

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Berta Beznosai**

**O LÚDICO COMO PROPOSTA  
TRANSDISCIPLINAR PARA O ENSINO DA  
GRAMÁTICA NORMATIVA PELO  
COMPUTADOR**

**Taubaté – SP**

**2006**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Berta Beznosai**

**O LÚDICO COMO PROPOSTA  
TRANSDISCIPLINAR PARA O ENSINO DA  
GRAMÁTICA NORMATIVA PELO  
COMPUTADOR**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo curso de Mestrado em Linguística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté

Área de Concentração: Língua Materna

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira

**Taubaté – SP**

**Berta Beznosai**

**O LÚDICO COMO PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR PARA O ENSINO DA  
GRAMÁTICA NORMATIVA PELO COMPUTADOR**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de  
Mestre pelo curso de Mestrado em Linguística  
Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras  
da Universidade de Taubaté  
Área de Concentração: Língua Materna

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**Banca Examinadora**

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

A Deus, que sempre se fez presente em todos os momentos da minha caminhada e me possibilitou concluir mais esta etapa importante da minha vida.

À minha avó materna, Maria, (*in memoriam*), o reconhecimento por tudo o que fez por mim, em especial, por toda a ajuda e estímulo depositados à minha carreira acadêmica.

À minha mãe, Neusa, pelo amor, pelo incentivo. Meu eterno reconhecimento por tudo o que fez e faz por mim. Pela felicidade de tê-la ao meu redor.

Ao meu companheiro, Gregório Hechtman, meu grande amor, meu cúmplice, meu grande incentivador. Agradeço-o pela paciência, compreensão e carinho demonstrados ao longo de nossa união.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira, que sempre se mostrou solidário em todos os momentos, pelo muito que me ensinou, pelo desprendimento sempre demonstrado, pelo incentivo irrestrito. Sua maneira segura e competente deu-me grande suporte para que o meu trabalho acontecesse, criando caminhos para que ele pudesse tomar rumos futuros, contribuindo, inclusive, para o aprimoramento de minha auto-estima. Agradeço-o, *ex toto corde* pela paciência e por toda a dedicação demonstrada pelo meu trabalho. Finalmente, pelo apoio quanto à formatação e configuração de minha Dissertação.

À Profa. Dra. Eliana Vianna Brito, Professora do Mestrado e Membro de minha Banca, pelo muito que aprendi, nos módulos ministrados, pela amizade e, finalmente, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Sonia Alvarez, por ter aceitado fazer parte de minha Banca, pelo incentivo e pelas sugestões feitas de modo tão afetivo no Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Solange T. R. de Castro, pelo crédito, na profissional e na pessoa, pela amizade e incentivo sempre demonstrados.

À Profa. Dra. Elisabeth Ramos da Silva, amiga e parceira em muitos momentos da minha caminhada rumo à pesquisa. Pelo carinho e incentivo constantes e pelas valiosas contribuições na pesquisa com a gramática.

À Pró-Reitora, Profa. Dra. Maria Júlia Ferreira Xavier Ribeiro, pelo crédito sempre demonstrado, pela amizade e, principalmente, por ter me ajudado quanto aos aspectos burocráticos para a consignação da Bolsa.

À Profa Dra. Tânia Romero, pelas valiosas contribuições tratadas em sua disciplina, pela atenção e por todo o carinho demonstrado.

À Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro, pelo incentivo, pela colaboração, pelas valiosas sugestões prestadas ao meu trabalho. Agradeço toda a manifestação de carinho e apreço.

Ao Dr. Hélio de Castro e Souza, Diretor da Escola Técnica Cotet, pelo incentivo, pela atenção e, principalmente, por ter entendido a importância do professor pesquisador para a educação, e, assim, ter-me concedido um afastamento de minhas atribuições como docente da escola, para a finalização do trabalho.

À Profa. Ms Ana Maria Ramos Araújo, pela consideração que sempre teve comigo, pelo incentivo, pela amizade constantes. Pelas valiosas contribuições dadas ao meu trabalho, pela competência e responsabilidade com que me guiou aos meandros da pesquisa.

À colega e amiga do Mestrado em LA, Profa. Ana Cláudia Abud, presença imprescindível em toda a minha trajetória pelo curso, auxiliando-me em todas as pesquisas, incentivando-me sempre. É a amiga que nunca 'deixa a peteca cair'. Agradeço por ter tido a oportunidade de conviver com ela no Mestrado e, assim, poder usufruir sua companhia sempre. E, finalmente, pelo auxílio na tradução do Resumo do Trabalho.

À colega e amiga, Adriana Cordeiro, do Mestrado em LA, pela amizade, consideração e incentivos constantes. Foi muito bom tê-la conhecido.

À Imara César Ferreira, secretária da Profa. Dra Maria Júlia, ex-aluna, presença amiga sempre, auxiliou-me, com muita dedicação, profissionalismo e amizade, quanto aos caminhos percorridos para a aprovação da Bolsa.

À Patrícia, Paty, secretária do curso de Mestrado em LA, por toda a amizade, paciência, competência que demonstrou para com os alunos do curso.

Ao querido e estimado Prof. Gilio Giacomozzi, pela atenção, pelo carinho, em todos os momentos de minha trajetória na graduação e na especialização. Foi a mola mestra que me impulsionou à pesquisa. Hoje, devo-lhe muito do que sou. A ele, toda a minha consideração e reconhecimento.

À Prof<sup>a</sup>. Espec. Maria Marlene N. Teixeira Pinto, pelo incentivo, amizade constante. É a amiga que todos gostariam de ter, a amiga de sempre. Obrigada por toda a força.

À Academia Taubateana de Letras, a ATL, da qual sou membro efetivo, meus agradecimentos pelos incentivos e créditos depositados na pessoa e na profissional.

À minha sobrinha Bárbara P. Beznosai, pela força, carinho constantes. Pelo grande auxílio prestado na digitação e inserção de ‘figuras’ no trabalho. Obrigada por toda a atenção.

Aos meus grandes e verdadeiros amigos com quem tive o prazer de conviver e, assim, têm sido responsáveis pelo meu bem-estar, porque são verdadeiramente especiais: Clélia, Dr. Edinei e Dr. Marçal Diretores da faculdade Dehoniana, à minha cunhada Luba, Prof<sup>a</sup>. Maria Elisa e Prof<sup>a</sup>. Marina Buselli do Balbi, à minha prima Magali Matos, e tantos outros os quais tive a felicidade de conhecê-los.

Aos meus alunos do ensino médio e fundamental da escola Dr. Alfredo José Balbi, e de outras Instituições em que já trabalhei, razão a qual me motivou trabalhar o tema da pesquisa, permitindo ensinar e aprender com eles. Foram, indiretamente, fundamentais no desenvolvimento da pesquisa.

À Universidade de Taubaté, pela concessão da Bolsa, concedida pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Numa vivência rica da língua materna, aprender a escrita, dominar a variante culta e iniciar-se aos valores literários continuam sendo objetivos legítimos e fundamentais. Mas não adianta afirmar a importância desses objetivos como princípio abstrato e depois esvaziá-lo na prática, substituindo-lhe algum sucedâneo acanhado: ter acesso à escrita não é apenas aprender a técnica de escrever; dominar a variante culta não é empanturrar-se com a metalinguagem da gramática tradicional; iniciar-se em literatura não é decorar biografias de autores, características de movimentos literários ou listas de obras. Não se aprende o que não é vivido, e não se organiza o que não se aprendeu; procuremos dar antes de mais nada à escrita, à linguagem culta e à literatura um caráter de vivência; haverá sempre tempo para fazer da cabeça de nossos alunos em quadro sinótico”.

**Rodolfo Ilari**

“Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de o dispersar em estruturas formais, sejam elas quais foram, é incompatível com a visão transdisciplinar. O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por diferentes lógicas, é inerente à atitude transdisciplinar”.

(Carta da transdisciplinaridade, Convento da Arrábica, 6 de novembro de 1994)

“A Lingüística Aplicada, em uma visão transdisciplinar, face à situação de pesquisa que se apresenta, e que tem a linguagem na sua base, olha para as disciplinas múltiplas que tem à sua volta e através delas vai além do âmbito de cada uma em particular.”

(Maria Antonieta Alba Celani, 1998)

## RESUMO

Parte-se do princípio de que muitos alunos apresentam dificuldades quanto ao aprendizado de aspectos gramaticais da Língua Portuguesa, seja porque não se ajustem às estratégias tradicionais, ou porque não seja prazeroso tal ensino, ou ambas as coisas. Explorar o lúdico, por meio dos recursos da tecnologia computacional, apresenta-se como uma das alternativas de solução para minimizar as dificuldades de tal aprendizado. Objetiva-se, pois, uma experiência no uso de jogos informatizados para a prática da produção textual, tendo como efeito colateral, o ensino da norma padrão da língua. Esses jogos informatizados foram fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais– PCN, na Lingüística e na Psicologia, e têm como objetivo o auxílio à prática pedagógica do professor. Apresentam-se, por fim, alguns protótipos desses jogos, a título de exemplificação.

Palavras-chave: Lúdico. Ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Jogos informatizados. Norma padrão

## ABSTRACT

It is known that many students show difficulty as far as the learning of grammatical aspects are concerned because these students do not fit to the traditional strategies, or even because the teaching is not pleasant for them, or both cases. To explore the ludic, by means of computer technological resources, it is presented as one of the alternatives to minimize the difficulty of such learning. So, it is the objective, experience the use of computerized games aiming at the practice of textual production, having as side effect, the learning of standard principle of the language. These computerized games were based upon “Parâmetros Curriculares Nacionais - (PCN)”, Linguistics, Psychology, and have as objective to help the pedagogical practice of the teacher. At the end, some prototypes of these games were presented, as exemplification.

Key-words: Ludic. Teaching-learning of Portuguese Language. Computerized games. Standard principle.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1. <i>Storyboard</i> do Dominó .....	56
Ilustração 2. Um teste, usando a técnica do Cloze .....	87
Ilustração 3. Quadro de palavras sugeridas .....	88
Ilustração 4. Outro exercício textual .....	88
Ilustração 5. Exercício Dominó: Ação 1 .....	91
Ilustração 6. Exercício Dominó: Ação 2 .....	91
Ilustração 7. Exercício Dominó: Ação 3 .....	92
Ilustração 8. Exercício Dominó: Ação 4 .....	92
Ilustração 9. Exercício Dominó: Ação 5 .....	93

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 MOTIVAÇÃO .....	14
1.2 JUSTIFICATIVA.....	15
1.3 OBJETIVO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	18
<b>2 ESPECIFICAÇÃO DO CAMPO DE TRABALHO.....</b>	<b>20</b>
2.1 SOBRE O LÚDICO.....	20
2.1.1 <i>A Concepção de Psicólogos e Psicopedagogos</i> .....	20
2.1.2 <i>O Jogo, o Brinquedo e o Material Pedagógico</i> .....	21
2.1.3 <i>O Significado atual do Jogo na Educação</i> .....	22
2.1.4 <i>Segundo Piaget</i> .....	24
2.2 ACERCA DA APRENDIZAGEM E DA LINGUAGEM .....	26
2.3 LINGUAGEM E PENSAMENTO NUMA VISÃO SOCIOINTERACIONISTA.....	27
2.4 OS MEIOS TECNOLÓGICOS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....	35
2.4.1 <i>Primeiros Comentários</i> .....	35
2.4.2 <i>Sobre a Informática</i> .....	37
2.4.3 <i>Sobre o Computador presente no Processo Ensino-aprendizagem</i> .....	40
2.4.4 <i>A Formação do Professor de Língua Portuguesa e o Ensino mediado por Computador</i> .....	43
2.4.5 <i>O Trabalho com a Escrita do Aluno</i> .....	44
2.4.6 <i>Sobre os PCN</i> .....	45
2.5 UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR .....	49
2.6 EXEMPLOS DE JOGOS A SEREM DESENVOLVIDOS .....	53
2.6.1 <i>Cloze</i> .....	53
2.6.2 <i>Dominó</i> .....	57
<b>3 LÍNGUA E GRAMÁTICA.....</b>	<b>60</b>
3.1 SOBRE A LÍNGUA.....	60
3.1.1 <i>Considerações Iniciais</i> .....	60
3.1.2 <i>Coerência e Coesão textuais</i> .....	63
3.2 SOBRE A GRAMÁTICA.....	66
3.2.1 <i>Considerações Iniciais</i> .....	66
3.2.2 <i>Conceitos de Gramática</i> .....	68
3.2.3 <i>A Língua falada, a escrita e a Norma culta</i> .....	70
3.2.4 <i>Gramática e Interação: uma Proposta de Ensino de Gramática para o Ensino Fundamental</i> .....	73
3.2.5 <i>Tipos de Ensino</i> .....	80
3.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS .....	82
<b>4 PROTÓTIPO DO MATERIAL .....</b>	<b>85</b>
4.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES .....	85
4.2 PRIMEIRO MODELO .....	86
4.2.1 <i>Atividade: CLOZE (Protótipo 1)</i> .....	86
4.2.2 <i>Atividade: CLOZE (protótipo 2)</i> .....	88
4.2.3 <i>Pontuação e Interpretação</i> .....	89
4.3 SEGUNDO MODELO .....	90
4.3.1 <i>Atividade: DOMINÓ</i> .....	90
4.3.2 <i>Procedimentos computacionais de instrução</i> .....	91
4.4 O PAPEL DO PROFESSOR.....	93
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO A: TEXTOS UTILIZADOS .....</b>	<b>102</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 MOTIVAÇÃO

