológicas do período. Essa teoria colocava em xeque processos que explicavam sistemas neurais ao quais envolviam a memória, a aprendizagem e outras inteligências. Os questionamentos levantados motivaram o repensar de paradigmas ligados à aprendizagem e, conseqüentemente, à escola. O ato

pedagógico foi reavaliado e a adoção de procedimentos estimuladores das inteligências, como os jogos, por exemplo, começaram a ter maior espaço como estratégia pedagógica. Celso Antunes (1998, p.15) afirma que “Ainda que as Inteligências Humanas atuem de forma integrada e como um sistema, é possível direcionar estratégias e jogos para aguçar sensibilidades e competências como o pensar, criar, tocar, ver e muitas outras”.

Gardner (*apud* ANTUNES, C.,1995) também sustentava que, em nossa mente, guardávamos oito inteligências lingüísticas ou verbais, que são aquelas caracterizadas pelo bom uso da palavra e das sentenças na fala ou na escrita e os estímulos dados a ela possibilitam maior facilidade de expressão, maior clareza e objetividade na produção textual, facilitando as relações inter-pessoais. A seletividade das palavras, o encadeamento das idéias de um texto são marcas dessa inteligência, que pode ser consideravelmente desenvolvida através das atividades lúdicas.

Entretanto há certos cuidados que devem ser e foram tomados para a escolha e aplicação das atividades lúdicas em sala de aula, tais como, conhecer as modalidades de jogos antes de aplicá-los, procurar adequar os jogos à faixa etária à qual se destinaram, prepará-los antecipadamente e apresentá-los com clareza e objetividade, observando, através de anotações, sua eficácia.

Dessa forma, aqueles docentes que buscam o desenvolvimento da autonomia do educando, que vislumbram as necessidades de mudanças na educação e que acreditam no processo de construção do conhecimento de forma prazerosa, vêem as atividades lúdicas como peças-chave para alcançar esses objetivos. Através dos jogos, pudemos perceber o potencial criativo dos educandos e de que forma eles aprendem. Comprovamos que metodologias variadas podem tornar-se ineficientes, se não forem adequadas à maneira de aprender do aluno. O objetivo dessas atividades, entretanto, extrapola seus usos, ou seja, não tem fim em si mesmo, mas serve de instrumento de estímulo, de preparação para as atividades

que as sucederem, tendo como alvo a integração das diferentes áreas do desenvolvimento, dentro de um processo vivencial.

Muitas vezes, o educando desconhece suas habilidades e competências por não ter oportunidade de experienciá-las, de pô-las em prática de forma descontraída, visto que a obrigatoriedade e a imposição de tarefas deixam tais aspectos truncados, favorecendo o sentimento de incapacidade e, conseqüentemente, de baixa auto-estima.

Descreveremos, a seguir, algumas atividades que serviram para facilitar a produção de textos dissertativos, com recorrência a estratégias argumentativas. Algumas atividades foram resgatadas a partir de jogos e brincadeiras populares, de conhecimento público, e outras foram criadas a partir de sugestões encontradas em Celso Antunes (1987), Marcos Almeida (2004), Coscarelli (2003), Claver (2004), Maluf (2004), Schwartz (org.,2004), Ferreira (2001), Miranda (1984) e outros, sendo as dinâmicas lúdicas ali registradas adaptadas ao componente curricular Língua Portuguesa, para o Ensino Médio, com modificações que atendessem também ao interesse da faixa etária envolvida nesta pesquisa.

Como já, anteriormente, fundamentado, as atividades lúdicas, quando bem direcionadas, podem proporcionar maior concentração, controle emocional e diminuição da ansiedade do educando diante de uma proposta de redação. Pensando assim, propusemos atividades que exigissem um maior esforço de concentração do aluno, tais como, diferentes dimensões de espaço ou características de tempo e espaço na leitura de um texto informativo e precisão de detalhes dos fatos ocorridos. Essas estratégias contribuíram para diminuir o nível de ansiedade, visto que, quanto maior o poder de concentração, na análise desses aspectos, maior será o detalhamento na produção escrita. Com tal finalidade, fizemos, por exemplo, uso de fichas coloridas com perguntas sobre o contexto trabalhado, para, só posteriormente, solicitar atividades de reescrita do texto produzido.

A estipulação de regras a serem seguidas durante o jogo também é um passo importante para que a atividade seja bem sucedida. A falta de limites do aluno é uma das variantes que pode interferir sobremaneira, de forma negativa, nos resultados esperados. A permissividade excessiva no ambiente familiar, muitas vezes, não permite que se instaurem, no adolescente, hábitos de obediência e respeito às regras pré-estabelecidas no convívio social. Nesse caso, elencamos critérios para aqueles educandos que tinham dificuldades de relacionamento no grupo, tentando, ao mesmo tempo, seduzi-los com jogos competitivos e com regras que os fizessem refletir sobre conceitos básicos de convivência e de respeito. O jogo de trilha foi bastante utilizado, nestes casos, pois o aluno deveria esperar sua vez, recuar ou avançar de acordo com suas jogadas. Esse jogo foi adaptado para trabalharmos questões de grafia das palavras e muito auxiliou na construção ortográfica dos textos. Quando na utilização desse jogo, ficamos em constante vigilância, pois alguns alunos tentaram-nos testar, querendo infringir as regras impostas. Uma postura firme não só garantiu uma boa participação desses alunos mais resistentes, como também levou os demais educandos a estabelecer uma maior relação de confiança no nosso trabalho.

Criamos neologismos, elaboramos dicionários de termos e fatos característicos, transformamos teorias, regras e fatos em “slogans”, “jingles” ou paródias musicais, que sintetizaram a essência do conteúdo que estava sendo estudado.

Paulo Almeida (2004, p.18) afirma que

Quando nós somos crianças, a ação lúdica condiciona o jogo, a brincadeira, o brinquedo, mas quando crescemos são as regras que condicionam a ação lúdica do jogador envolvido... se o adulto não respeita regras é porque não vê o outro como algo importante na sua relação. Se ele não vê o outro como pode aprender? Como pode evoluir?

Assim, quanto mais tolerante for o educando às situações adversas nos jogos, quanto maior a sua aceitação das perdas, mais é expandido o seu interesse em aprender. Segundo o mesmo autor (2004, p.19), “Quando brincamos (...) compartilhamos e

socializamos as regras através das experiências lúdicas, o que pode favorecer a recuperação da auto-estima e de uma relação saudável entre seres humanos, condição fundamental para que se aprenda”.

As habilidades de síntese, de resumo, ou ainda, a percepção dos diferentes parágrafos que formam um texto através do encadeamento de idéias afins foram desenvolvidas, através de atividades lúdicas que envolviam, por exemplo, o fragmentar em partes alguns textos e solicitar que os alunos tentassem reestruturá-los, de modo que formassem um todo constituído de sentido. Para tanto, foram acionados os conhecimentos assistemáticos de coesão e coerência, que cada aluno detinha, pelo conhecimento assistemático da estrutura gramatical de sua língua, possibilitando a reconstrução do texto original.

O raciocínio lógico foi ampliado através de atividades de leitura que exigiram antecipação, inferências de sentidos para além das informações mais claras presentes no texto, fazendo uso do conhecimento prévio do aluno ou da intertextualidade. Para esse propósito, trabalhamos, ludicamente, letras de música e as múltiplas possibilidades de leitura que elas podiam provocar. Posteriormente, o aluno fez uso da extrapolação criativa, atividade que consiste em, partindo do texto conhecido, ampliá-lo criativamente, alimentando a produção textual, calcado na atividade desenvolvida, melhorando a centração e progressão temática e a articulação das idéias.

O desenvolvimento da criatividade será tanto maior quanto mais forem usados jogos que permitam ao educando soltar a imaginação, produzir textos não convencionais, tais como os contos fantásticos, contos que se caracterizam pela surrealidade e presença de elementos do imaginário popular, vivenciando situações inusitadas. Como atividade lúdica, sugerimos que os alunos lessem, discutissem, reescrevessem e adaptassem para dramatização contos de Ignácio de Loyola Brandão (O homem do furo na mão) ou tantos outros que

possibilitassem a ficção e o distanciamento do plano real. Em seguida, solicitamos que eles recriassem os contos lidos através de textos não verbais, transformando-os, posteriormente, em verbais, obedecendo à estrutura específica do texto teatral. O passo seguinte previu a tessitura de comentários orais sobre as temáticas discutidas, como preparação para o ato da escrita de textos dissertativos, nos quais eles se posicionaram, criticamente, sobre os temas abordados nos textos lidos, favorecendo, dessa forma, o desenvolver do conhecimento de diversas maneiras de constituição formal do texto, quais sejam, o narrativo, o teatralizado e o dissertativo, com ênfase neste último. Outros aspectos atendidos por esta atividade foram a objetividade da abordagem e o atendimento à proposta temática, com evolução de idéias, mantendo a relevância da informatividade. É interessante ressaltar que a adequação vocabular também foi explorada com essa atividade, no momento em que o produtor do texto procedia à seleção lexical adequada ao personagem da dramatização e, posteriormente, ao texto dissertativo que discutia a temática envolvida nas narrativas estudadas.

Outra atividade desenvolvida visava à diminuição da dependência e o aumento da autonomia e do senso crítico na produção de texto. Para isso, solicitamos que os alunos trouxessem figuras de políticos que estivessem em evidência, nos últimos escândalos publicados na mídia, envolvendo personalidades do governo. Os alunos montaram cartões com as fotografias ou caricaturas selecionadas e prepararam outras cartelas contendo informações pertinentes às personagens escolhidas. Após a confecção, formaram-se grupos e procedeu-se ao jogo da memória, no qual se reuniam as informações trazidas com as estampas apresentadas. O procedimento dessa atividade consistiu em o aluno, observando as gravuras, buscar a cartela que contivesse as informações que fossem adequadas à imagem, devendo existir, portanto, correspondência entre imagem e texto informativo. Depois dessa atividade lúdica, propusemos uma escrita sobre o assunto em pauta, que era a corrupção. O resultado foi uma produção textual mais organizada, com valorização do ponto de vista da argumentação.

Outros aspectos que também foram valorizados com tal atividade lúdica foi o atendimento à proposta temática, a não-repetição de informações, o uso adequado de conectores entre os argumentos construídos, percebendo-se um cuidado com a relevância das informações apresentadas.

Para atender aos limites impostos pela exigüidade do tempo, propusemos atividades que ajudassem o aluno a administrar sua produção, já que o desenvolvimento textual carece de um tempo disponível, cujo controle é muito importante, visto que as atividades de produção textual cobradas do educando ocorrem dentro de um tempo estipulado, exigindo dele maior poder de atenção e concentração. Para aumentá-lo, durante as atividades de escrita de textos, utilizamos estratégias lúdicas que funcionaram como elementos de sensibilização prévia. Divididos em grupos, os alunos executaram tarefas de confecção de textos não-verbais, utilizando, para isso, colagem de gravuras ou pinturas relacionadas aos temas propostas. Terminada a parte de construção dos cartazes, cada grupo socializava com o restante da turma o teor da produção, o que implicava a transformação da linguagem não verbal em textos verbais oralizados e, posteriormente, escritos. Dessa forma, a atenção seletiva foi cada vez maior e a dispersão foi mínima, não desperdiçando tempo, já que os critérios textuais já haviam sido definidos durante a atividade, resultando na produção de textos articulados, centrados tematicamente, com continuidade na apresentação das idéias consideradas relevantes pelo grupo.

A confecção do próprio jogo pelo educando aumentou a crença na auto-capacidade de realização e desenvolveu sua criatividade, fazendo com que acreditasse no seu potencial. Isso levou o discente a novas experiências positivas, com conseqüente despreocupação com o “erro” nas tentativas criadoras, principalmente com os aspectos estruturais e lingüísticos do texto, quais sejam, aspectos sintáticos, correção gráfica e uso dos sinais de pontuação.

Foi importante também preparar o educando para os resultados que adviessem dos jogos, de forma a aceitarem as perdas e os ganhos, vivenciando ambas as situações com maturidade e aprendendo a lidar com as emoções das vitórias sem serem prepotentes e, com as derrotas, sem deixarem-se abater ou subestimar. Nós, educadores, fomos os mediadores para que os resultados obtidos pelos jogadores, nos jogos competitivos, servissem de reflexões e amadurecimento dos que deles participaram.

Às sugestões aqui registradas podem ser feitas adequações a critério do professor, dependendo de seus objetivos ou metas traçadas. Vale ressaltar que muitos dos jogos por nós trabalhados em sala de aula foram assemelhados a outros pré-existentes, visto a escassez de atividades lúdicas específicas para o desenvolvimento das competências lingüísticas no Ensino Médio, principalmente para a produção de texto dissertativo. Daí, não citamos autoria específica para cada jogo trabalhado, visto que houve uma mesclagem de estratégias pertencentes a vários jogos diferentes, para constituir a atividade lúdica utilizada nesta pesquisa.

Adequamos também as estratégias lúdicas aos conteúdos lingüísticos que estavam sendo trabalhados, devendo a sua realização coincidir com o momento da vivência desses conteúdos, tornando-se a teoria, assim, prática transformadora a desencadear novas aprendizagens. Por isso, para melhorar a competência do discente no tocante ao aspecto lingüístico da superfície do seu texto escrito, buscamos jogos que o auxiliassem na fixação dos conteúdos estudados. Em ortografia, por exemplo, trabalhamos com dominós, ficando palavras, em uma metade da pedra do jogo, com espaços vazios a serem completados e, na outra metade da peça, as letras para serem usadas na complementação.

Já para trabalharmos as dificuldades implícitas no vocabulário, concernentes a homonímia e paronímia, variamos as atividades lúdicas, apresentando o jogo de loto ou bingo. Para isso, de acordo com o conteúdo, dividimos, tanto nas cartelas, como nos cartões a serem

“gritados”, perguntas com suas respectivas respostas, conceitos e palavras homônimas e parônimas. Traçamos nove células iguais em cartolinas, nas quais foram escritas perguntas, conceitos e homônimos ou parônimos que se queriam explorar. Separadamente, confeccionamos cartõezinhos com as respostas das perguntas constantes das cartelas, bem como conceitos ou significados dos parônimos ou homônimos relacionados aos que já estavam escritos nas partes da cartolina. Cada jogador recebeu as cartelas com os nove campos preenchidos e marcava a célula correspondente ao que constava no cartãozinho apresentado pelo professor. Ganhava aquele que primeiro preenchesse sua cartela corretamente. Esse jogo também foi trabalhado com outros conteúdos da gramática normativa, como regências e concordâncias nominal e verbal, e a ocorrência conseqüente da crase.

Jogos com dados foram adequados a muitos conteúdos necessários à organização do texto escrito, como, por exemplo, o uso dos conectivos (conjunções). Para tanto, contando com a colaboração dos professores da área de geometria, os alunos confeccionaram cubos, a partir de um molde, em cujos lados escreveram conjunções coordenativas e/ou subordinativas e, em outros cubos, redigiram períodos a serem completados corretamente com os conectores do outro dado jogado. Um aluno jogava um dado por vez, contendo os períodos sem conectores. Os colegas do grupo oponente deveriam dar a resposta correta através de outro dado jogado seqüencialmente e escolhido por eles como contendo possíveis conectores para a adequada junção das orações. Se acertassem, ganhavam pontos que seriam acumulados até o final do jogo. Essa atividade serviu para trabalharmos a coesão inter-oracional na produção textual, propiciando uma reflexão sobre a importância dos conectores para estabelecimento de elos coesivos entre os argumentos construídos, e, conseqüentemente, uma melhor articulação das idéias quando na produção do texto dissertativo.

O júri simulado, utilizado como estratégia lúdica, funcionou maravilhosamente bem como elemento impulsionador da argumentação na produção escrita. Sua estrutura assemelhava-se às usadas nos tribunais reais, nos quais advogados de defesa e de acusação buscam argumentos para defender ou acusar determinado indivíduo. Em nosso caso, uma situação cotidiana ou um fato polêmico serviu de tema para a constituição do debate, em forma de júri simulado, regido pelas determinações do debate oral regrado, em que cada grupo pesquisa dados informativos, previamente, para embasar seu ponto de vista e, no momento do confronto, deve obedecer ao turno de fala do interlocutor. A busca pela fundamentação favoreceu a leitura espontânea, com conseqüente aumento do conhecimento sobre a temática em questão, possibilitando que os alunos conseguisse expressar seus pontos de vista de forma mais convincente e coerente com os dados pesquisados, atendendo, assim, tanto à posposta temática, no tocante à informatividade, como na construção de argumentos e contra-argumentos, elementos essenciais para a construção de textos dissertativos.

Para atendermos à necessidade hodierna de manuseio de ferramentas tecnológicas, buscamos programas que nos auxiliassem na construção de atividades de escrita. Infelizmente, entretanto, quase não há jogos específicos para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas no campo da informática, principalmente em se tratando de produção textual. Há, no entanto, uma necessidade premente que o computador seja também um aliado para esse desenvolvimento, visto que esse recurso já faz parte do cotidiano de alguns estudantes do Ensino Médio. Por isso, com a cooperação da instrutora do laboratório de informática, utilizamos programas como o *Powerpoint* para apresentação de conteúdos gramaticais e literários; o *Internet Explorer*, para pesquisas as mais variadas possíveis; o *Corel Draw* e o *Paintbrush*, para ilustrar textos; o *Word*, para a escrita e o *Publisher*, para auxílio nas estruturas textuais.