O interesse por este tema teve como pressuposto primaz as dúvidas que, nós, docentes, manifestamos acerca do ensino da Língua Portuguesa (LP) na escola. Isto porque muitos pesquisadores têm evidenciado a necessidade de haver reformulações no ensino da língua materna, alegando que a prioridade dada à memorização das regras gramaticais, por exemplo, não têm sido útil à leitura e à produção de textos. A proposta de ensino a ser evidenciada, neste trabalho, exige mudanças significativas, prioritariamente, na forma como a língua materna deve ser ensinada, no que diz respeito ao ensino das regras de nossa tradicional gramática. A gramática, tradicionalmente, como vem sendo ensinada é encarada pelos alunos como ultrapassada e incapaz de atraí-los. É nesse sentido que optamos por tentar criar uma metodologia para o ensino da LP, por meio do uso do computador, para minimizar o estudo das regras da gramática tradicional e apresentar-lhes uma nova estratégia. Tal estratégia baseia-se na utilização de jogos os quais constituirão em programa computacional o qual levará o aluno a familiarizar-se com a sintaxe da língua, por meio de elaboração de seus próprios textos. Assim, pelas diretrizes oficiais da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), objetivamos tratar o ensino da língua materna como um novo conceito que já vem sendo desenvolvido nas áreas da lingüística aplicada e da educação: o letramento, que é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.

Desejamos com este nosso trabalho desenvolver, no aluno, um conjunto de habilidades e comportamentos de escrita que permite fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Como anteriormente exposto, é notório que o ensino de LP, nas escolas de ensino Fundamental e Médio, não vem atingindo o seu objetivo maior, ou seja, o de levar o aluno a tomar consciência de sua competência textual e dar-lhe condições de atender às exigências formais de um texto escrito.

É sabido que são inúmeras as dificuldades e obstáculos que o professor de LP enfrenta em seu trabalho pedagógico na formação dos alunos. Todavia, precisamos criar novas formas de estruturação do processo de ensino da gramática normativa, direcionado às necessidades desses alunos.

Isso justifica uma mudança de atitude por parte dos educadores, num contexto transdisciplinar. A transdisciplinaridade, na educação, é “a necessidade de construção de um novo projeto de educação, da escola e de vida”. (FAZENDA, 2000, p.18). Ou seja, a transdisciplinaridade reivindica um novo paradigma na educação, e tal proposta faz parte do nosso trabalho com o aluno do ensino Fundamental, na faixa dos 11 aos 15 anos de idade.

Segundo Nicolescu (2000 apud SILVA, 2003, p. 188), a transdisciplinaridade

[...] vai além da interdisciplinaridade na medida em que objetiva a compreensão do mundo, em seus múltiplos aspectos, por isso visa à unidade do conhecimento. A Transdisciplinaridade representa, pois, um caminho de autotransformação e de autoconhecimento, a fim de fomentar uma nova arte de viver. Assinala novas propostas de ensino na medida em que almeja uma educação comprometida com a vida, pois ‘Aprender a conhecer significa ser capaz de estabelecer pontes – entre os diversos saberes, entre esses saberes e seus significados para a nossa vida cotidiana, entre esses saberes e significados e nossas capacidades interiores’.

Trabalhar com o aluno, na aprendizagem da produção textual exige do professor a atitude transdisciplinar, isto é, o compromisso e a ousadia para ir além, buscando sempre novos paradigmas. Isso denota um compromisso de o professor engajar o aluno no aprendizado da língua, associando-a ao desenvolvimento de sua escrita e, conseqüentemente,

promovendo sua inserção no mundo de forma crítica, consciente, levando-o ao exercício da cidadania. Para isso, é necessária uma postura coerente, segura por parte do educador e que esta visão transdisciplinar e a prática em sala com o aluno contribuam para uma mudança de atitude, principalmente por parte do aluno. Conforme argumenta Silva (2003, p. 192-193): “É preciso provocar uma mudança nas atitudes e nas concepções pessoais e isso exige igualmente mudança nas Instituições”.

Retomando o item motivação, optamos por adotar uma estratégia que pudesse contribuir para o ensino da gramática normativa, no que diz respeito especificamente ao ensino da sintaxe, e que pudesse resultar em produção textual escrita eficiente. Não cabe, neste nosso trabalho, pensarmos que somente pelo aprendizado das regras gramaticais, o aluno seria levado a construir textos eficientes. Caberia, certamente, uma discussão acirrada para darmos conta desse assunto. Por isso, esta questão não fará parte de nosso trabalho. No entanto, sabemos que a produção de um texto eficiente passa pelos domínios das regras gramaticais, assim sendo, optamos por pegar apenas uma pequena ‘fatia do bolo’ para mostrar a possibilidade de que a estratégia a ser criada pelo professor por meio de programas computacionais poderá também levar o aluno ao domínio da norma culta.

Não estamos, com isso, acreditando que uma simples mudança, na metodologia de ensino, possa, definitivamente, mudar um paradigma educacional, mas acreditamos, sobremaneira, que o professor pode e deve criar estratégias que tenham por finalidade levar ao aluno uma maneira mais prazerosa para o aprendizado de um determinado conteúdo. Então, por que não aproveitarmos essa importante ferramenta tecnológica que é o computador, que tanto atrai os jovens, para trabalharmos com jogos que contribuam para o aprendizado da gramática normativa ou de qualquer outro aspecto do ensino?

Ao encontro dessa idéia, argumenta Perini (1991, p. 8):

Creio que se deve almejar a criação de novas atitudes, caracterizadas por maior responsabilidade teórica, maior rigor de raciocínio, libertação do argumento da autoridade – em uma palavra, mais espírito crítico. Só assim poderá o ensino da gramática proporcionar um campo para o exercício da argumentação e do raciocínio, contribuindo para a formação intelectual dos estudantes.

Em estudos psicanalíticos, por exemplo, o jogo é a forma de dizer mais autêntica e transparente da criança. Equivale aos sonhos como expressão do desejo, por isso, uma via de mão dupla para a educação que pode percorrê-la nos dois sentidos, indo e vindo por ela. Na psicanálise, como lembra Santa Roza (1999 apud EMERIQUE, 2003, p. 17), “o brincar é concebido como uma das primeiras manifestações da fantasia, um precursor da atividade imaginativa”.

Há 15 anos, trabalhando com alunos de todas as faixas etárias da rede municipal e particular de ensino, pudemos perceber o quão penosa torna-se para o aluno a interiorização das regras gramaticais da forma tradicionalmente como vem sendo ministrada. Surgiu, então, nosso real interesse para o lúdico o qual começou na desmotivação com esse ensino tradicional, quando ministrar aula expositiva, passar um certo conteúdo, colocar-se no lugar de um detentor do conhecimento diante de um conteúdo supostamente desconhecido pelo aluno foi nos incomodando cada vez mais. Desejamos, assim, comprometer mais o aluno nesse processo lúdico, questionando as posturas que fomos adquirindo na sala de aula: um professor usa da palavra (e, portanto, do poder) com exclusividade, e um aluno que ouve e depois é condicionado a repetir, às vezes, com as mesmas palavras do professor, o que ouviu. Na presente realidade, isso chega a ser completamente desmotivador. Não leva ao senso crítico e, por conseguinte, não privilegia a democracia.

A partir dessas reflexões, desenvolveremos este trabalho cujo escopo é a prática da produção textual escrita a partir de jogos computacionais, podendo contribuir para a formação

de um texto escrito proficiente, envolvendo o aluno-escritor e as implicações que esse processo exige no que se refere à sintaxe da gramática normativa<sup>1</sup>.

Dando continuidade às reflexões ora elencadas:

É no discurso escrito que se encontra a grande dificuldade de aprendizagem do aluno, pois escrever não é a mesma coisa que falar. Se não dominar o uso da norma padrão, o aluno não dominará adequadamente a escrita. (CASTILHO, 1987, p. 43).

### 1.3 OBJETIVO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pelo exposto, objetiva-se levar o aluno do 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental à prática da produção escrita em LP, mostrando, por meio de recursos computacionais, a factibilidade da construção e do uso de jogos informatizados dessa natureza e função.

Foi empregada uma metodologia de natureza bibliográfica para a aferição do trabalho com os jogos para alunos pertencentes à segunda fase do ensino fundamental que apresentam dificuldades na expressão escrita. Fez parte da metodologia não só a pesquisa bibliográfica, como também, a nossa experiência com alunos dessa faixa etária, a proposta construtivista, a sociointeracionista e a abordagem construcionista<sup>2</sup>. Ao decidirmos trabalhar com os jogos gramaticais informatizados, um campo imenso de pesquisa nos abriu já que existe uma variedade de possibilidades para serem estudadas.

É importante deixar claro que uma boa constituição dos textos produzidos passa pela gramática, muito embora, como dito anteriormente, o conhecimento das regras de nossa tradicional gramática não leva, necessariamente, à produção de um texto escrito eficiente.

Assim, serão observados os seguintes passos:

---

<sup>1</sup> Deve-se desenvolver e praticar a norma culta, por meio da produção escrita, pois é por meio dela que o aluno será avaliado pela sociedade, já que é esta norma que lhe garante a sua ascensão nos vestibulares, concursos públicos e ainda é pela norma culta que o aluno tem acesso à escrita padrão.

<sup>2</sup> Valente (2001, p.35-36) parte do pressuposto de que o aprendiz é quem deve desenvolver, auxiliado pelo computador, atividades que contribuam para a realização de um produto concreto.

1. apresentar e discutir o contexto do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, visando mostrar sua importância nesse contexto;
2. ressaltar os problemas acerca da aprendizagem da língua materna escrita;
3. apresentar e discutir o contexto do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo educativo;
4. elaborar *storyboards*, dos jogos, visando explicitar a factibilidade e funcionalidade das TIC nesse processo.

Dessa forma, na seção 2, apresentar-se-á a especificação dos fundamentos teóricos que embasam o trabalho em questão. Ou seja: o lúdico, a aprendizagem, a linguagem, a escola, os meios tecnológicos, e, por fim, um exemplo da prática transdisciplinar. Na seção 3, focar-se-á em Língua e Gramática, conceitos e tipos de ensino. Na seção 4, apresentar-se-á uma sucinta descrição e exemplificação dos jogos a serem elaborados.

## **2 ESPECIFICAÇÃO DO CAMPO DE TRABALHO**

### **2.1 SOBRE O LÚDICO**

#### **2.1.1 A Concepção de Psicólogos e Psicopedagogos**

O lúdico tem cada vez mais ocupado espaço nos projetos pedagógicos e nas salas de aula, motivo pelo qual direcionamos o nosso trabalho para jogos, levando sempre em consideração o que estes representam para o aluno.

É importante, acima de tudo, que o professor aprecie e saiba brincar, com o intuito de que possa reconhecer que o jogo, através do brincar, será um elemento facilitador do desenvolvimento educacional. (ARAÚJO, 2003, p. 54).

A utilização de jogos adequados, também para a prática da produção de textos, fortalece os processos interativos e enriquece a cultura do adolescente.

Psicólogos têm dado grande atenção ao papel do jogo na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento sócio-cultural-afetivo da criança e do adolescente, apresentando concepções diversas de jogo.

Ainda, na área educacional, teóricos como Chateau, Vial e Alain (apud KISHIMOTO, 2003, p.10) assinalam a importância do jogo infantil como recurso para educar e desenvolver a criança, desde que respeitadas as características da atividade lúdica.

As teorias que discutem os processos internos relacionados com o comportamento lúdico focalizam o jogo como representação simbólica. Para Trifu (1986 apud KISHIMOTO, 2003) o jogo é uma realidade móvel que se metamorfoseia conforme a realidade e a perspectiva do observador e do jogador. Por tais razões, é

necessário considerar o contexto no qual está presente o fenômeno, a atitude daquele que joga e o significado atribuído ao jogo pelo observador.