Apesar da eficácia desses recursos tecnológicos, faltam-nos programas mais direcionados às necessidades do componente curricular Língua Portuguesa. É bem verdade que há, ainda, um grande quantitativo de alunos que não possuem computador, mas, com as novas aquisições das escolas públicas e privadas, além das facilidades de financiamento e do incentivo governamental para baratear o custo dos PC, aumentará a possibilidade de muitos alunos terem acesso a essa tão preciosa ferramenta.

Contrariamente ao que alguns dizem, o uso do computador não é uma tarefa solitária, sem estabelecimento de relações inter-pessoais. É fato que, numa atividade presencial, há muito mais elementos necessários à interação do que numa atividade virtual, entretanto não se pode deixar de registrar que as atividades que integram a tecnologia ao desenvolvimento do educando são sempre bem recebidas por ele, como temos, por exemplo, as trocas de *e-mails*.

Diante da valorização dessa tecnologia, é importante que se criem programas lúdicos direcionados à apropriação das estratégias lingüísticas necessárias à escrita de bons textos. Em razão dessa falta, algumas atividades foram, por nós, adaptadas para o computador, como, por exemplo, o jogo da forca e o de caça-palavras. Sinonímias e antonímias foram conteúdos contemplados com esses jogos, visando à ampliação vocabular, à correção gráfica e ao desenvolvimento da criatividade. Os programas utilizados para esse fim foram o *Word*, o *Paintbrush* ou o *Corel Draw*. Em cada computador, ficavam dois alunos. Um, após escolher qual programa utilizar, apresentava a letra inicial da palavra a ser formada e tantos traços quantas fossem as letras necessárias a identificação da palavra escolhida. À proporção que o concorrente ia apresenta escolhas inadequadas o primeiro jogador desenhava, com recursos do computador, partes do corpo humano, sendo uma para cada letra imprópria. Caso o corpo fosse totalmente constituído, antes da formação da palavra escolhida, o primeiro jogador ganharia a contenda. Se o oponente descobrisse a palavra oculta, caberia a ele a

pontuação. Na próxima rodada, invertiam-se os papéis, cabendo, pois, ao segundo jogador, a escolha da nova palavra a ser desvendada.

Não propusemos fórmulas ou receitas inquestionáveis de aprendizagem significativa através das atividades lúdicas. Antes, como já dissemos, sugerimos propostas que propiciassem reflexões, no sentido de aguçar a busca de recursos alternativos e reais, no tocante aos aspectos do desenvolvimento da linguagem em textos escritos. As considerações feitas sobre as práticas lúdicas só serão validadas na sua experimentação, a partir do suscitar do interesse do educador que aliará o embasamento teórico que possui à criatividade e à vontade de mudança de sua prática educativa, já que, verdadeiramente, a potencialização das competências lingüísticas pode ser desenvolvida através de vivências lúdicas.

Buscamos, também, desenvolver tais habilidades lingüísticas, através de jogos, para criação de textos coletivos e não apenas individuais. Em uma das atividades propostas, os alunos posicionaram-se em círculo, após receberem palavras-chave pertencentes ao mesmo campo lexical, dentro de balões inflados. Solicitamos, então, que eles os estourassem, lessem as palavras e elaborassem frases com elas. Em seguida, em sentido horário, cada um foi passando sua frase, para que o colega seguinte a encadeasse com a sua, construindo-se, assim, parágrafos coerentes. No final, tínhamos um texto coletivo que era colocado no quadro de giz, para nele serem feitos os ajustes finais necessários, que consistiam, basicamente, na utilização de conectores inter-oracionais e interparagráficos, a fim de construir a coerência entre os períodos e os parágrafos, garantindo a articulação das idéias e dos argumentos construídos, com observação à necessária progressão temática e relevância das informações.

Os jogos de palavras, que consistem na reconstituição de sentenças a partir de termos propositalmente colocados fora de ordem, foram utilizados também como estimuladores da inteligência lingüística. Esse mesmo jogo se prestou, como já exposto, à reconstrução de textos a partir da disposição desordenada de parágrafos, que deveriam ser

organizados de forma seqüenciada, constituindo-se, assim, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, ajudando, portanto, na assimilação dos aspectos estruturais do texto dissertativo.

Os debates regrados serviram, também, de estímulo à participação interativa do aluno, ao registro de idéias claras e precisas e à ordenação do pensamento através da expressão verbal, sendo por nós mediados. As atividades de escrita cooperativas, outrossim, promoveram excelente exercício lingüístico, pois possibilitaram uma produção com diferentes participações seqüenciais, resultando num texto coletivo. Diferencia-se da atividade coletiva anteriormente descrita, porque não se restringe a elaboração de apenas uma frase por aluno. Nesta outra atividade, um aluno inicia o texto e, seqüencialmente, outras contribuições espontâneas são acrescentadas, formando o texto integral, com início, meio e fim, tudo registrado na lousa. Tal atividade se prestou, inicialmente, à produção de textos narrativos e, depois, a de textos dissertativos, envolvendo um grau maior de dificuldade pela abstração temática. O aspecto da progressão textual foi, nesta hora, bastante enfocado, assim como a centração temática e a articulação das idéias, com valoração da informatividade. A adequação vocabular foi um desafio, para manter a linha estilística adotada no início do texto, o que exigiu dos alunos uma preocupação maior com a escolha lexical.

A transposição de textos da linguagem coloquial ou popular – como as letras das músicas de Adoniran Barbosa – para a linguagem padrão ou formal (ou vice-versa) também se constituiu como excelente exercício para o desenvolvimento vocabular e domínio das estruturas sintáticas preconizadas pela norma culta.

O hábito da escrita de textos epistolares foi resgatado e socializado, em sala de aula, de forma divertida. Com o advento dos meios tecnológicos, as cartas familiares foram perdendo seu espaço, mas nada as impediu de serem utilizadas como valiosas aliadas na organização do pensamento e na estruturação de textos, mesmo que nosso foco de estudo

fosse o texto dissertativo. No momento em que os alunos, pertencentes ou não à mesma turma, trocavam correspondências entre si, aumentava, consideravelmente, sua competência discursiva, já que estavam cientes de que a ausência do interlocutor exige que o texto seja o mais claro e objetivo possível, como maior garantia de percepção do sentido pretendido pelo autor do texto.

Jogos do tipo *brainstorming* também auxiliaram na organização da expressão verbal escrita. Nós sugerimos uma palavra e provocamos, nos alunos, a lembrança de outras, pertencentes ao mesmo campo lexical, advindo daí a possibilidade de formação de frases, períodos e parágrafos, formando uma unidade comunicativa.

Outras atividades como preparação de entrevistas, que enriqueceram informações para o desenvolvimento de textos dissertativos, organização de *folders* explicativos, manifestos, jornais e outros textos que exploram outros estilos lingüísticos, também contribuíram para o desenvolvimento da inteligência lingüística e escrita das redações, favorecendo aspectos lingüísticos, como correção morfossintática e gráfica.

Outros jogos foram criados pelos alunos a partir dos que íamos vivenciando. Alguns tinham nome, como o “Responde ou passa”, que era uma variação do já conhecido “Passa ou repassa”; o “Pintura na Cara”, que era uma adaptação do jogo “Torta na Cara” e outros não possuíam nome, mas que auxiliaram sobremaneira o desenvolvimento dos aspectos formais, estruturais e lingüísticos do texto. Como são atividades que dispensam maiores elaborações prévias de material, foram bastante utilizadas para atender a conteúdos como questões de ortografia, significação de palavras, regência e concordância, crase e colocação pronominal.

A prática lúdica, como vista, despertou o interesse de diversas áreas de conhecimento, promovendo inter-relação entre os que dela participaram, propiciando um fazer prático e criativo, no qual a anterior passividade do educando foi transformada em

atuação dinâmica, com reflexos positivos nas produções que se seguiram à aplicação das atividades lúdicas, como demonstrado no item a seguir.

3.3 Textos produzidos após as aplicações das atividades lúdicas

As produções seguintes foram planejadas a partir da observação das especificidades do texto dissertativo, com enfoque na capacidade argumentativa, tendo sido elaboradas após as intervenções conduzidas pelas atividades lúdicas.

Os alunos releam e transformaram parágrafos em função da sua coerência. O encadeamento lógico das idéias se deu através do retroagir e avançar, da leitura do escrito e do planejamento do que se pretendia escrever. Os prototextos foram compartilhados com outros alunos, os quais sugeriram inclusões ou retiradas de elementos, enlaçando, semântica e formalmente, frases, períodos e parágrafos. Dessa forma, o processo de reescrita³ passou a ser instituído a partir de ajudas mútuas, compartilhadas, mesmo sendo as produções originais individuais.

Nessa fase, enfatizamos a progressão, a coerência temática e a coesão, verificando as evoluções desses aspectos. As produções passaram a ser, então, objetos coletivos de análise. Após as reescritas, sugerimos que alguns dos textos produzidos fossem levados à circulação social para divulgação em outras salas, assim caracterizando a autoria, supondo-se um aumento da auto-estima, e levando o educando a um maior interesse e cuidado na produção de seus textos.

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem o termo refacção, o qual se acha amplamente divulgado no meio escolar, provavelmente um neologismo criado a partir do latim *factio*, maneira de fazer, segundo o Dicionário Larousse.

Diante das observações feitas, os alunos receberam suas redações de volta para procederem a novas reescritas das mesmas, após a aplicação de outras atividades lúdicas direcionadas à melhoria da produção textual.

Assumimos alguns procedimentos usuais na orientação das reescritas, intercalando-os com os jogos, anteriormente citados, a partir das necessidades observadas. Procedemos com atividades de transcrições a partir de matrizes, reproduções, resumos e decalques do gênero dissertativo, já estruturado através de paráfrases e paródias. Toda essa preparação fez-se necessária para que os alunos procedessem à articulação, tanto do plano de expressão quanto do plano de conteúdo dos textos produzidos, mais confiantes e mais independentes das intervenções do professor. Outros textos de autoria, isto é, cujo autor é o aluno, foram produzidos a partir do cotejamento de letras musicais, trabalhadas em sala de aula, sobre acontecimentos cotidianos e sobre a situação social e política do país, observadas em periódicos que circulavam em classe e na biblioteca. Os temas foram delineados pelos educandos, a partir de situações concretas de sala de aula, da conjuntura política e da social, ou resgatados entre os muitos que havíamos sugerido.

Para efeito de análise comparativa, numeramos as produções finais de seis a dez, esclarecendo que os autores das redações 1, 2, 3, 4 e 5 são, respectivamente, os mesmos dos textos 6, 7, 8, 9 e 10, que apresentamos a seguir.

Texto 6**Aluno: J. O. S.****Corrupção: Chaga da Sociedade Brasileira**

(1) Quando se estuda História, aprende-se que a democracia é uma forma de governo baseada na soberania popular e na distribuição do poder de forma justa. Surgida em Atenas, no século V (a.C.), tinha como base, a igualdade de oportunidades entre os cidadãos. Hoje, vive-se em um novo tempo e o governo ainda é baseado na antiga democracia, porém, o principal conceito desse modelo não é respeitado, pois existe uma minoria privilegiada e corrupta que detém todo o poder político e econômico, prejudicando os mais fracos.

(2) A corrupção, mais hoje do que em toda a História da civilização, está mais presente e se espalha em todos os setores da sociedade, devido principalmente ao modelo econômico capitalista que adotamos no nosso país, o qual estimula o consumo, o lucro e a lei do mais forte, levando o indivíduo infringir leis, tornar-se individualista e desonesto, em busca de uma posição social confortável, bem vista pela sociedade.

(3) A atual crise na política é a consequência desse desejo de subir financeira e socialmente, em busca de “status”. A maioria dos políticos abusam do poder e usufruem do dinheiro público em seu favor, em vez de utilizar sua competência e inteligência para resolver as grandes questões sociais que impedem o verdadeiro desenvolvimento do país. Dessa forma, os cidadãos não mantêm a esperança de se alcançar um progresso social mais humano e mais justo.

(4) Está provado que a corrupção é um grande mal, pois destrói a convivência entre as pessoas, na medida em que incentiva a lei do mais forte e reprime o mais fraco. Ela corrói o nacionalismo, o patriotismo e fere os direitos do cidadão, pois coloca-se contra a liberdade e contra a democracia, fazendo da ética, da moral e dos valores coisas do passado.

Análise do Texto 6

MATRIZ DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES				
Aspectos Estruturais e Lingüísticos				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
1	Apresentação formal (paragrafação, margens regulares, diagramação, adequação do título). Constituição formal do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento, conclusão).	X		
2	Ortografia (parônimos e homônimos), acentuação e pontuação.			X
3	Correção sintática (regências verbal e nominal, crase, concordâncias verbal e nominal, colocação pronominal)	X		
Aspectos Textuais				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
4	Centração temática (objetividade da abordagem, atendimento à proposta temática)	X		
5	Progressão temática (evolução das idéias, continuidade e não-repetição)	X		
6	Articulação das idéias (coesão/coerência), uso de conectores, conexão entre os argumentos construídos.	X		
7	Informatividade (relevância das informações)	X		
8	Adequação vocabular	X		

Texto 7**Aluno: J. M. S.**

Por uma cultura de paz

(1) A busca pela paz tem início quando ainda estamos na fase uterina, durante a gestação, as palavras carinhosas, os afagos ofertados pela mãe são as primeiras manifestações de afeto e de amor e, conseqüentemente de paz que recebemos.

(2) No nosso ciclo de vida, o primeiro grupo de convivência e relacionamento é a família. Nesse período as primeiras idéias e o modo de nos relacionarmos com o mundo definirão nosso futuro caráter. Posteriormente, ingressamos em outros grupos sociais: escola, trabalho etc., nos quais passamos a conhecer a outra dimensão da vida. Descobrimos mortes, guerras, violência, saímos do meio de amor (na maioria das vezes) e ingressamos em um mundo diferente no qual encontramos a triste realidade na qual vivem os adultos que só pensam no poder, no material, esquecendo-se da espiritualidade e da paz.

(3) A exemplo do fenótipo, somos influenciados “pelo meio” e terminamos quase como cúmplices dos cruéis e ignorantes, que não possuem limites e maquinam o mal sem piedade; que vêem a guerra como produto humano, que os leva a atingir objetivos escusos, tornando, assim, a paz inatingível.

(4) Por outro lado, há quem acredite que a paz é uma dádiva não concedida a todos, apenas àqueles que a buscam do modo certo, é claro. Alguns manifestam a paz vestindo-se de branco, outros, às vezes hipócritas, desfilam junto com “um sorriso amarelo” estampado no rosto, prova viva da interminável batalha travada dentro de si. Outros, ainda, a promovem, pregam-na incessantemente, mas por conta da cobiça ou de motivos outros, esquecem-na e armam-se para a guerra.

(5) Assim, a busca pela paz torna-se ânsia, um desejo que por gerações é esperado, independentemente dos pensamentos egoístas se colocarem como cúmplices de pessoas más, de propósitos igualmente maus.

(6) Existe o claro desejo de mudança por um mundo melhor, cheio de paz e harmonia. O homem em si manifesta esse desejo, mas até quando houver fome de poder, a paz continuará sendo adiada.

(7) O desejo por uma cultura de paz deve ser unânime, afinal de contas a paz é concedida a todos, sem preço algum, sem distinção. Cabe a cada um busca-la com sabedoria, tentando somente promovê-la, sem procurar explicações precisas para isso. Quem sabe sendo espelhos, trazendo o bem, ofertando o amor e compartilhando a caridade, não conseguiremos tornar esse mundo mais humano e mais feliz através de uma cultura de paz.

Análise do Texto 7

MATRIZ DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES				
Aspectos Estruturais e Lingüísticos				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
1	Apresentação formal (paragrafação, margens regulares, diagramação, adequação do título). Constituição formal do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento, conclusão).	X		
2	Ortografia (parônimos e homônimos), acentuação e pontuação.	X		
3	Correção sintática (regências verbal e nominal, crase, concordâncias verbal e nominal, colocação pronominal)	X		
Aspectos Textuais				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
4	Centração temática (objetividade da abordagem, atendimento à proposta temática)	X		
5	Progressão temática (evolução das idéias, continuidade e não-repetição)			X
6	Articulação das idéias (coesão/coerência), uso de conectores, conexão entre os argumentos construídos.	X		
7	Informatividade (relevância das informações)			X
8	Adequação vocabular	X		

Texto 8**Aluno: M. A. L. C.**

Nós e os textos: um diálogo que alimenta o espírito

(1) A leitura é necessária para que o ser humano aumente o seu conhecimento sobre os mais variados temas. Além de ser um caminho para o aperfeiçoamento, a leitura pode ser considerada uma atividade muito prazerosa. Quem lê viaja no conhecimento e aprende voando as várias formas de utilização da linguagem.