### **2.1.2 O Jogo, o Brinquedo e o Material Pedagógico**

Na concepção de Kishimoto (2003), há muitas dúvidas entre os educadores os quais procuram associar o jogo à educação. Muitos não vêem diferença entre o jogo e o material pedagógico. Persiste a dúvida: se o jogo educativo empregado em sala de aula é realmente jogo, se o jogo tem um fim em si mesmo ou é um meio para alcançar objetivos. A autora coloca que a gradativa percepção de que a manipulação de objetos facilita a aquisição de conceitos introduz a prática de materiais concretos subsidiarem a tarefa docente.

Segundo Kishimoto (2003), se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados; porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico. Observa-se que os jogos pretendidos neste trabalho não cumprem a função simplesmente do lúdico, isto é, o brincar pelo brincar, e sim, a tarefa de a partir do lúdico, levar o aluno à prática da escrita e, por ser o computador uma ferramenta que tanto aproxima os jovens, conduzi-lo de maneira prazerosa e, nesse sentido, menos autoritária, ao aprendizado da LP

O uso de brinquedos e jogos destinados a criar situações de brincadeiras em sala de aula nem sempre foi aceito. Segundo os aportes da autora supracitada, dependendo da visão que o adulto tem da criança e da instituição infantil, o jogo torna-se

marginalizado. Se a criança e/ou adolescente são vistos como um ser que deve ser apenas disciplinado para aquisição de conhecimentos em instituições de ensino acadêmico, não se aceita o jogo. Entende-se que a escola tem um objetivo a atingir e o aluno a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades. Qualquer atividade por ele realizada, na escola, visa sempre a um resultado, é uma ação dirigida e orientada para a busca de finalidades pedagógicas.

Por fim, o jogo entendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer de jogar, não encontraria lugar na escola. São tais ponderações que têm, segundo a autora, aquecido as discussões em torno da apropriação do jogo pela escola e, especialmente, o jogo educativo.

Acreditamos, assim, que o jogo gera interação social, contribuindo para o bem-estar coletivo, promovendo ações significativas, pois, através da ludicidade, os alunos brincam e aprendem, exercitando-se por grande tempo, sem perder o interesse pela atividade, gerando efeitos positivos sobre o seu desenvolvimento cultural.

A proposta de nosso trabalho é possibilitar ao aluno a prática da produção textual, com seus mais variados fundamentos por meio de jogos informatizados, pois o brincar, o recrear e o competir permitem a aquisição dos fundamentos e contribui posteriormente para a prática do jogo em si, de forma divertida e saudável nas variadas faixas de desenvolvimento da criança e do adolescente.

### **2.1.3 O Significado atual do Jogo na Educação**

É impossível, hoje, contestarmos a importância do brincar, dos brinquedos, dos jogos para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Assunto de grande seriedade tem merecido atenção não só de psicólogos e educadores, como também de

pesquisadores de outras áreas do conhecimento, que apontam o brincar como algo indispensável para o completo atendimento das necessidades das crianças. Brincar vem do latim *vinculum*, que significa vínculo, união. “Brincando, a criança fala do que e como aprendeu com os vínculos da sua história de vida, reproduz e transforma as leituras que recebeu. Não se deve desejar que ela seja nosso ventríloquo”. (BACHA, 2002 apud EMERIQUE, 2003, p. 25).

Segundo Kishimoto (2003), as divergências em torno do jogo educativo estão relacionadas à presença concomitante de duas funções: a função lúdica e a educativa. À primeira, o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente; à segunda, o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. Campagne (1989 apud KISHIMOTO, 2003, p. 112).

O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. Contudo, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino.

Cresce o número de pesquisadores que adotam o jogo na escola assumindo o significado usual: incorporando a função lúdica e a educativa. Entres eles, destaca-se Campagne (1989 apud KISHIMOTO, 2003, p. 113), que sugere critérios para uma adequada escolha de jogos, de uso escolar, de modo a garantir o objetivo do jogo à situação do ensino.

Embora a distinção entre os dois tipos de jogos esteja presente na prática usual dos professores, pode-se dizer que todo jogo é educativo, em sua essência, pois em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa.

Carrasco (1992 apud EMERIQUE, 2003 p. 36) em sua tese de Doutorado sobre jogo e realidade, identificou pontos comuns entre o raciocínio utilizado nos jogos e o raciocínio útil na produção de matemática. Segundo ela, proporcionar prazer e diversão, apresentar um desafio e provocar o pensamento reflexivo do aluno seriam razões suficientes para defender o jogo na educação.

Compartilhamos do ponto de vista do autor supramencionado, pois acreditamos que o jogo de qualquer espécie gera prazer e diversão, condições estas que poderiam levar o aluno a trabalhar aspectos não só lingüísticos, como também matemáticos, já que a ferramenta computacional constitui um grande aliado para trabalhar estas questões.

#### **2.1.4 Segundo Piaget**

Há séculos, muitas pesquisas foram feitas em torno do jogo, de acordo com as contingências políticas de cada contexto social. No entanto, o ressurgimento das pesquisas psicológicas sobre esse tema foi se intensificando a partir dos anos setenta estimuladas por Piaget (1978). Sob o prisma cognitivo, o autor analisa o jogo integrando a vida mental caracterizado por uma particular orientação do comportamento que denomina assimilação.

O desenvolvimento infantil, segundo Piaget (1973), é um interjogo entre o ambiente e as habilidades inatas da criança. O impacto do ambiente nas mudanças do desenvolvimento da criança faz com que ela se torne cada vez mais capaz de assimilar a complexidade dos eventos físicos e sociais.

Com base nesse enfoque, tentamos criar uma estratégia pedagógica para motivar o aluno, criando jogos computadorizados para a prática da produção textual. Trata-se de

recursos para o enriquecimento pedagógico os quais desenvolvem, no aluno, os aspectos sócio-afetivo, intelectual e lingüístico, por meio de uma nova maneira de construir o conhecimento com ação e participação do pensar, sentir e fazer.

Partindo dos pressupostos teóricos socioconstrutivistas, isto é, subjaz a idéia de que a troca com o meio e a troca com o outro é fundamental para a promoção de processos de aprendizagem, e do contexto sociocultural da criança, os jogos foram organizados de maneira lúdica. Acreditamos que, através deles, o indivíduo desenvolve a percepção, a inteligência, a criatividade, o comportamento social, a atenção, a concentração, entre outros aspectos. Piaget (1982) revela a importância do jogo em termos de evolução social e crescimento intelectual. Classifica-os em quatro categorias:

- Jogo do exercício – proporciona à criança pôr em funcionamento um conjunto variado de comportamento com a única finalidade de repeti-lo, pelo prazer de fazê-lo funcionar. É a única forma possível para as crianças que se encontram no período sensório-motor e ainda não tiveram a estruturação de suas representações mentais;
- Jogo simbólico – oferece à criança a oportunidade de compreender a realidade. É a compreensão intelectual. Ele permite que a criança manifeste suas emoções, vivências, conflitos afetivos e assimilação de situações afetivas complexas. Este jogo é indispensável para manter o equilíbrio afetivo e cognitivo da criança. Além do exercício, acrescenta o espaço para se resolver conflitos e realizar desejos impossíveis fora da situação lúdica;
- Jogo de regras – exige relações sociais mais evoluídas, tornando-se mais importante à medida que a criança cresce intelectualmente. Apresenta-se de forma estruturada, é uma característica do ser socializado. A regra é proposta pelo grupo

(sociedade) e sua violação representa falta. Os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois, a partir da livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstruir objetivos, reinventar as coisas o que já exige uma “adaptação” mais completa. Essa adaptação deve ser realizada pela infância e consiste numa síntese progressiva da assimilação com a acomodação.

- Jogo de construção – promove a construção do conhecimento, em vez de apenas representá-lo.

O jogo, como atividade lúdica, possui objetivos que são a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais ainda para a mediação socializadora do conhecimento e a provocação para uma reação ativa e crítica dos alunos.

## 2.2 ACERCA DA APRENDIZAGEM E DA LINGUAGEM

De acordo com os estudos de Piaget (1978), sobre a atividade mental, a aprendizagem acontece a partir da adaptação (em que ocorre a assimilação e a acomodação) e da organização.

Na assimilação, o sujeito incorpora o objeto do conhecimento aos seus esquemas; na acomodação, ele ajusta os seus esquemas ao objeto do conhecimento. Por meio do processo de adaptação, o sujeito integra esse novo objeto, ocorrendo equilíbrio que nada mais é que a reorganização entre a assimilação e a acomodação, na adaptação, após uma desequilíbrio gerada pelo objeto do novo conhecimento, ou seja, novo esquema.

Assim, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio provisório, devido à interação sujeito-objeto do

conhecimento estar sempre em movimento ao de ‘desequilibrações’ que levarão a novas ‘equilibrações’, em idades mais ou menos determinadas, que são os estágios específicos de inteligência. Sem nos preocuparmos com os estágios e apenas fazendo uso dos processos de adaptação e organização, exemplificaremos mais adiante o ensino-aprendizagem de um fundamento da produção textual, sendo esta válida para as mais diversas modalidades lingüísticas.

Deve-se criar, a partir das atividades, um planejamento de treinamento que permita uma aprendizagem segura e não robotizada, com execução de exercícios, gerando maior prazer para o aluno aprendiz.

### 2.3 LINGUAGEM E PENSAMENTO NUMA VISÃO SOCIOINTERACIONISTA

Trata-se aqui da origem e do processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem no ser humano, conforme Vygotsky (1991).

O autor defende a idéia de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano. Une as perspectivas humanística e cognitiva. Defende que o ser humano dá sentido ao mundo pela interação diária com as pessoas, desde o nascimento. A construção das funções psíquicas da criança é vinculada à apropriação da cultura humana, através de relações interpessoais dentro da sociedade à qual pertence, pois se não há uma relação interpessoal bem definida no processo real de aprendizagem, a aquisição do conhecimento fica comprometida. Associado ao fator interpessoal, temos a motivação que é essencial para que a interação se efetive de forma prazerosa, eficaz e que contemple os objetivos tanto daquele que ensina, como daquele que aprende. Assim, a criança se desenvolve à medida que, orientada por adultos ou companheiros, apropria-se da cultura elaborada pela humanidade.

Partindo de estruturas orgânicas elementares, basicamente determinadas pela maturação, criam-se novas e mais funções mentais, que dependerão das experiências sociais em que as crianças estão inseridas. Os fatores biológicos preponderam sobre os fatores sociais apenas no início da vida das crianças; com o processo de desenvolvimento, as interações sociais governam o pensamento e o seu próprio comportamento. A maneira como a fala é utilizada na interação social com adultos e com outras crianças mais experientes tem um papel importante na formação e na organização do pensamento. Gradativamente acontece uma interiorização progressiva das direções verbais que lhe são fornecidas, e à medida que as crianças crescem, elas internalizam a ajuda externa manifestando sua auto-regulação. Por exemplo, quando a mãe mostra à criança de dois anos, apontando que a tomada de luz dá choque e se ela colocar o dedo, ‘machuca e dói’, com certeza provocará uma modificação na percepção e no conhecimento da criança, pois a fala da mãe, naquele momento, servirá de sinais externos que irão interferir no modo pelo qual aquela criança agirá no futuro. O ambiente físico e social poderá ser mais bem apreendido, pois a fala modifica a qualidade do conhecimento que se tem do mundo.

Para o autor supramencionado, os processos mentais superiores que caracterizam o pensamento tipicamente humano (ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional) são processos mediados por sistemas simbólicos. Como a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, a questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento ocupam lugar central na sua obra.

Segundo Oliveira (1993), Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem: intercâmbio social e pensamento generalizante. O primeiro constitui a principal função, trata-se da comunicação que o bebê utiliza com os outros, quando está

aprendendo a falar. O bebê ainda não sabe articular as palavras, nem sabe compreender o significado preciso das palavras utilizadas pelos adultos, todavia consegue expressar seus desejos e seus estados emocionais através de gestos e sons, sendo visível a necessidade de comunicação, o que impulsiona o início do desenvolvimento da linguagem.

A segunda função, o pensamento generalizante, a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual. É essa função do pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento. Dessa forma, é possível afirmar que Vygotsky adota a visão de que pensamento e linguagem são dois círculos interligados. Por exemplo, ao chamar um objeto de carro, estamos fazendo uma classificação, agrupando-o com outros elementos da mesma categoria e diferenciando-o de outras, ou seja, armário, papagaio, caderno etc.

Segundo Vygotsky (1991), o pensamento e a linguagem têm origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias diferentes e independentes, antes que ocorra a estreita ligação entre esses dois fenômenos. Para melhor compreensão, faz-se necessário explicar o processo dessa trajetória. O autor trabalha com a evolução da espécie humana (filogênese) e com o desenvolvimento do indivíduo humano (ontogênese), buscando compreender a origem e a trajetória desses dois fenômenos. Na busca de compreender a história da espécie humana, encontrou, nos estudos feitos com primatas superiores, principalmente chimpanzés, maneiras de utilização de linguagem e formas de funcionamento intelectual que poderiam ser considerados como precursoras do pensamento e da linguagem no ser humano. Considerou então esses processos como “fase pré-verbal” do desenvolvimento do ‘pensamento’ e a ‘fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem’.