(2) A grande diversidade de livros desperta o interesse das pessoas em geral: crianças, adolescentes e adultos, porém o alto custo dos livros, às vezes, impede que esse interesse se materialize. Nas crianças em fase de pré-leitura da escrita, ele é despertado, geralmente, pelo colorido dos livros infantis. Quando uma criança folheia com suas mãozinhas curiosas as páginas de um livro, é como se ela se transportasse para um mundo de sonhos onde tudo é possível. Os adolescentes geralmente procuram livros de auto-ajuda, visto que a adolescência é uma fase de grandes descobertas. A leitura e a interpretação de textos se tornam fundamentais na vida profissional e pessoal dos adultos, tal qual portas abertas que conduzem à sabedoria e iluminam caminhos antes desconhecidos por falta de entendimento.

(3) O diálogo é algo imprescindível na vida de qualquer pessoa, é a base para uma boa relação. Então por que pouco se fala do diálogo estabelecido entre nós e os textos? Constantemente, sem nos darmos conta, dialogamos com eles. Isso acontece quando lemos um jornal e ele nos proporciona a oportunidade de sabermos o que está acontecendo, de nos posicionarmos discordando, ou não, do que está escrito. Quando lemos um romance no qual há uma bela história de amor, muitas vezes nos colocamos no lugar da protagonista, assumimos papéis, imaginamos paisagens.

(4) Há textos para todos os gostos, de todos os tipos e gêneros. Uns que fazem rir, outros que fazem chorar, uns que nos levam à indignação, outros que nos acrescentam

sabedoria. Tal qual um banquete variado, vamos saboreando a leitura e alimentando nosso espírito com essa prática de valor incalculável.

Análise do Texto 8

MATRIZ DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES				
Aspectos Estruturais e Lingüísticos				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
1	Apresentação formal (paragrafação, margens regulares, diagramação, adequação do título). Constituição formal do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento, conclusão).	X		
2	Ortografia (parônimos e homônimos), acentuação e pontuação.	X		
3	Correção sintática (regências verbal e nominal, crase, concordâncias verbal e nominal, colocação pronominal)	X		
Aspectos Textuais				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
4	Centração temática (objetividade da abordagem, atendimento à proposta temática)	X		
5	Progressão temática (evolução das idéias, continuidade e não-repetição)	X		
6	Articulação das idéias (coesão/coerência), uso de conectores, conexão entre os argumentos construídos.	X		
7	Informatividade (relevância das informações)			X
8	Adequação vocabular	X		

Texto 9**Aluno: K. V. S.**

A luta pela paz

(1) Segundo Albert Einstein, “a paz não pode ser mantida à força, somente pode ser atingida pelo entendimento”, essa afirmativa é verdadeira, pois a pouca utilidade de campanhas forçadas pedindo a paz, o pouco investimento na educação, o número crescente da violência e as precárias condições de algumas camadas da sociedade são fatores notáveis que desencadeiam conflitos.

(2) Já se tornaram comuns, os constantes anúncios dos mais variados meios de comunicação a respeito de caminhadas, shows e outros eventos conwołando todos a uma vida harmoniosa, à paz. Contrariamente a isso, até se torna paradoxal afirmar o aumento de crimes na sociedade, fato que por si só, determina a falta de validade dessas campanhas.

(3) O pouco investimento na educação, também é fator notório desse problema, as escolas, em sua maioria, tidas como base do crescimento intelectual, estão sofrendo com o abandono, logo, a visão de um mundo de paz, começa manchada, desde o início da formação intelectual do cidadão, que deixa de estar em um ambiente saudável e acolhedor para vagar pelas ruas e avenidas das cidades.

(4) Além disso, os números da violência em todo mundo, seguem um constante crescimento nas mais variadas classes sociais, um problema tal que atinge a vida cotidiana desde os primórdios da vida do homem na terra, e vem intensificando-se no decorrer dos séculos, tomando proporções gigantescas e assustadoras, formando na cabeça de alguns, que a paz, existe apenas na teoria, sendo em vão a luta pela mesma.

(5) Algumas pessoas explicam, ou tentam explicar que posturas negativas ou atitudes reprováveis são motivadas pelo fato de condições precárias de vida. Para refutar esse

argumento, basta observar ao redor, e perceber exemplos de pessoas que passam por situações semelhantes e, no entanto, conquistam seus ideais.

(6)Mediante os fatos mencionados, nota-se realmente que o pensamento do grande cientista Albert Einstein continua em voga, pois “a paz não pode ser mantida a força, somente pode ser atingida pelo entendimento”. Isso é possível, desde que se mexa na base da sociedade e invista-se fortemente nesse propósito, o pensamento de paz não deve ser incluído a força, mas cultivado desde o início da vida do cidadão.

Análise do Texto 9

MATRIZ DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES				
Aspectos Estruturais e Lingüísticos				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
1	Apresentação formal (paragrafação, margens regulares, diagramação, adequação do título). Constituição formal do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento, conclusão).	X		
2	Ortografia (parônimos e homônimos), acentuação e pontuação.	X		
3	Correção sintática (regências verbal e nominal, crase, concordâncias verbal e nominal, colocação pronominal)	X		
Aspectos Textuais				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
4	Centração temática (objetividade da abordagem, atendimento à proposta temática)	X		
5	Progressão temática (evolução das idéias, continuidade e não-repetição)	X		
6	Articulação das idéias (coesão/coerência), uso de conectores, conexão entre os argumentos construídos.	X		
7	Informatividade (relevância das informações)	X		
8	Adequação vocabular	X		

Texto 10**Aluno: T. S. P.**

Leitura: um hábito sadio.

(1) Vive-se em uma sociedade que, de forma generalizada, considera a leitura como uma obrigação. Há pessoas que não conseguem enxergar entre as folhas de um livro o prazer de ler, conhecendo e descobrindo, dessa forma, um mundo novo. Para muitos, assistir a um noticiário tornou-se bem mais atrativo do que ler o jornal.

(2) A escola tornou-se o principal incentivador da criação desse hábito que proporciona ao aluno interagir e participar da sociedade na qual está inserido. Quem lê freqüentemente tem visão ampla, sempre enxerga novos horizontes e participa ativa e corretamente das decisões de seu país. Além disso, o hábito da leitura leva as pessoas a tirarem suas próprias conclusões, não permitindo que a mídia desempenhe a função ditadora e alienadora de cidadãos. Cuidar do corpo é fundamental, mas cuidar do espírito também. À proporção que uma pessoa a lê, ela se desliga do mundo real, ou seja, ela viaja para um plano fictício. Essa viagem é feita dentro de seu próprio mundo e, com isso, também exercita a mente e explora a sua infinita capacidade criativa e crítica.

(3) Assim, a iniciativa de ler tem que partir de nós mesmos. Certamente sempre haverá um texto que despertará em nós esse prazer, seja ele literário ou não. Para se descobrir os prazeres que a leitura proporciona, é preciso que cada um procure em si mesmo a melhor forma de dialogar com os livros, buscando adquirir esse hábito sadio da leitura, saboreando cada linha, cada parágrafo, cada página, como se fosse uma refeição diferenciada que alimenta o nosso espírito.

Análise do Texto 10

MATRIZ DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES				
Aspectos Estruturais e Lingüísticos				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
1	Apresentação formal (paragrafação, margens regulares, diagramação, adequação do título). Constituição formal do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento, conclusão).	X		
2	Ortografia (parônimos e homônimos), acentuação e pontuação.	X		
3	Correção sintática (regências verbal e nominal, crase, concordâncias verbal e nominal, colocação pronominal)	X		
Aspectos Textuais				
Cód.	Crítérios	Sim	Não	Em parte
4	Centração temática (objetividade da abordagem, atendimento à proposta temática)	X		
5	Progressão temática (evolução das idéias, continuidade e não-repetição)	X		
6	Articulação das idéias (coesão/coerência), uso de conectores, conexão entre os argumentos construídos.	X		
7	Informatividade (relevância das informações)			X
8	Adequação vocabular	X		

3.3.1 Considerações sobre as segundas análises

Como visto, a aplicação das atividades lúdicas levou à melhoria das produções textuais sob vários aspectos. Percebe-se que essa evolução se deu desde o momento em que os educandos buscaram e construíram seus próprios conhecimentos, a partir de reflexões, da interiorização dos mecanismos de análises lingüísticas aprendidas através dos jogos e brincadeiras, e da incorporação de estratégias que facilitaram a construção de efeitos de sentido nos textos que produziram. As reescritas auxiliaram, sobremaneira, a ampliação dos processos discursivos que compunham cada produção, assim como desenvolveram as atividades prévias de leituras, visto que não se concebe dissociar uma boa produção escrita da leitura de textos.