Nos experimentos com animais, foi constatado que estes são capazes de utilizar instrumentos como mediadores entre eles e o ambiente, na resolução de determinados problemas, ou seja, os chimpanzés utilizam vara, sobem em caixotes para alcançar os alimentos que estão fora de seu alcance. As crianças, por sua vez, utilizam também instrumentos, tais como cadeiras, almofadas e até o próprio corpo que se arrasta para alcançar os objetos que pretendem. Esse comportamento dos animais e das crianças é considerado por Vygotsky (1991) como uma espécie de ‘inteligência prática’ que consiste na capacidade de solucionar problemas através da alteração do ambiente para obter o que pretendem sem a mediação da linguagem. Esse modo de funcionamento intelectual é independente da linguagem, definindo a chamada fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento. Ao mesmo tempo, os animais também se utilizam de uma linguagem própria, ou seja, emitem sons, utilizam gestos e expressões faciais que têm a função de alívio emocional. Esse uso da linguagem é pré-intelectual. Nessa fase, ainda não existe um sistema de signos estruturado, e a criança percorre trajetórias independentes e desvinculadas de pensamento e linguagem. Num determinado momento do desenvolvimento filogenético, a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento se unem, e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da natureza humana.

Em seus estudos, Vygotsky (1991) dá um lugar central ao significado da palavra; pois, além de ser componente essencial da palavra, é um ato de pensamento. É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É o significado que possibilita a comunicação entre os usuários da língua. É no significado que se encontra a unidade das funções básicas da linguagem. No exemplo já citado da palavra carro, o significado possibilita a comunicação entre os usuários da língua;

define um modo de organizar o mundo real e diferencia de outras palavras ou categorias.

No desenvolvimento de uma língua, os significados não são estáticos. Uma palavra nasce para designar um determinado conceito e vai passando por modificações, refinamentos ou acréscimos, conforme a cultura do grupo social. Essas descobertas de Vygotsky são de suma importância para os educadores que alfabetizam crianças, porque as transformações dos significados também ocorrem no processo de aquisição da linguagem pela criança de modo similar ao que acontece na história de uma língua. Exemplificando: a criança pequena, ao aprender a palavra passarinho, pode associá-la ao próprio passarinho, a um papagaio ou até a uma galinha. Isso acontece porque a criança, quando se apropria do significado expresso pela linguagem, aplica-o de modo particular ao seu universo de conhecimentos. No contato com pessoas mais velhas, a criança vai ampliando e adaptando os seus significados ao grupo social a que pertence. A partir de sua experiência pessoal, nas fases iniciais da aquisição da linguagem, vai ampliando o seu vocabulário e, conseqüentemente, os conhecimentos sobre o mundo concreto em que vive.

Quando a criança ingressa no processo de aprendizagem escolar, essas transformações de significados vão ocorrer não mais através das suas experiências pessoais, mas por meio da intervenção deliberada do professor na formação da estrutura conceitual dos alunos, que será mediada pelo conhecimento já consolidado na cultura. Assim, a criança já poderá distinguir passarinho de papagaio e de galinha, apropriando-se do saber acumulado nas diferentes disciplinas.

O sentido das palavras liga seu significado/objeto ao uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários. O uso da linguagem como instrumento do

pensamento supõe um processo de internalização da linguagem. Para essa internalização, a criança faz um percurso que vai da atividade social, intersíquica, para a atividade individualizada, intrapsíquica, ou seja, primeiro a criança usa a fala socializada para comunicar-se, para depois utilizá-la como forma de adaptação pessoal.

Vygotsky (1991) destaca a fala egocêntrica (discurso interior) como um fenômeno relevante para a compreensão da transição entre o discurso interior e socializado. É comum encontrarmos crianças de três a quatro anos falando sozinhas, dialogando consigo mesmas, pensando alto, independentemente da presença do interlocutor.

A fala egocêntrica constitui-se num dos pontos divergentes entre Piaget e Vygotsky. Para Piaget (1982), a fala egocêntrica seria uma transição entre estados mentais individuais, não verbais, de um lado; e o discurso socializado e o pensamento lógico de outro. Para este investigador, essa trajetória seria de “dentro para fora”, enquanto Vygotsky considera que o percurso é de ‘fora para dentro’ do indivíduo. Revela, ainda, que é necessário fazer a distinção entre os dois planos da fala. Tanto o aspecto interior da fala – semântica e significativa- quanto o exterior – fonético - embora formando uma verdadeira unidade, têm as suas próprias leis de movimento.

Vygotsky (1991) enfatiza, em seus estudos, a importância dos processos de aprendizado, destacando que a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo – isto é, a relação entre aquele que aprende e aquele que ensina. Em outras palavras, o aprendizado ocorre na interação social, e tal concepção confere importância ao papel do outro no desenvolvimento dos indivíduos, pois considera que um indivíduo só se desenvolve em relação ao ambiente cultural em que vive com o suporte de seu grupo de iguais. Assim, isso fica bem evidente quando o

professor propõe a criar meios (ou instrumentos) que facilitem o processo de aquisição do conhecimento. Neste trabalho, em particular, os jogos informatizados têm a nítida função de levar o aluno à prática de texto, por meio de ‘exercícios’ de escrita que lhe facilitarão, de forma mediada, o conhecimento de sua produção textual.

O grande teórico aponta para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como básico para entender as relações entre desenvolvimento e aprendizado, colocando que é no âmbito dessa zona proximal que pode ocorrer a aprendizagem, referindo-se principalmente à construção de um conhecimento que se dá quando um adulto desafia o aprendiz com questionamentos ou pequenos problemas, levando-o a um desempenho além do que sua estrutura de pensamento, naquele momento, permitiria. Salienta a importância da linguagem e do “outro” para essa construção. Assim sendo, cabe ao educador o papel de interventor, desafiador, mediador e provocador de situações que levem os alunos a aprender a aprender. O trabalho didático deve, portanto, propiciar a construção do conhecimento pelo aluno. Aprender é, de certa forma, descobrir, com seus próprios instrumentos de pensamentos, conhecimentos sistematizados socialmente.

Vygotsky (1991) chama a atenção para o fato de que, para compreendermos adequadamente o desenvolvimento de um indivíduo, devemos considerar também seu nível de desenvolvimento “Real” e “Potencial”. Caracteriza como Zona de Desenvolvimento Real a capacidade que o indivíduo já adquiriu de realizar tarefas independentemente. Na escola, isso é evidenciado nas tarefas e atividades que o aluno realiza sozinho, corretamente sem dificuldades.

É preciso considerar também a Zona de Desenvolvimento Potencial, que é caracterizada por Vygotsky (1991) como sendo a capacidade que o indivíduo tem para desempenhar tarefas ou atividades com ajuda dos adultos ou colegas mais capazes. É

manifestado na escola, quando o aluno não consegue fazer, sozinho, as atividades propostas, podendo executá-las com a intervenção do professor ou de um colega. Assim, a idéia de desenvolvimento potencial representa um momento no qual não só as etapas já alcançadas se manifestam, mas também as etapas posteriores, sendo que a interferência de outras pessoas irá afetar, significativamente, os resultados da ação do sujeito. Por exemplo: uma criança de cinco anos é capaz de construir uma casinha na areia da praia sozinha, uma de três anos só a fará com ajuda, e uma criança de um ano não conseguiria construí-la, nem mesmo com ajuda. Portanto, não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda do outro, realizar qualquer tarefa.

A partir da Zona de Desenvolvimento Real e Potencial, Vygotsky (1991) define a Zona de Desenvolvimento Proximal como “a distância” ou o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que, com a ajuda do outro, tornar-se-ão funções consolidadas e estabelecidas no nível de desenvolvimento real. É nesse sentido que será trabalhado o texto, via computador, o aluno deparar-se-á com uma ferramenta que o auxiliará a consolidar os conhecimentos gramaticais por meio da produção de seu texto e que de forma gradativa, “com a ajuda do outro” os conceitos gramaticais poderão ser consolidados, resultando em prática de escrita eficiente.

Tendo em vista a vasta contribuição de Vygotsky para a educação de indivíduos no que diz respeito à compreensão do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, bem como do processo da aprendizagem do indivíduo num contexto sociocultural, estruturando as práticas educativas –entendidas como um conjunto de atividades sociais, mediante as quais os grupos humanos ajudam seus membros a assimilar a experiência organizada culturalmente -, estendemos nossas preocupações com os alunos os quais se encontram em processo de aquisição de conhecimento, no caso específico dessa

pesquisa, a prática da produção textual constitui instrumento prático para a reestruturação da vida escolar, podendo garantir, assim, uma aprendizagem da escrita de forma significativa e prazerosa.

Vygotsky (1991) considera o cérebro como um dos pilares básicos do pensamento e afirma: O cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual: portanto, pode ser moldado pela ação de elementos externos. Com base nessa afirmativa, procuramos fundamentar o nosso trabalho, partindo do aluno em condições favoráveis para o aprendizado, isto é, aquele aluno que não apresenta comprometimentos neurológicos crônicos que o impeça de pensar de forma lógica e estruturada, pois o professor é capaz de estimular e mediar o desenvolvimento da escrita dos alunos em fase de construção do conhecimento por meio de jogos informatizados, considerando, inclusive, aqueles alunos cujo rendimento é lento ou que apresenta, de alguma forma, até distúrbio de aprendizagem.

O estudo e a resposta educativa, na experiência transdisciplinar de ensino da produção textual, fazem parte da pesquisa a qual permeia o propósito desta dissertação.

## 2.4 OS MEIOS TECNOLÓGICOS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

### 2.4.1 Primeiros Comentários

É importante que o professor tenha em mente que ensinar propõe considerar o aprendiz em sua totalidade. Há aproximadamente dez mil anos, dentro de uma caverna, o homem descobriu um método de transmitir fatos e conhecimentos por meio da linguagem oral, mais tarde foi descoberta a escrita.

Hodiernamente, a escrita contida em livros, sofre a concorrência de outras mídias, tais como: a televisão, o rádio, a Internet, por isso a leitura de livros e a de enciclopédias perdeu forças e passou a ser considerada mais difícil e, por conseguinte, menos prazerosa.

Durante séculos, os livros foram utilizados pela educação por serem mais fidedignos que a língua oral, mas a dinamização da sociedade moderna não mais os considera tão práticos.

Destarte, os livros nunca poderão ser descartados pelas escolas. Todavia, não poderão mais ser aceitos como única forma de repassar conhecimentos, tendo que contar, atualmente, com os principais meios tecnológicos existentes.

Não se pretende, assim, em nenhum aspecto, desconsiderar a cultura do livro. Pretende-se, sobremaneira, associar este importante veículo de cultura aos meios tecnológicos existentes sobre os quais a educação deve ter destaque relevante, aproveitando, assim, sua difusão na sociedade para transformá-la em prática principalmente para fins pedagógicos.

Nesse sentido, pretendemos, por exemplo, usar dos meios computacionais, que tanto estimulam os nossos alunos para estruturar o processo educativo, acreditando em sua eficácia como suporte para a aprendizagem e difusão da escrita e da cultura de modo geral.

Nesse início do século XXI, os professores precisam estar preparados para interagir com uma geração mais atualizada e mais informada, porque os modernos meios de comunicação, liderados pela Internet, permitem o acesso instantâneo à informação e os alunos têm mais facilidade para buscar conhecimento por meio da tecnologia colocada à sua disposição.

Conseqüentemente, todos os procedimentos didáticos, nesta nova realidade, devem privilegiar a construção coletiva dos conhecimentos mediados pela tecnologia, na qual o professor é um partícipe ativo que intermedeia e orienta esta construção.

É um convite para que o educador oriente e medeie a aprendizagem para que aconteça a união de idéias, e a aprendizagem possa acontecer de forma mais significativa, prazerosa, ocorrendo a apropriação que vai do social ao individual como preconiza o ideário vygotskiano.

Nessa proposta pedagógica, o quadro-negro e o livro-texto tornam-se cada vez menos freqüentes, e a imagem do professor conteudista fica cada vez mais distante.

Importante salientar que não se trata de crítica ao uso do livro didático, nem tampouco à presença do professor como detentor de conhecimentos; espera-se, sobretudo, que a essa união, caracterize a interatividade na aprendizagem associando os recursos tradicionais ao fascínio das novas tecnologias, constituindo, assim mais uma ferramenta que o auxiliará em seu trabalho.

A interação com o professor, a atuação participativa é necessária em qualquer situação de aprendizagem em aula com ou sem tecnologia.

#### **2.4.2 Sobre a Informática**

A informática é a ciência do tratamento da informação, o que nos leva a perceber que este termo contém a sobreposição de outras duas palavras: informar + ação, sugerindo que o trabalho desenvolvido junto ao computador permite um contato com a informação de forma ativa. No trabalho com o aluno adolescente, o computador é uma ferramenta de interação entre o raciocínio, a idéia, a atividade, a comunicação e o desenvolvimento. Valente (2001) relata que o uso do computador como ferramenta

educacional vem se tornando uma realidade, porém é necessário entender que ele não é uma panacéia para resolver os problemas da educação de forma categórica. É apenas uma ferramenta auxiliar que:

- Possibilita ao aluno com dificuldades de aprendizagem a construção de sua própria aprendizagem;
- Permite a realização de um trabalho individualizado, atentando para as características e para as diferenças de cada sujeito;
- Melhora a comunicação (principalmente para os alunos considerados tímidos) e conseqüentemente a qualidade e a quantidade da aprendizagem, pois a informática é um instrumento a mais de expressão e de comunicação simbólica;
- Possibilita que a progressão do aluno aconteça conforme seu próprio ritmo;
- Permite a autonomia do indivíduo como agente de resolução de seus problemas;
- Motiva o aluno a aprender, pois, sendo uma máquina, o computador somente decodifica uma mensagem segundo o modelo referencial que lhe é dado, obedecendo às ordens de seu usuário. Quando manuseado de maneira correta, responde positivamente; caso contrário, não corresponde às expectativas. Isto estimula o aluno a dominar a máquina, demonstrando, assim, sua superioridade, melhorando sua auto-estima e autoconfiança;
- Favorece, em relação à memória, os processos de retenção, mais relacionados à memória imediata do que à memória duradoura, isto é, desenvolve a memória através de movimentos físicos e do raciocínio.

Santa Rosa (2001) afirma que a utilização do computador, nas salas de aula, é de muita valorização tanto para o aluno como para o professor, pois este não só privilegia a mediação do ensino-aprendizagem, como também a apropriação do conhecimento. A autora reforça ainda que o ambiente de aprendizagem computacional constitui-se num espaço aberto à construção do conhecimento da cognição, da afetividade, da comunicação e da exploração de recursos de construção de interfaces.

Qual a relação existente entre homem / máquina que permite a comunicação entre o sujeito e esta interface? i. e. que permite que um usuário opere uma máquina? Qual a relação que associa a interação do sujeito com essa nova mídia (o computador), inclusive com o estágio atual do ensino de línguas a distância? Importante salientar que o usuário interage com interfaces computacionais e não com o computador (a máquina). A máquina não é uma fonte de conhecimento, no máximo, pode ser fonte de dados ou até de informações.

Embora o computador seja de grande utilidade, no ensino, conforme vimos salientando, encontramos alguns obstáculos, tais como: a exclusão digital, pois muitos não têm acesso a essa tecnologia, devido à situação socioeconômica ou até mesmo por desconhecer a importância dessa nova mídia; a velocidade de atualização dos dados é muito grande. O professor precisa reconhecer que as informações se renovam em alta velocidade e estão disponíveis em fontes diversas considerando que este tem acesso restrito às informações por meio dessa nova mídia, associado ao fato de que ainda, concorre para a falta de formação dos professores na área. Muito embora queiramos que o computador faça parte do universo da escola, encontramos profissionais resistentes a essa nova tecnologia, não fazendo uso adequado desse novo meio, pois há aqueles que não acreditam que a informática possa melhorar o processo educacional.

### 2.4.3 Sobre o Computador no Processo Ensino-aprendizagem

Neste tópico, passaremos a discutir a importância do computador no processo de ensino-aprendizagem de uma língua e mostrar que tal máquina constitui uma interface no processo de ensino, não constituindo assim, sob nenhuma hipótese, um processo interacional de desenvolvimento educacional.

Segundo Oliveira (2004), há quatro parâmetros básicos os quais se deve considerar quando se concebe a utilização da máquina computacional como ferramenta de ensino, a saber: o sujeito, o conhecimento e saber, a interação entre sujeitos e sobre o usuário da máquina.

O autor faz distinção entre esses quatro parâmetros, no sentido de delimitar e mostrar que tais aspectos embora convergentes, apresentam distinções as quais se deve levar em consideração quando o assunto é ensino por meio de máquina, no caso aqui, o ensino por meio dessa ferramenta tecnológica que é o computador.

No primeiro caso, a questão do sujeito, a que o autor denomina como sujeito do enunciado, mostra que o sujeito não é pessoa, nem indivíduo, pois nem sempre o que se afirma é o que pode ser considerado, havendo uma discordância. Assim, o sujeito nada mais é do que o efeito do discurso; o segundo parâmetro o qual denota o conhecimento e saber, mostra que o conhecimento é um fenômeno do consciente e do intencional que segundo Silvestre e Silvestre (1987, p. 95 apud OLIVEIRA, 2004, p. 32), “[...] a capacidade cognoscitiva se resume na intencionalidade, que é a consciência de algo, abertura fundamental que sempre se dirige em direção a alguma realidade”. Dessa forma, conclui-se que o não-intencional e o fora do domínio do consciente caracteriza o saber; o terceiro, a interação entre os sujeitos, ainda, segundo Oliveira (2004), mostra três vertentes: a primeira é a interação como relação entre pessoas; a segunda como os

participantes dessa interação os quais não são meros objetos i.e. como diz este investigador são “sujeitos envolvidos na comunicação” inseridos num contexto de valores, crenças, de projetos, de aspirações; e o quarto aspecto denota que a comunicação entre os homens distingue-se no aspecto das relações emocionais as quais não se encontram nas relações entre máquinas; e o último parâmetro, o que diz respeito ao usuário da máquina o qual constitui um não-sujeito, pois entre o usuário e a máquina não há discurso.

Diante disso, confirmamos a viabilidade do computador como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que sabemos que tal ensino não pode prescindir da interação entre sujeitos. Mas como conceber este tipo de ensino se, conforme afirmamos anteriormente, os usuários do computador são não-sujeitos?

De acordo com os aportes de Oliveira (2004), para que dois elementos funcionem em conjunto, há de se estabelecer uma conexão. É justamente a ponte onde é feita tal conexão é que se chama interface ou relação conforme o próprio autor denomina. Segundo este investigador, tal relação pode se apresentar de duas básicas maneiras: a primeira diz respeito ao como um conhecimento comum pode permitir uma relação entre interlocutores, os quais para que mantenham uma relação recíproca, ambos têm de partilhar um mínimo de conhecimento comum, por exemplo, a aptidão lingüística, o domínio cultural etc., a segunda maneira vem a ser o que se chama de recurso tecnológico digital. São justamente as interfaces desse segundo tipo que cumprem o objetivo de permitir que um usuário opere uma máquina, ou um outro instrumento qualquer que estabeleça comando. É o que acontece, por exemplo, com os comandos de um telefone digital ou com uma máquina registradora de supermercados, isto é, as teclas acionadas pelo usuário transferem para a máquina certos comandos que a máquina tenha condições de ‘entender’ e operacionalizar. Isso é o que o autor

denomina como “interface-homem-máquina. Nesse momento, o autor não coloca em pauta a definição exata do termo ‘interação’ e talvez tal termo nem caiba aqui, nesse momento, pois como diz Oliveira (2004), no meio computacional quem se utiliza dessa interação é chamado de usuário e normalmente o usuário não percebe que interage com interfaces computacionais e não com a máquina. É assim que, por não saber da existência dessa relação, o usuário, comumente, concebe a máquina como se ela fosse uma fonte de conhecimento. Ela cria “conhecimento”, como diz o autor: “a máquina, no máximo, pode ser fonte de dados, quiçá de informações, quando não a julga o próprio conhecimento em si mesmo”.(Oliveira, 2004, p.34).

Dessa forma, esse tipo de usuário acaba não percebendo que quando consegue fazer alguma coisa pela máquina, isto não acontece por vontade dela, mas sim (do usuário) que com sua capacidade manipula essa ferramenta tecnológica, já que a “máquina” é instruída pelo usuário para receber os comandos:

O teclado, por mais sofisticado que seja, não permite além do que a linguagem escrita permite representar. Logo, tem as mesmas restrições da língua escrita para representar sentimentos e emoções, por exemplo. Para expressar um sentimento, por escrito, pela mídia computacional, devemos usar um texto com palavras digitadas, letra a letra, por meio de teclas. (Oliveira, 2004, p. 36).

O autor, assim, questiona: Como, então, vencer o obstáculo que representam as restrições da língua escrita e as do teclado? Os usuários que lidam com os chamados *Chat on-line* criaram uma linguagem que, usando e combinando as teclas do computador faz uso deles para expressar suas emoções não fazendo parte, por enquanto, do sistema da língua escrita.

Para Koch, (1984, apud OLIVEIRA, 2004, p. 36):

Se a linguagem é uma forma de ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto pela argumentatividade, esse tipo de usuário assume, então, ao estabelecer a interação entre pessoas a posição de usuário-sujeito.

#### **2.4.4 A Formação do Professor de LP e o Ensino mediado por Computador**

Este item parte das considerações expressas por Oliveira (2006), momento em que o investigador aborda o contexto no qual o professor de LP se insere no uso das novas tecnologias no ensino de línguas. Acerca desse assunto, o autor se baseia em três pontos de vistas básicos: as características da tecnologia computacional, a formação de professores e estes inseridos no contexto do ensino mediado por computador.

Segundo o autor, quando se pensa em ensino ligado às novas tecnologias, logo se pensa que as tecnologias tradicionais, tais como: lousa, giz, caderno, livro já são ‘velhos’ por conta das chamadas ‘novas tecnologias educacionais’. Isso é o que podemos denominar de contra-senso, não se deve deduzir que o ensino pelo método tradicional é falho simplesmente porque é antigo. Se fosse assim, bastaria se criar uma nova tecnologia para, conseqüentemente, descartar a tecnologia ‘anterior’. Por outro lado, não se pode pensar que por conta de uma nova tecnologia teremos uma solução para os problemas educacionais.

É bem verdade que com o advento de uma nova tecnologia, supõe-se algo novo, moderno, renovador, talvez melhor planejado, mais elaborado e que o termo por si só já traz a noção do novo. Segundo o autor supramencionado, são consideradas novas as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sendo estas oriundas e pertencentes a outras áreas de conhecimentos e que não necessariamente tenham por objeto o ensino. Quando falamos em novas tecnologias, obviamente pensamos em mídia impressa, a radiofônica, a televisiva, todavia é a mídia computacional a mais conhecida, quando nos referimos às novas tecnologias.

As tecnologias, de maneira geral, segundo o pesquisador, podem ser vistas de duas básicas maneiras: a primeira é aquela vista como novidade, usada, normalmente

sem critério, por estar a disposição; a segunda, como inovação *i.e.* pelas suas características específicas, uma vez que tal tecnologia se aplica na solução de ‘problemas’ “que não poderiam ser resolvidos pelo que vige no mundo atual”. (OLIVEIRA, 2002, p. 181-182).

Obviamente não estamos usando, em nosso trabalho, o computador simplesmente por ser uma mídia inovadora. Segundo os aportes de Oliveira (2006), toda essa “inovação” está aquém dos reais objetivos educacionais. Entendemos que tal mídia, o computador, como veículo inovador e prático poderá se constituir num auxiliar, num componente moderno que interferirá, de forma significativa, no contexto educacional.

Há uma tendência em se achar que tudo que é ‘velho’ é descartável e que frente às novas tecnologias, pode facilmente ser abolido. Em contrapartida, o uso indiscriminado das novas tecnologias não resolve os problemas educacionais de forma categórica. Tanto o desprezo pelas novas tecnologias, como o excesso, segundo Oliveira (2006) poderá nos conduzir à criação de efeitos colaterais imprevisíveis e talvez de difícil solução futura.

#### **2.4.5 O Trabalho com a Escrita do Aluno**

Segundo Santos (1993), em se tratando de trabalho com a escrita, por meio do qual se pretenda atingir o desenvolvimento eficiente da escrita, é necessário que o aluno saiba e compreenda a função social de sua escrita e o porquê de ela existir. Para tanto, a autora coloca algumas necessidades básicas que o professor precisa saber antes de iniciar o aluno à prática da produção, tais como:

- motivá-lo, provocá-lo, para que escreva. Por esta atitude, podemos enfatizar a importância do professor neste processo de construção da escrita. O

computador jamais tirará o professor da escola. Este sempre foi e será fundamental com ou sem tecnologia.

- convencê-lo da importância daquilo que ele tem a dizer. É importante que o professor mostre para o aluno que o seu texto terá abrangência social.
- valorizar as suas idéias e ajudá-lo a enriquecê-las.
- levá-lo a perceber que escrever, quando se experimenta a necessidade de comunicar a alguém o que se traz dentro de si, é também um ato de prazer.