Com a aplicação das atividades lúdicas precedendo às produções escritas, percebemos uma melhora significativa na competência lingüística escrita. Em vista dos avanços significativos serem comuns a quase todos os textos, torna-se-ia repetitiva a apresentação topicalizada por frases ou parágrafos, como foi feito na análise das primeiras produções. Dessa forma, optamos por agrupar os progressos alcançados pelos alunos, mostrando-os através de quadros comparativos, precedidos da devida análise interpretativa.

Alguns aspectos que merecem destaque dizem respeito a uma melhor organização das idéias, conceitos e opiniões levantadas, conseguindo os alunos fazer a seleção e a articulação de diferentes perspectivas sobre um mesmo tema, através da defesa de pontos de vista. Para obter um texto coerente, os alunos buscaram a compatibilidade entre as idéias e os conceitos, dando continuidade ao tema abordado de forma clara.

Os textos analisados, na segunda fase da pesquisa, no geral, apresentaram coesão e coerência entre as idéias apresentadas, com o domínio dos recursos lingüísticos coesivos, garantindo uma estruturação organizada dos períodos e dos parágrafos. Para isso, utilizaram-se dos elementos da coesão referencial com mais propriedade, tanto as anáforas como as catáforas, excetuando-se algumas poucas ocorrências inadequadas. Percebemos o uso correto de pronomes com valor anafórico e de conjunções, que coordenam ou subordinam orações, empregadas com propriedade. Na junção inter-oracional e entre parágrafos, por exemplo, eles se utilizaram de operadores que estabeleceram vários tipos de relações argumentativas (conjunções, advérbios), empregando-os com mais propriedade, tanto introduzindo relações de junção quanto de oposição, dentre outras.

Os alunos, portanto, desenvolveram o domínio de critérios de textualidade, apresentados por Beaugrande e Dressler (1997), Costa Val (1994) e Irlandé Antunes (1996), autores que embasaram nossa pesquisa e nos quais ancoramos nossas análises.

Para melhor visualização do progresso obtido no tocante aos aspectos da articulação das idéias e da progressão temática, apresentamos os quadros resumitivos a seguir, nos quais se pode perceber o estágio inicial e final das produções dos alunos.

QUADRO RESUMITIVO DOS RESULTADOS OBTIDOS							
Aspectos Textuais							
Progressão temática (evolução das idéias, continuidade e não repetição)							
TEXTO	ANTES			TEXTO	DEPOIS		
	Sim	Não	Em parte		Sim	Não	Em parte
T1		X		T6	X		
T2		X		T7			X
T3		X		T8	X		
T4		X		T9	X		
T5		X		T10	X		

QUADRO RESUMITIVO DOS RESULTADOS OBTIDOS							
Aspectos Textuais							
Articulação das idéias (coesão/coerência), uso de conectores, conexão entre os argumentos construídos.							
TEXTO	ANTES			TEXTO	DEPOIS		
	Sim	Não	Em parte		Sim	Não	Em parte
T1		X		T6	X		
T2		X		T7	X		
T3		X		T8	X		
T4		X		T9	X		
T5		X		T10	X		

Os princípios da textualidade, explicitados antes das proposições de atividades de produção textual, foram respeitados, não na sua totalidade, mas houve uma melhoria significativa na defesa da tese defendida (intencionalidade). As opiniões citadas procediam, garantindo a aceitabilidade do texto. Quanto à utilização do padrão culto da língua e à pertinência e adequação ao contexto no qual a produção estava inserida, percebeu-se um visível crescimento favorecendo o critério da situacionalidade do texto. No aspecto da informatividade, houve uma demonstração de cuidado maior com a quantidade e a qualidade das informações que os textos traziam, como pode ser observado no quando a seguir,

obedecendo às determinações dos critérios de textualidade defendidos pelos autores já citados.

QUADRO RESUMITIVO DOS RESULTADOS OBTIDOS							
Aspectos Textuais							
Informatividade (relevância das informações)							
TEXTO	ANTES			TEXTO	DEPOIS		
	Sim	Não	Em parte		Sim	Não	Em parte
T1		X		T6	X		
T2		X		T7			X
T3		X		T8			X
T4		X		T9	X		
T5		X		T10			X

Outro aspecto com bom desenvolvimento foi a capacidade de escolha de melhores estratégias lingüísticas, evitando a preocupação em escrever mais linhas, pelo acréscimo de frases feitas e clichês, o que chamamos de estratégias de preenchimento. Dessa forma, diminuíram as ocorrências de noções confusas que nada acrescentavam à discussão do tema, bem como noções de totalidade indeterminada, antes gerada pelo uso exagerado de pronomes generalizantes, como: tudo, ninguém, nada. A utilização de termos que não são de domínio do produtor, mas que eram usados para mostrar certa erudição, deu-se com pouca incidência, assim como o uso de lugares comuns ou frases feitas.

Houve uma maior preocupação com a escolha lexical, de forma que favorecesse a informatividade do texto dissertativo, garantindo a seqüenciação temática, sem que houvesse desvios semânticos, já que o aluno apresentou uma adequação vocabular ao tema discorrido.

Esse fato é facilmente comprovado, quando nos detemos na observação do quadro resumitivo apresentado a seguir, comprovando que as atividades lúdicas favoreceram, sobremaneira, o domínio do aluno no que concerne ao uso do léxico da língua, enriquecendo seu vocabulário e dimensionando seu poder persuasivo pelo domínio de novos termos vocabulares.

QUADRO RESUMITIVO DOS RESULTADOS OBTIDOS							
Aspectos Textuais							
Adequação vocabular							
TEXTO	ANTES			TEXTO	DEPOIS		
	Sim	Não	Em parte		Sim	Não	Em parte
T1			X	T6	X		
T2			X	T7	X		
T3			X	T8	X		
T4		X		T9	X		
T5			X	T10	X		

Ainda no que concerne aos aspectos textuais, percebemos, durante a análise dos textos produzidos na segunda etapa, uma melhor elaboração escrita quanto à centração temática e à objetividade, atendendo a alguns dos princípios que Maingueneau (2005) apresenta como leis do discurso, os quais auxiliam o sucesso da comunicação, em decorrência da competência comunicativa do produtor do texto. Marcsuchi (2003), Koch (2002) e Fiorin(1990) foram outros autores lidos que também corroboram com a idéia de que a centração temática é importante para que o texto seja uma manifestação verbal, que represente uma expressão sócio-comunicativa, formal e semântica, constituindo-se em uma unidade de linguagem em uso.

QUADRO RESUMITIVO DOS RESULTADOS OBTIDOS							
Aspectos Textuais							
Centração temática (objetividade, atendimento à proposta temática)							
TEXTO	ANTES			TEXTO	DEPOIS		
	Sim	Não	Em parte		Sim	Não	Em parte
T1			X	T6	X		
T2			X	T7	X		
T3		X		T8	X		
T4			X	T9	X		
T5			X	T10	X		

De modo geral, no campo macroestrutural do texto, houve um maior cuidado com a modalidade culta da língua, o acionamento de conhecimentos prévios e cultura geral. Os argumentos foram construídos através de raciocínio concludente, apresentando deduções que

denotaram a verdade de sua conclusão, apoiando-se em premissas admitidas como verdadeiras. Para garantir a compreensão da argumentação defendida, o aluno precisou fazer uso de elementos da estrutura gramatical da língua, como os aspectos morfossintáticos, nos quais se incluem os elementos conectores, de forma que a defesa de sua idéia não fosse prejudicada pela inadequação de concordâncias e regências. A correção sintática no tocante ao uso dos elementos de conexão entre as orações, períodos e parágrafos, além de interferir na textualidade pela construção da cadeia coesiva, da qual falam Koch (1996), Irandé Antunes (1996) e Fávero (1993), favorece a construção dos aspectos argumentativos e preserva a estrutura de uso da norma padrão culta. No quadro a seguir, observamos a evolução dos alunos no tocante ao domínio das determinações sintáticas da gramática normativa.