Para a autora supramencionada, não é unicamente para o conhecimento dos mecanismos da língua e das variações literárias que se trabalha com a escrita na escola. Antes de tudo, escreve-se para satisfazer uma necessidade de expressão e/ou de comunicação. É dessa necessidade que nasce o desejo de aperfeiçoar a expressão, por meio da aquisição das técnicas da língua e dos diferentes recursos oferecidos por ela.

Assim, entendemos que a prática pedagógica para o desenvolvimento da escrita, principalmente pelo computador, deve partir das necessidades do aluno, mas direcionada pelo professor de acordo com os objetivos específicos do assunto a ser trabalhado. Santos (1993) corrobora essa prática, mencionando que o desenvolvimento dessa prática pedagógica se dá em dois básicos momentos: o primeiro é o da liberação da expressão pelo aluno e o segundo, o do domínio dos recursos lingüísticos que lhe permitirão ser melhor compreendido.

#### **2.4.6 Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais**

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o próprio domínio da língua, como sistema simbólico, utilizado por uma comunidade lingüística, constitui a

possibilidade plena de participação social. “Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, enfim, produzem cultura” (BRASIL, 1998, p. 19).

Nesse sentido, ainda segundo os PCN, faz-se mister a existência de um projeto educativo, engajado na luta pela democratização tanto social como cultural, no sentido de atribuir à escola a responsabilidade de contribuir para a garantia de que todos os alunos tenham acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.

Cabe à escola considerar o nível de letramento do aluno, bem como o seu conhecimento prévio da língua cujo objetivo seja conduzi-lo, progressivamente, durante os oito anos de estudo em que o aluno lá permanece com o fim de garantir-lhe o acesso à produção escrita da forma mais eficientemente possível, para que finalmente possa este aluno assumir a palavra e como cidadão produzir textos nas mais variadas situações discursivas.

A linguagem, segundo os PCN (BRASIL, 1998), é entendida, no ensino fundamental, como uma ação interindividual, em que as atividades são orientadas para uma determinada finalidade a qual se realiza nas práticas sociais, como, por exemplo, a formulação de um bilhete, uma carta, um artigo para um jornal, enfim, meios os quais levam o aluno a perceber a sua utilidade socialmente. Dependendo da situação comunicativa, cada uma dessas práticas sociais assume características específicas. Sintetizando: pela linguagem é que se expressam idéias, pensamentos e intenções da realidade e da sociedade resultado de suas ações.

Assim, segundo os aportes dos PCN (BRASIL, 1998, p. 20):

a língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus

significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Presos à tradição e desorientados quanto às novas exigências, sobretudo porque os PCN oferecem apenas sugestões, deixando a cargo do professor de português as estratégias que deverá usar, os docentes tendem a adotar posturas radicais: ou insistem no tradicional modo de ensinar as regras da língua padrão, ou abandonam qualquer conteúdo da gramática tradicional. Assim, faz-se mister esclarecer os pressupostos que norteiam os Parâmetros, no sentido de demarcar as ponderações que tal documento evidencia. Diante das novas necessidades sociais, professores e pesquisadores elaboraram os PCN, visando melhorar o ensino da LP. Convém observar que em nenhum momento fica evidente, nos Parâmetros, que não se deve ensinar a gramática normativa. O que se evidencia, nos Parâmetros, é a preocupação excessiva com estratégias que tenham por objetivo ensinar a produção textual, (este deve ser o objetivo maior do professor de LP), mas sem desconsiderar a utilidade do ensino gramatical.

Os objetivos gerais que norteiam os Parâmetros dizem respeito, sobretudo, à responsabilidade de a escola investir em mecanismos (nada explicitados) que proporcione ao aluno a aprendizagem do bem escrever. Desse modo, os Parâmetros deixam evidente a necessidade que o professor tem de mostrar ao aluno diversas situações de modo que este amplie o seu domínio ativo nos mais variados tipos de discurso e possa ser este aluno inserido, efetivamente, no mundo da escrita para que possa participar do maior número de possibilidades de convívio social e assim ter garantido o exercício da cidadania. Assim, espera-se que este aluno utilize a linguagem na escuta, na leitura, na produção de textos orais e escritos de maneira que atenda às diversas demandas sociais. Também que ele faça uso de informações contidas nos

textos de modo coerente e, ainda, valorize e domine as variedades do Português e faça uso consciente delas.

Nesse novo milênio, o papel da educação se faz importante no desenvolvimento do indivíduo para que este possa atuar de forma ativa e competente na sociedade e assim ter garantido o seu direito como cidadão. Vivemos num tempo marcado pela competição social, os progressos científicos e os avanços tecnológicos denotam novas exigências e passam a redefinir novas formas de estruturação curriculares para os alunos os quais ingressarão no mundo do trabalho. É nesse sentido que os PCN têm por objetivo crucial orientar o trabalho docente para que o educador possa estar preparado para enfrentar as exigências dos novos tempos.

Tal documento tem o pressuposto primaz levar o educador à reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica, no sentido de que este possa melhor planejar as suas aulas, selecionar os materiais didáticos que melhor contribuirão para engajar o aluno, no aprendizado de sua disciplina. Estes materiais didáticos, naturalmente, poderão se servir de recursos tecnológicos, cujo objetivo seja contribuir, sobremaneira, para a formação escolar do aluno.

Dentre os vários objetivos do ensino fundamental, de acordo com os aportes dos PCN, está elencado este: “O aluno deve utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. (BRASIL, 1998).

Hodiernamente, é consensual que as práticas pedagógicas devem partir do uso possível aos alunos, no sentido de inculcar-lhes novas habilidades lingüísticas, particularmente aquelas associadas aos padrões da escrita, fazendo-o perceber que a sua prática de produção textual, por exemplo, não será objeto de correção puramente

gramatical, ou seja, o texto não será solicitado como pretexto para corrigir aspectos microestruturais da gramática normativa.

Por meio de jogos computadorizados, a serem explicitados mais adiante, o aluno terá a oportunidade de produzir o seu texto, de forma lúdica, sem se preocupar, de início, com a regra a ser utilizada ou com a nomenclatura a ser empregada. O aluno terá a oportunidade de aprender, gradativamente, a gramática normativa, por meio da produção de sua escrita, tendo em vista os pressupostos que o lúdico lhe fornecerá.

## 2.5 UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR

Araújo (2003) apresenta, em seu trabalho de Mestrado, uma experiência transdisciplinar, utilizando jogos informatizados como ferramenta auxiliar de trabalho para a aprendizagem da leitura e escrita de indivíduos com paralisia cerebral (PC). Segundo a autora, a maioria dos indivíduos com paralisia cerebral apresenta comprometimento motor que os impossibilita manusear o instrumento tradicional (lápis / caneta) na execução de tarefas escolares. Para tanto, Araújo criou jogos informatizados fundamentados nos PCN, na lingüística e na psicologia com o objetivo de inovar o atendimento psicopedagógico e enriquecer o trabalho docente na inclusão.

Na função de psicopedagoga, trabalhando há 15 anos, numa clínica, ela desenvolveu vários projetos, todos com o objetivo de facilitar a aprendizagem da leitura e escrita de crianças ‘normais’, encaminhadas pelas escolas devido a problemas na aprendizagem, que não conseguiam acompanhar o conteúdo da sala de aula, bem como crianças com deficiências físicas, na maioria, com hipótese diagnóstica de PC, as quais, devido aos comprometimentos motores e de linguagem, não podiam acompanhar o trabalho em sala de aula sem um serviço de apoio especializado, tanto para o aluno como para o professor.

A psicopedagoga realizou, assim, uma pesquisa com dez sujeitos, todos com diagnóstico médico de PC e com acompanhamento de profissionais como: neurologistas, terapeuta ocupacionais, psicólogos e fonoaudiólogo. Todos os sujeitos estavam freqüentando escolas, seja municipal, estadual ou particular, com idade entre onze e dezenove anos. Assim, Araújo resolveu trabalhar a aprendizagem da leitura e escrita do portador de PC, por meio da atuação psicopedagógica, numa abordagem transdisciplinar .

Fundamentada nas propostas sugeridas nos PCN, a autora, então, criou jogos os quais, posteriormente, foram passados para a linguagem computacional. Testados com os sujeitos, nos laboratórios de Informática, alcançou resultados positivos. Importante ressaltar que alguns jogos, processados na linguagem computacional, são resolvidos apenas com um toque no ENTER, devido aos comprometimentos motores de alguns sujeitos. Assim, esses jogos passaram a fazer parte de sua pesquisa no que diz respeito aos atendimentos psicopedagógicos, durante dois anos, com orientação mensal às famílias e às professoras que trabalhavam com os alunos.

A psicopedagoga coloca que o processo de inclusão requer envolvimento, sensibilidade, sabedoria e competência, por isso faz-se necessária a adoção de um novo paradigma no sistema educacional brasileiro, acreditando na construção de uma realidade que valorize as potencialidades do educando ao invés de preocupar-se com suas limitações.

Em seu trabalho, Araújo se fundamenta, sobretudo, baseando a sua proposta na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 a qual expressa com clareza no seu artigo 59, parágrafo I que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educativas especiais: currículos, métodos, técnicas,

recursos educativos (grifo nosso) e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Relata a autora que são inúmeras as dificuldades e obstáculos do trabalho pedagógico na formação de indivíduos portadores de paralisia cerebral numa sala de aula regular. Entretanto, ela entende que há a necessidade de os profissionais da educação criarem novas estratégias para o processo ensino-aprendizagem, direcionadas às necessidades desses alunos, uma vez que, segundo ela, as estratégias tradicionais existentes deixam, muitas vezes, o professor sentir-se impotente por não conseguir atingir os objetivos no decorrer de um ano letivo.

As propostas sugeridas pelos grandes nomes da psicologia como: Piaget, Vygotsky, Ferreiro, dentre outros, fizeram parte de toda a fundamentação teórica de seu trabalho. Com os aportes dos teóricos supramencionados, a autora teve como objetivo, dentre outros elencados, propor uma metodologia adequada à maturidade de cada indivíduo, a fim de que estes pudessem valer-se das funções da linguagem para melhorar a qualidade de vida, podendo expressar os sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como acolher e interpretar sentimentos de outrem.

A metodologia empregada pela autora foi a de natureza qualitativa para a evolução do processo de ensino-aprendizagem dos dez alunos portadores de paralisia cerebral, freqüentando sala especial de ensino fundamental, na sala de inclusão, que não estavam acompanhando o conteúdo desenvolvido em sala regular.

A autora se valeu do diagnóstico de uma equipe inter e multidisciplinar como critério para a participação dos alunos em sua pesquisa. Assim, após o diagnóstico da equipe, foi feita uma avaliação psicopedagógica, fundamentada nas atividades piagetianas, explorando ao máximo as potencialidades e habilidades de cada sujeito.

Conseqüentemente os sujeitos da pesquisa foram reavaliados através dos jogos trabalhados nos atendimentos. São jogos que compreendem atividades de: esquema corporal, organização espacial e temporal, memória, palavras cruzadas, adivinhações, cadeia de palavras e outros.

A autora coloca que os jogos computadorizados possibilitam ao aluno / aprendiz a exploração dos recursos, a construção de conhecimentos, a ampliação do processo da interação / comunicação e, o mais importante: o reconhecimento como sujeito de sua história, de suas emoções, de seus desejos compreendendo suas potencialidades e lançando mão dos recursos para o triunfo escolar e social.

Em vista do exposto, Araújo (2003) conclui que a aprendizagem da leitura e da escrita do portador de PC não pode ser realizada pelos meios mais comuns e utilizados por escolas convencionais. É necessária uma mudança sobre o sujeito e sobre o processo educacional, motivo que a impulsionou a criar jogos informatizados como ferramenta auxiliar de trabalho para facilitar e mobilizar o processo pedagógico daqueles que, com problemas motores, são considerados incapazes de ler e escrever.

A leitura do trabalho de Araújo (2003) motivou-nos a pensar em uma estratégia a qual também, pudesse, além de outros aspectos, contribuir para o aprendizado de um aspecto do ensino da LP, qual seja: a prática da produção textual, pensando na possibilidade de criarmos uma estratégia de ensino 'nova', por meio de programas computacionais, mostrando, assim, a factibilidade de uso dessa tecnologia.

## 2.6 EXEMPLOS DE JOGOS A SEREM DESENVOLVIDOS

### 2.6.1 Cloze

Segundo Allende *et al.* (1994), trata-se de um exercício que tem a finalidade de desenvolver a capacidade do aluno em ler e compreender texto. Esse processo, do ponto de vista do ensino, fundamentar-se-ia em duas etapas: aprender a ler e ler com compreensão e fluência crescentes.

O leitor evoluiria na apreensão do significado de acordo com o seu nível de desenvolvimento perceptivo-cognitivo e sua familiaridade com a linguagem dos textos. Sob este prisma, Piaget, conforme anteriormente exposto, integra o jogo aos estágios de desenvolvimento, caracterizando o crescimento intelectual da criança a partir do processo mental, ocorrendo a assimilação e a acomodação, isto é, em um primeiro momento, o sujeito incorpora o objeto aos seus esquemas mentais, assimilando-os e conseqüentemente acomodando-os ao objeto do conhecimento. Podemos perceber esse processo, também, especificamente, neste jogo, em que se tratando da apreensão textual, para daí proceder ao exercício que terá como base o texto que leu. Assim, quando este aluno incorporar este novo objeto ao seu conhecimento temos o que Piaget denomina: a aprendizagem.

A maioria dos alunos desenvolve sua capacidade de compreensão de leitura na medida em que interage com os textos escritos. Embora não seja o nosso objetivo trabalhar a questão da leitura, pensamos que o aluno só poderá escrever de acordo com os pressupostos da gramática se tiver um nível básico de leitura que o leve a produzir textos. Apesar disso, para um significativo número de crianças, esse processo não se desenrola de maneira natural; é necessário, portanto, a aplicação de um programa em

que as habilidades de compreensão de texto sejam identificadas, trabalhadas e aplicadas em contexto.

Tal jogo, pelo computador, poderá se dar em nível individual ou em grupos, de acordo com a faixa etária e a série em que esteja cursando. O tipo de texto a ser contemplado, para a faixa etária em estudo, isto é, dos 11 aos 14 anos, correspondente ao 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, podem ser relatos de experiências, fábulas, descrições, explicações, folclore e outros tipos de textos que focalizem temas do momento. Nesta atividade, trabalharemos textos narrativos, até por se tratar de tipo mais conhecido e ensinado na escola de ensino fundamental, mostrando os números de omissões de palavras as quais os alunos deverão completar, após uma leitura do contexto.

O *cloze* serve para avaliar o nível funcional da compreensão de leitura e conseqüentemente o da escrita, com um instrumento específico surgido no próprio texto, que é o objetivo principal do nosso trabalho. Segundo os autores supramencionados, este tipo de estratégia apresenta inúmeras vantagens, como meio de avaliação da compreensão de leituras e de escritas, como por exemplo:

- evita a utilização de perguntas que às vezes são de mais difícil compreensão do que a própria leitura;
- o aluno conta com o contexto como único apoio, para poder adivinhar a palavra omitida e, assim, evita-se o risco de que adivinhe a resposta através de chaves fornecidas pela própria pergunta.

O *Cloze* serve ainda como um meio de desenvolvimento da compreensão do texto, ao permitir ao aluno inserir novas palavras as quais se encontram omitidas no

texto, graças ao seu domínio das estruturas semântico-sintáticas da linguagem e de seus conhecimentos anteriores acerca do mundo em que vive.

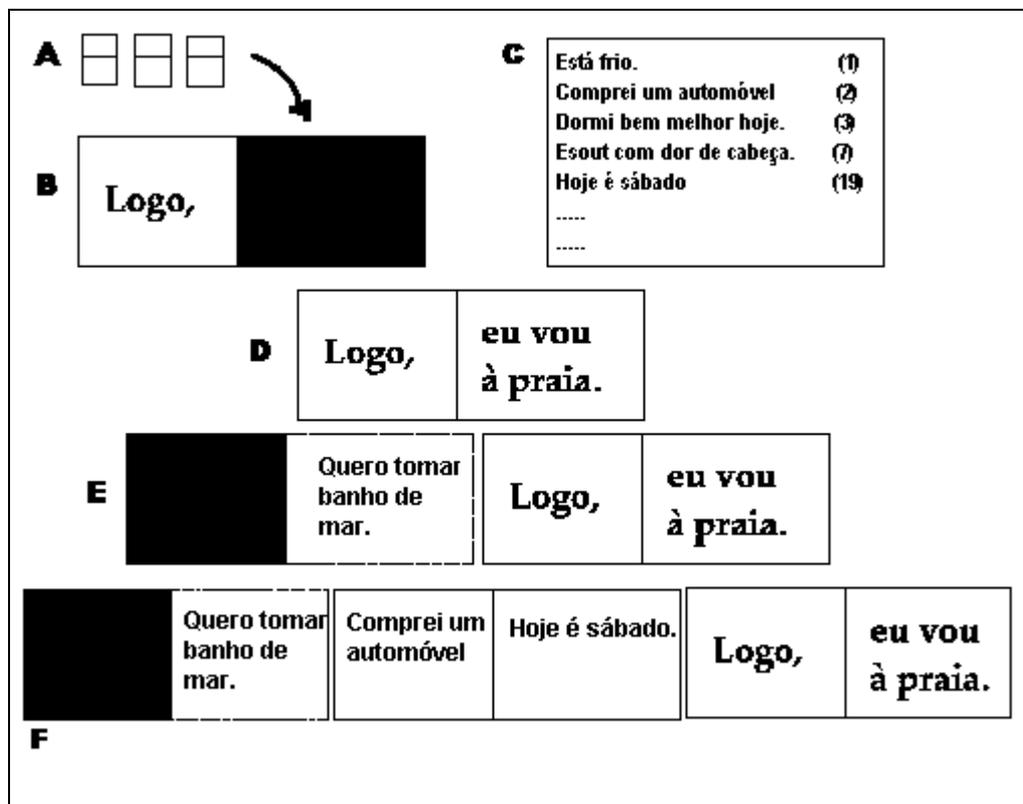
Essa atividade ajuda também a desenvolver o nível de atenção do aluno, na medida em que sua leitura constitui um processo ativo e antecipador e não uma mera recepção passiva da informação. Pelo fato de essa atividade possuir um componente lúdico e desafiador, ela tende a aumentar, por conseqüência, a motivação do aluno em completar o texto pelo computador. Sobre a motivação, Vygostky (1991) diz que esta é essencial para que a interação se efetive de forma prazerosa, eficaz e que este fator contempla tanto aquele que ensina como aquele que aprende.

As atividades a serem contempladas podem ser as mais variadas possíveis, podendo corresponder desde a elaboração de informações denotativas do texto, como as de cunho conotativo, ou seja, explora-se a virtualidade do texto como pretexto para desenvolver atividades como expansão do vocabulário, ampliação da informação, habilidades de estudo etc. Desse ponto de vista, pode o professor utilizar a potencialidade de compreensão dos textos para ampliar as atividades, tendo sempre como limite evitar o cansaço e a rejeição do aluno.

Na verdade, essa estratégia do *cloze* nada mais é do que um estímulo para que o aluno se familiarize com o texto escrito e sinta-se estimulado a completá-lo seguindo uma lógica das idéias ali expostas. É importante ressaltar que essas atividades não se traduzem em uma avaliação quantitativa. Seu objetivo é observar e desenvolver o domínio das habilidades de compreensão e das outras destrezas de linguagem que têm efeito preponderante na leitura e na escrita, uma conscientização de seus avanços e de suas dificuldades.

É importante que o professor mantenha diante do aluno uma postura de mediador e facilitador da aprendizagem. O ambiente de trabalho deve ser afetuoso e estimulante. Deve-se fazer com que a atividade se realize sempre de maneira satisfatória. Entenda-se como atividade satisfatória àquela realizada em que o aluno tenha um crescimento intelectual e não o perfeito domínio da competência textual da tela de exercícios.

De toda a teoria até então vista de Piaget e Vygotsky, ficou evidente que ela permeará todo o propósito do trabalho, tendo o jogo como facilitador da aprendizagem



*Ilustração 1. Storyboard do Dominó*

Associado a todos esses fatores, Vygotsky (1991) enfatiza a questão da motivação, pois sem esta dificilmente ocorreria a aprendizagem de maneira satisfatória, por isso, acreditamos que o jogo, pelo computador poderá se tornar um meio motivador

para o aluno aprender aliado à presença concomitante do professor que mediará todo o processo em questão

### 2.6.2 Dominó

Concorrem para este experimento técnicas de inteligência artificial (raciocínio baseado em casos, agentes, dentre outras), dentro das subáreas de processamento de linguagem natural e de sistemas especialistas. Sucintamente descreveremos o algoritmo que pauta tal experimento, conforme a Ilustração 1, anterior.:

1. escolhe-se um dominó em **A** e este se desvenda em **B**, incluindo-se aí simulação de um movimento normal do jogo;
2. são oferecidas as opções:
  - em **C**, um banco de dados, no qual frases predeterminadas, somadas às de outros ‘alunos’ se exibem;
  - o estudante deverá escrever a sua própria frase (a qual, após passar por procedimentos computacionais específicos, incorpora-se automaticamente ao banco de dados em **C**);
3. será solicitado que abra outro dominó em **A**, para compor a combinação à direita do dominó em foco (**D**); ou, ainda, poderá escolher frases em **C** que possam compor esse dominó;
4. novamente, procedimentos computacionais verificarão a consistência gramatical dessa nova frase, introduzindo diálogo com o estudante, para refacção ou incorporação final ao banco de dados;
5. repetindo-se o algoritmo (isto é, a continuação do jogo), ter-se-iam as combinações em **E** e em **F**.

Conforme cada passo, serão apresentados / sugeridos / solicitados articuladores textuais da mais diversa ordem e outras ferramentas que possibilitem a manutenção do tecido textual (procedimentos de referenciação, de progressão, etc.), visando manter a coesão e a coerência textuais (Koch, 2002).

No decorrer do processo, será introduzida a terminologia da gramática normativa que, contextualizada, deverá ser mais bem absorvida pelo aluno. Pedagogicamente, percebe-se a internalização da competência textual, em que o aluno já é capaz de elaborar o seu texto, atendendo aos princípios da gramática, fazendo uso de articuladores textuais, com princípio, meio e fim. Assim sendo, o professor poderá, gradativamente, trabalhar a terminologia da gramática normativa, passando o aluno a utilizá-la em diversas produções da linguagem escrita. Importante salientar que não estamos propondo, inicialmente, que o aluno elabore o seu texto atendendo a todos os princípios da gramática normativa. Esperamos que a internalização das normas gramaticais aconteça como ‘efeito colateral’ a partir da experiência com jogos que o aluno vem tendo com a sua construção de textos pelo computador.

Saliente-se que as técnicas de inteligência artificial utilizadas não serão meras depositárias de frases; motores de inferência podem ‘calcular’ as articulações lógico-semânticas, por exemplo, e inquirir o aluno sobre fatos que só ele possui em seus diversos tipos de conhecimento (prévio, de mundo, ...). Por exemplo: para “*Acabei de jantar. Logo, eu vou à praia*” a pergunta “Há dominós que podem ser inseridos antes, depois ou entre que aumentem o grau de informatividade para o leitor de seu texto?”. É óbvio que o concurso de um ‘professor’ presencial ou *on-line* é fundamental para dirimir dúvidas que, fatalmente, surgirão e não serão resolvidas por processos automatizados, por mais ‘inteligentes’ que sejam.

Fica evidente que se pretende o aluno sentir-se agente da construção de seu texto e não mero usuário de regras normativas da língua que usa.

### **3 LÍNGUA E GRAMÁTICA**

#### **3.1 SOBRE A LÍNGUA**

##### **3.1.1 Considerações Iniciais**

Para conviver em grupos, o homem sempre sentiu a necessidade de se socializar, induzindo-se, a partir da formação dos grupos, a conviverem em sociedade. Isto o levou a desenvolver meios para se comunicar das mais variadas formas, desde os sinais vocais, gestos, desenhos, esculturas, pinturas, músicas, danças e símbolos até a utilização do código verbal, seja este falado ou escrito.

De acordo com Cunha (1985, p. 1),

“essa capacidade humana de se manifestar ou de manifestar algo a outros é realizada pela linguagem – um complexo conjunto de processos, resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social, que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma língua qualquer”.

Para Jordão e Oliveira (1999, p.76), não seria possível acumular conhecimentos ou transmiti-los de uma geração a outra se o ser humano não tivesse capacidade de criar formas de linguagem. Todas as realizações, crenças, os valores e os comportamentos de um indivíduo ou de um grupo social desapareceriam. Assim, pode-se afirmar que a linguagem é condição essencial para a existência de qualquer comunidade, para a existência de cultura. A linguagem é um fato social e sobrevive graças às convenções sociais que são atribuídas a ela. As pessoas falam da mesma maneira como os seus semelhantes e por isso estabelecem comunicação.

Para Koch (2000), as diferentes concepções de linguagem no curso da História sintetizam-se em:

- Como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento. Esta é a mais antiga de todas as concepções. Segundo ela, o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo.