QUADRO RESUMITIVO DOS RESULTADOS OBTIDOS							
Aspectos Estruturais e Lingüísticos							
Correção sintática (regências verbal e nominal, crase, concordâncias verbal e nominal, colocação pronominal)							
TEXTO	ANTES			TEXTO	DEPOIS		
	Sim	Não	Em parte		Sim	Não	Em parte
T1			X	T6	X		
T2			X	T7	X		
T3			X	T8	X		
T4			X	T9	X		
T5			X	T10	X		

Com relação aos aspectos estruturais e lingüísticos, a apresentação formal dos textos produzidos após as intervenções lúdicas teve uma melhora significativa, visto que a paragrafação, a regularidade das margens, a diagramação e outros aspectos que constituem a estrutura do texto dissertativo foram respeitados. Esse aspecto foi beneficiado pelo aumento da incidência de leitura de textos diversos, o que permitiu o domínio dessa apresentação formal não só no texto dissertativo construído mas também em outros gêneros textuais. No quadro a seguir, visualizamos bem este aspecto.

QUADRO RESUMITIVO DOS RESULTADOS OBTIDOS							
Aspectos Estruturais e Lingüísticos							
Apresentação formal (paragrafação, margens regulares, diagramação, título). Constituição do texto dissertativo.							
TEXTOS	ANTES			TEXTOS	DEPOIS		
	Sim	Não	Em parte		Sim	Não	Em parte
T1		X		T6	X		
T2			X	T7	X		
T3	X			T8	X		
T4			X	T9	X		
T5	X			T10	X		

Com a maior frequência de leituras e com as atividades lúdicas desenvolvidas, já anteriormente descritas, percebemos que outro aspecto lingüístico beneficiado foram as questões ortográficas, não apenas quanto ao adequado uso das letras como também no tocante à acentuação gráfica das palavras e ao uso adequado dos sinais de pontuação. As normas prescritas na gramática foram apreendidas de forma, primeiramente, assistemática, com a interferência das atividades lúdicas e, posteriormente, com a sistematização das determinações contidas no texto gramatical. O progresso observado nas produções pode ser constatado no quadro a seguir.

QUADRO RESUMITIVO DOS RESULTADOS OBTIDOS							
Aspectos Estruturais e Lingüísticos							
Ortografia (parônimos e homônimos), acentuação e pontuação.							
TEXTOS	ANTES			TEXTOS	DEPOIS		
	Sim	Não	Em parte		Sim	Não	Em parte
T1			X	T6			X
T2			X	T7	X		
T3			X	T8	X		
T4			X	T9	X		
T5			X	T10	X		

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cerne de nossa pesquisa foi observar se a inserção de atividades lúdicas no processo de construção do texto dissertativo, no âmbito escolar, traria progressos para o discente no trato com seu texto escrito. Constatamos, realmente, que elas foram eficazes, já que foi perceptível, no educando, o crescimento de sua capacidade de planejar, ordenar e executar ações de maneira mais segura, mais confiante, envolvendo habilidades lingüísticas complexas, exigidas pelo texto dissertativo, como o domínio de padrões de coesão, coerência e de outros recursos sintático-semânticos, próprios aos usos escritos da língua.

Pela participação ativa do aluno, nos eventos lúdicos para produção textual, em diferentes contextos sócio-culturais, vimos que foi favorecido o domínio de uma forma de interação prestigiada socialmente e supomos que houve, também, o aumento da auto-estima, atestando que os resultados positivos se deram, em parte, em razão desse novo olhar do aluno sobre si mesmo, advindo daí a certeza de que toda atividade pedagógica que propõe a melhoria da produção escrita deve levar em consideração o prazer e a significação do ato de escrever para o produtor do texto.

Mesmo os aspectos lingüísticos pertinentes à produção escrita, tais como, aspectos formais e convencionais, e aspectos referentes à elaboração do texto, puderam ser melhorados nas produções através de orientações prazerosas, envolvendo até o conhecimento da metalinguagem, aspecto em si mesmo insuficiente para promoção de textos escolares proficientes.

Partimos da demonstração de que, ao longo da história da educação, fez notar-se a importância da inserção de brinquedos e brincadeiras na formação de indivíduos críticos, criativos e capazes de posicionar-se diante de situações problema. Nosso olhar sobre a importância dessas atividades lúdicas no processo ensino aprendizagem embasou-se na

abordagem de vários teóricos de importância como Piaget (1970, 1975, 1981), Vigotsky (1991 e 1998) e Bruner (1976,1990,1997), dentre outros, ainda que pertencentes a diferentes campos teóricos e, às vezes, de posições distintas.

Apontamos que muitos estudiosos propõem a transformação de jogos em recursos escolares, que proporcionem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, enfocando a necessidade de o educador inserir as atividades lúdicas nos projetos educativos, transformando o lúdico como aliado desse processo, como instrumento pedagógico para o desenvolvimento da produção de textos proficientes.

Mostramos, através de autores como Kishimoto (1993, 1994, 1998 e 1999), Paulo Almeida (1961,1973,1974,1998), Huizinga (1979) e outros, que o processo de valorização do lúdico na educação tomou novo impulso com o aumento das pesquisas e da produção científica sobre o tema. Passou-se a pensar as atividades lúdicas como indispensáveis às nossas experiências comunicativas, à sociabilidade, aos ganhos intelectuais e à forma de interação do indivíduo com seu contexto social.

Constatamos que o aprender brincando pode ser considerado um avanço significativo no campo educacional, e, apesar de poucos serem, ainda, os educadores que procuram guiar sua prática educativa através de atividades prazerosas, buscamos romper a resistência à adoção do espírito lúdico, e nos deixamos envolver genuinamente com os jogos pedagógicos.

Defendemos a idéia de que o brincar favoreceu o transformar de potenciais adormecidos em ações hábeis e peritas, proporcionando a prontidão para ingressar em estágios superiores do desenvolvimento lingüístico. Para isso, tentamos provar que a introdução das brincadeiras no contexto escolar infantil deveria ser expandida às séries terminais do Ensino Médio, guardadas as devidas adaptações, evidentemente, já que

pressupusemos as atividades lúdicas como espontâneas, livres e responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo.

Ratificamos a idéia inicial de que a aplicação de atividades prazerosas em situações de ensino-aprendizagem contextualizadas, não fragmentadas e interativas são imprescindíveis para a promoção de escritores profícuos, sendo necessária a mudanças de paradigmas que parecem estar arraigados e cristalizados no interior do ambiente escolar.

Nosso refletir, como educadores, possibilitou a articulação e reorganização de conhecimentos, objetivando reconhecer os problemas da prática escolar da escrita, buscando soluções para que o ato de ensinar pressupusesse prazer e ludicidade em prol do aprendiz. Dessa forma, podemos afirmar que nosso trilhar, durante a pesquisa, foi respaldado pelo pensamento do grande educador pernambucano, Paulo Freire (1980, 1997), pois creditamos à prática educativa, sabidamente política e moral, como devendo ser constituída com ludicidade, sendo necessário, para isso, que se mantenha um clima ou atmosfera favorável a experiências prazerosas, que reverberam além dos muros escolares.

Assim, buscamos provar que a inserção de jogos e brincadeiras deveria figurar nas salas de aulas dos educadores preocupados com o desenvolvimento holístico dos seus educandos. Observamos que a implementação do elemento lúdico desencadeia um processo de conscientização através de ações recreativas, de maneira a propiciar uma incorporação crítica e criadora e possibilitar aos sujeitos envolvidos novas perspectivas, à medida que nos propusemos a contribuir na formação de sujeitos prático-reflexivos.

Foram, pois, as atividades lúdicas elementos fundamentais no processo desta pesquisa, visto que alteraram as relações hierarquizadas estabelecidas no processo pedagógico de produção de conhecimento, melhorando, em consequência, o desempenho dos alunos durante todo o processo de construção de seus textos escritos.

Enfatizamos a interlocução entre professores e alunos durante todo o processo criativo, e analisamos as falhas nos padrões de textualidade das redações como parâmetros norteadores do nosso trabalho. Para análise dos aspectos textuais e lingüísticos, apoiamo-nos, entre outros, nos estudos de Beaugrande e Dressler (1997), Costa Val (1994), Koch(1996), Fávero (1993) e Irlandé Antunes (1996, 2003), especialmente na superfície do texto, e Marcuschi (2003, 2004), Maingueneau (2005), Bronckart (1999), dentre outros, para as considerações sobre o texto em seu aspecto sócio-comunicativo.

Apontamos as dificuldades do educando e direcionamos atividades que promoveram sua aprendizagem através da observação efetiva das condições de produção, circulação e construção textual.

Esperamos ter corroborado com o fato de que a precedência de atividades lúdicas ao ato de escrever acarretou, nos alunos, a reflexão sobre os textos que elaboraram, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua e as peculiaridades de cada gênero e tipo de texto. O lúdico, realmente, acarretou um efeito positivo nas condições de produção do discurso, favorecendo a construção do texto e do seu sentido.

Acreditamos que o potencial cognitivo e afetivo pôde ser estimulado através de inúmeras estratégias lúdicas e as relações afetivas estabelecidas na interação professor/aluno desenvolveram, sobremaneira, as habilidades de escrita, em função do grau de letramento que o educando trouxe do seu grupo familiar e cultural.

Defendemos, com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, que as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas, foram motivadoras para os alunos produzirem textos dissertativos com vistas a uma atividade de interlocução, em diferentes situações e condições de produção. Nos alunos-sujeitos deste trabalho, indubitavelmente, foi percebido um crescimento da sua valorização, enquanto produtor de textos, instaurando-se neles maiores chances de produções escritas proficientes.

Consideramos o processo de produção textual como não dissociado do contexto cultural do aluno e das atividades lúdicas. Dessa forma, a valorização das condições de escrita de textos significativos, da capacidade de reflexão crítica, da interação e de um processo dialógico entre professor e aluno, mediante o recurso de estratégias lúdicas, foi implementada com o recurso de jogos e brincadeiras, ajudando o aluno a ver-se como capacitado a atender às especificidades do texto dissertativo.

Observamos, assim, que o modo de trabalhar-se a redação no âmbito escolar pode gerar uma ação permanente de desinteresse. Essa observação nos levou a usar os jogos, como elementos sedutores e excludentes do caráter obrigatório concebido nas atividades escolares. Lutamos para que a admissão da importância do lúdico no âmbito educacional implique a consideração de que ele contribui para mudanças significativas e necessárias ao desenvolvimento holístico da aprendizagem.

Vermos a escola como espaço de construção cultural, gestora de conhecimentos significativos, autônoma e proporcionadora do processo criativo, incentivou-nos a investigar que ela nem sempre cumpre esse papel quando exclui as atividades lúdicas do processo ensino-aprendizagem.

Temos, também, como resultado de nossa pesquisa, a certeza de que a prática ludopedagógica bem planejada favoreceu aprendizagens reais que minimizaram a dependência do educando e promoveram sua autonomia, o que nos leva a supor que houve reflexos na sua auto-estima. Assim, durante esta pesquisa, tivemos como foco, parâmetros de um conhecimento prudente para uma vida mais digna, na qual as práticas pedagógicas foram repensadas, reorganizando estratégias de ensino, na busca de novas formas de ser, agir, pensar e sentir, re-significando conhecimentos, a fim de incorporar atividades lúdicas para promoção de um sujeito pensante. Trabalhamos aluno e professor em interatividade, numa dimensão

plural, promovendo o desejo de aprender numa relação lúdica com o processo educativo, valorizando a socialização e o recriar de experiências de aprendizagem.

Assim, fica como primeira contribuição de nossa pesquisa a afirmação de ser imperioso pensar-se em métodos de ensino que se distanciem da concepção de mecanização, de repetição, da acomodação e da passividade, abraçando um processo de desenvolvimento receptivo, criativo, assimilativo, crítico e prazeroso. Outra contribuição, no plano do trato com o texto como unidade de uso da língua, é a necessidade de percepção do papel das atividades lúdicas como elementos facilitadores na produção de textos dissertativos, e a conseqüente valorização de sua interferência.

Devido à amplitude da temática abordada e da imensa diversidade que caracteriza o corpo discente em nosso país, não podemos considerar este trabalho como conclusivo, ficando, pois, nossas observações como incentivadoras e fomentadoras de novas pesquisas que analisem outras aplicabilidades das estratégias lúdicas para a produção textual de autoria. Sugerimos, por exemplo, a observação do papel dessas atividades para o desenvolvimento da competência lingüística oralizada, em situação formal de uso, aspecto pouco explorado no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Aminda. **A criança e seus jogos**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- _____. **Alfabetização emocional**. São Paulo: Terra, 1996.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: prazer de estudar**. São Paulo: Edições Loyola, 1974.
- _____. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1998.
- _____. **O ensino globalizante em dinâmica de grupo**. São Paulo: Saraiva, 1973.
- _____. **Educação do homem**. Paris: Hachette, 1961.
- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ALTMAN, Raquel. A classificação dos brinquedos. In FRIEDMA, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1996, p. 155-157.
- ALVES, Rubem. **Histórias para quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.
- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo, de sensibilização, de ludo pedagogia**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Aulas de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Aspectos da coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos**. Recife, Universitária da UFPE, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.
- AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificações e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. São Paulo: Nacional, 2002.
- BENJAMIN, N. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Ed. Summus.
- BENTES, A.C; MUSSALIN, F.(orgs.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**, vol. 1. São Paulo, Cortez: 2001.

- BENVENISTE, Emile. **Da subjetividade na linguagem** : problemas de lingüística geral. São Paulo: Nacional, 1976.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Campus, 1988.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sam. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Maria Helena Negamine (org.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2001
- BRITO, Percival L. **Em terra de surdos-mudos** (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). Trabalhos em Lingüística Aplicada. n.º. 2, São Paulo:UNICAMP, 1983.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar! 3. ed. São Paulo: Projeto Cooperação, 1999.
- BROUGÈRE, Giles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez 1995.
- BROWN, G. **Jogos cooperativos**: teoria e prática. São Leopoldo, RS: Sinodia, 1994.
- BRUNER, J.S. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1976.
- _____. **El habla del niño**: cognición y desarrollo humano. Ed. Paidós. Barcelona, 1990.
- _____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2001.
- CLAPARÉDE, Edouard. **A escola sob medida**. 3º ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.
- CLAVER, Ronald. **Escrever e brincar**: oficina de textos. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- COLL, César. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Livro de receitas do professor de português**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- COSTA , M.R.N. **Manual para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**: monografias, dissertações e teses. Recife: INSAF, 2003.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- CUNHA, Celso Ferreira. **Gramática da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: FAE, 1986.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. 2 ed. São Paulo: Editora Lucerna, 2003.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo, Ática, 1993.

- FERREIRA, Márcia. **Ação psicopedagógica na sala de aula: uma questão de inclusão.** São Paulo, Paulus, 2001.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização,** São Paulo, Cortez, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FRIEDMANN, Adriana et al (orgs). **O direito de brincar.**São Paulo: Scritta, 1998.
- FiORIN, J. L; SAVIOLI, F.P. **Para entender o texto: leitura e redação.** São Paulo: Ática, 1990.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GERALDI, João Wanderley . Prática de leitura na escola. In GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed., São Paulo: Atlas, 2002.
- GRAMIGNA, M. R. M. **Jogos de empresa.** São Paulo: Makron, 1993.
- HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira sd.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Objetiva, 2000.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva – Edusp, 1979.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994
- _____. (org).**O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Educação, 1998.
- _____. **Jogos tradicionais infantis.** São Paulo: Vozes, 1993
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.**6ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. **Os gêneros do discurso e a produção textual na escola.** Campinas: Unicamp, (mimeo, sd).
- _____. **Argumentação e linguagem.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **A coesão textual.** São Paulo, Contexto, 1996.
- LEIF, Joseph; BRUNELLE, Lucien. **O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LEMOS, Cláudia T.G. **Considerações de vestibular**: algumas estratégias. Cadernos de Pesquisa, nº23, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.

LUCKESI, Cipriano. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. In Cadernos de Pesquisa/Núcleo de Filosofia e História da educação. V.2, n. 1 Salvador: Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincadeiras em sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MARCELINO, N.C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1990.

MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C.S. (orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In. DIONÍSIO, Ângela Paiva (org). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MIRANDA, Nicanor. **200 jogos infantis**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

MORIN, E. **O paradigma perdido**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, V. B. **O símbolo e o brinquedo**. Petrópolis: Vozes, 1974.

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico. In. KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 165/180.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação, 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Forense, 1970.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar, 2002.

SCHWARTZ, Gisele Maria (org). **Dinâmica lúdica**: novos olhares. São Paulo: Manole, 2004.

SEARLE, J.R. **Os atos de fala**. Coimbra: Almedina, 1981.

SUASSUNA, Débora. **Padrões de textualidade em textos dissertativos de vestibulandos**. Recife: Bagaço, 2004.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L.S; LURIA, A. N; LEONTIEV, A.R. **Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem.** São Paulo: Ícone, 1991.

VILAR DE MELO, M. F. **Le développement de l' argumentation et la conceptualization chez de syndicalistes de faible formation de base.** THESE DE DOCTORAT (DOUTORADO EM PSICOLOGIA) Paris, Université René Descartes. Paris V. Sciences Humaine – SORBONE, 1998 -1999.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas.** Tradução José Carlos Bruni. (Os Pensadores). Título Original: Philosophische Untersuchungen. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1975.

XAVIER , Antônio Carlos dos Santos. **Como se faz um texto:** a construção da redação dissertativa. Recife: Edição do Autor, 2001.