Esta concepção traz grande suporte para o trabalho com o aluno do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental no que diz respeito à internalização da leitura do mundo e de sua produção escrita por meio dos jogos computacionais.

- Como instrumento (“ferramenta”) de comunicação. Neste sentido, é considerada como um código por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações.

Para o trabalho que está sendo desenvolvido com alunos do ensino fundamental, esta concepção serve como suporte para a comunicação alternativa por meio dos signos naturais, artificiais, símbolos, ícones etc., uma vez que o aluno, ao manusear os jogos computacionais, deparar-se-á com “ícones” que o auxiliarão ao desenvolvimento dos jogos.

- Como forma (“lugar”) de ação e interação. A linguagem é concebida como atividade, como forma de ação interindividual, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir semelhantes reações.

Esta concepção é fundamental para trabalharmos a inclusão, desafio também da educação, (embora a inclusão, especificamente, não seja o nosso objetivo) visto que

temos de considerar que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, há de se considerar as diferenças individuais. O aluno, assim, auxiliado pelo computador, desenvolve atividades interagindo com o professor e com os colegas da sala. Trata-se da abordagem construcionista.

o termo construcionismo foi utilizado por Papert em 1986, para identificar um tipo de aprendizado baseado no fazer (*hands on*) mediado pelo intelecto (*heads in*). A noção de Papert foi posteriormente expandida em computadores e conhecimento: repensando a educação. (VALENTE, 1993 apud VALENTE, 2001).

A linguagem verbal é a forma mais completa e objetiva para expressar o que pensamos, sentimos ou desejamos – as palavras têm poder absoluto na tarefa de comunicação imediata, quando comparadas a outros recursos de linguagem. (JORDÃO e OLIVEIRA, 1999).

A linguagem sempre esteve ligada à expressão do pensamento. Segundo os lingüistas, quando um significado se une a um significante, temos a chamada linguagem. Esta é o signo lingüístico, o qual está presente na fala, na escrita e na leitura como princípio da própria linguagem, mas se atualiza em cada um desses casos de maneira diferente, isto é, para saber como a língua funciona, implica saber as relações estabelecidas entre o significante e o significado.

Sobre a lingüística, Cagliari (1993, p.41) registra que “a Lingüística tem por objetivo o estudo da linguagem e, por conseguinte, não é por si um método de ensino”. Diante dessa afirmativa, o autor comenta que muitos professores de português, diante da evolução da Lingüística, ficaram confusos; uns foram resistentes, outros foram ao encontro das idéias, outros se precipitaram, apegando-se à primeira teoria nova que encontraram e radicalizaram as críticas aos antigos mestres, exigindo, às vezes, mudanças indevidas no ensino de português. Segundo ele, o uso da Lingüística no ensino de português tem que ser planejado em conjunto por lingüistas e professores de

português, com a colaboração de pedagogos, psicólogos etc. O lingüista fornece o conteúdo e as técnicas de investigação, o professor e os demais colaboradores do processo escolar vão dosar o ensino, programá-lo na seqüência conveniente e buscar as motivações para o aluno estudar o português.

Considerando a grande riqueza da Lingüística para o ensino da língua portuguesa é que resolvemos inovar o trabalho docente para atender alunos do ensino fundamental.

### **3.1.2 Coerência e Coesão textuais**

Segundo Koch e Travaglia (1989), a coerência textual vem a ser o entendimento travado entre o locutor e o interlocutor com vistas a uma produção de idéias. Assim, o texto faz sentido na medida em que ativamos o nosso conhecimento prévio acerca do assunto tratado. Dessa forma, a coerência é tida como uma “unidade de sentido que permite estabelecer uma relação entre seus componentes, fazendo que seja vista como um texto e não como um amontoado aleatório de palavras”. (KOCH e TRAVAGLIA, 1989, p.12).

É necessário enfatizar que o conhecimento dos elementos lingüísticos e sua relação com o contexto de situação também são importantes para o sentido e a percepção de um texto como coerente, assim como também os fatores de contextualização desempenham um papel muito importante no estabelecimento da coerência. Ao elaborar um texto, o locutor ativa o seu conhecimento de mundo, estabelecendo os seus objetivos, propósitos de forma a repercutir no interlocutor de acordo com determinadas intenções.

Interessante observar que um mesmo texto pode ser coerente numa dada situação e não em outra já que se exige sua adequação à situação comunicativa.

No ensino da redação, por exemplo, os alunos são levados a elaborar um texto, tendo em vista um assunto e uma delimitação, estabelecendo assim o seu objetivo para o texto, isto é, são levados a focalizar o tema de um determinado modo, daí os textos nunca saírem idênticos devido às diferenças de focalização.

Por Coesão Textual entende-se “os elementos da língua que têm por função precípua estabelecer relações textuais” (KOCH, 1992, p.16).

Halliday & Hasan (1976, apud KOCH, 1992) estabelecem à coesão um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como tal.

Por estabelecer relações de sentido, a coesão é vista como recurso semântico por meio do qual se liga a outra como elemento crucial para a sua interpretação.

Segundo Koch (1992), vários autores têm estabelecido um conceito para a Coesão textual os quais colocam como fatores primordiais aqueles responsáveis pelo estabelecimento do sentido, resultando assim o que se denomina Coerência Textual. Ainda Halliday e Hasan citam como principais fatores de coesão: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical, podendo tais itens aparecerem nas produções textuais.

Beaugrande e Dressles (1981, apud KOCH, 1992) concernem à coesão as palavras e frases que compõem um texto, encontrando-as conectadas entre si numa seqüência linear, cuja dependência é a de ordem gramatical. Também Marcuschi (1983, apud KOCH, 1992) estabelece para os mecanismos de coesão “aqueles que dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto”, colocando-a não como um mero

princípio sintático, mas sobretudo como “uma espécie de semântica da sintaxe textual”, permitindo assim estabelecer relações de sentido.

Impossível estabelecer uma definição precisa para a coerência sem considerar os fatores de coesão e vice-versa, para tanto se torna necessário que se entenda texto como uma “unidade lingüística concreta, que é tomada pelos usuários da língua em uma situação comunicativa” (KOCH,1992, p.10).

A possibilidade de se considerar um sentido para um texto entra em jogo o estabelecimento de uma unidade e a possibilidade ou não de inserção de elementos lingüísticos para a realização desse sentido. Um texto pode ser coerente sem necessariamente estarem presentes os elementos coesivos já que o “conhecimento partilhado é que também vai estruturar o texto em termos de informações como novas ou não”. (KOCH 1992, p.16). Importante mencionar que o conhecimento de outros assuntos que porventura o texto se relacione pode dar a medida certa para a sua compreensão. Por outro lado, um texto pode ser “altamente” coesivo sem necessariamente apresentar a mínima coerência, isto porque os elementos lingüísticos inseridos num dado texto podem não corresponder à “totalidade” da informação veiculada no texto. Analisa-se a sentença: *Maria tinha lavado toda a roupa, mas ainda estava lavando os lençóis*. Nota-se, assim, a presença do conectivo ‘mas’ ligando as duas orações, podendo ou não estabelecer sentido para os usuários, daí prejudicar-lhe o sentido.

A dicotomia coesão e coerência existe porque “a coerência é estabelecida a partir da seqüência lingüística que constitui o texto.” (KOCH, 1992, p.41). Na verdade, o que se observa é que a presença de elementos coesivos permite o desenvolvimento da coerência na intelecção de textos. Como bem observa Bernárdez (1892, apud KOCH ,

1992) “o texto não é coerente porque as frases que compõem guarda entre si determinadas relações, mas estas relações existem precisamente devido à coerência do texto”.

Koch (1992) enfatiza que a coesão até pode ajudar no estabelecimento da coerência em um texto, mas não lhe garante um texto coerente. Há de se considerar o conhecimento de mundo dos interlocutores numa dada situação do discurso.

## 3.2 SOBRE A GRAMÁTICA

### 3.2.1 Considerações Iniciais

Ouvem-se, ainda, muitas críticas em relação ao ensino da língua, mais precisamente ao ensino da gramática e a sua (não) importância, a seu normativismo ultrapassado. Os professores, na verdade, enfrentam um dilema: ensinar ou não ensinar gramática normativa? Aceitar a norma coloquial ou ensinar a norma culta? Deve-se ficar evidente que ao se ensinar língua, não se está necessariamente ensinando gramática. Para muitos professores, o padrão exigido pela escola é uma violência contra aqueles que a ela conseguem chegar, uma vez que o dialeto prescritivo ensinado está muito distanciado dos usos reais da maioria daqueles que a aprendem. Já para outros, é necessário desenvolver o padrão lingüístico tido como norma padrão culta, pois, *grosso modo*, é ele que garantirá o aluno ser avaliado pela sociedade o qual terá acesso à tradição cultural escrita.

Acreditamos, sobremaneira, que cabe à escola levar o aluno à aquisição e à prática da norma culta, e para isso o ensino da gramática é válido e importante, mas não da forma como vem sendo ministrado. Por isso, estamos propondo uma prática de ensino que leve o professor a privilegiar apenas um aspecto do ensino da gramática

normativa, a saber, os meandros da sintaxe, para que conseqüentemente possa este aluno utilizar-se de estratégias textuais que o levarão à escrita eficiente, cujos aspectos da gramática normativa considerados microestruturais possam, gradativamente, serem incorporados ao texto, prazerosamente produzido por ele. Da forma sistemática em que vem sendo ensinado o conteúdo gramatical, o aluno pratica os exercícios, sem se dar conta de aproveitá-lo em sua redação escolar, por exemplo, constituindo disciplina estanque no currículo escolar.

Um assunto que parece ter pouca utilidade na prática [...]. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança. Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado de gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente. A gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala. (VYGOTSKY, 1989, p. 85-86).

A partir dessas considerações, desenvolveremos o nosso trabalho, cujo cerne é o texto escrito, envolvendo o aluno-escritor e as implicações que esse processo exige no que tange à aplicação das regras gramaticais, pois “o discurso escrito é um produto adquirido através de um conjunto de habilidades dentro de um processo de aprendizagem formal dirigido”. (CASTILHO, 1987, p. 43). É justamente no discurso escrito que se encontra a dificuldade do aluno, porque escrever não é a mesma coisa que falar. E é nesse sentido que estamos criando estratégias para que o aluno tenha em mãos mais um instrumento, embora não seja o único, que o possibilitará à prática da língua escrita, fazendo-o com que construa o seu texto dentro do padrão exigido pela sociedade.

### 3.2.2 Conceitos de Gramática

Foi justamente um dos pontos de partida do trabalho de Franchi (1991), que apresenta algumas reflexões sobre o que é gramática e sobre o ensino de gramática.

O objetivo fundamental da escola é o de levar a criança a produzir textos, e compreendê-los de um modo criativo e crítico. Assim são mais importantes, na escola, ações relativas ao texto e ao discurso e análise textual e não as noções gramaticais e as análises sintáticas. A gramática não tem nada a ver com o texto, nem com o discurso, e muito menos com os processos de produção e compreensão do texto. (op.cit. p. 45).

Para este investigador, existem considerações que contêm apenas uma parte de verdade, podendo levar a conclusões equivocadas e desorientar os professores, principalmente quando apresentadas isoladas do contexto teórico em que foram produzidas. Elas dependem muito do que se entende por gramática, gramatical, e saber gramática, por isso necessário se faz rever os conceitos de gramática para entender melhor por que ela deve ser ensinada e praticada na atividade escolar.

É importante saber que todas as línguas possuem uma gramática, uma organização interna, uma estrutura imanente, mesmo que nunca tenham sido descritas. De acordo com Genouvrier e Peytard (1974), a gramática de uma língua não é “boa” nem “má”, nem “lógica” nem “ilógica”. Ela simplesmente existe. Há basicamente três concepções de gramática e de acordo com Franchi (1991), é preciso entender o que é saber gramática e o que é ser gramatical para cada uma delas, pois ao se trabalhar especificamente com o ensino da gramática, é importante ter em mente que há vários tipos de gramática, e que cada um deles resulta em atividades distintas e tem objetivos diversos. A saber:

**Gramática normativa:** conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos

bons escritores. Nesse sentido, a gramática define um estado de língua considerado correto em virtude de uma norma estabelecida pelos teóricos ou aceita pelo uso, isto é, o código lingüístico aceito socialmente como sendo correto. Dizer que alguém sabe gramática, equivale a dizer que conhece as normas de bom uso da língua e que sabe usá-las nocional e operacionalmente. Gramatical será aquilo que segue essas normas de bom uso, representado pelo falar e escrever bem.

Essa concepção de gramática tem raízes muito antigas. Um bom gramático seria aquele que diz como se deve escrever, seja baseado na lógica, seja no uso legitimado por algum critério. A primeira forma de construir uma gramática normativa aparece nos gramáticos de Port-Royal, no século XVII, que vinculavam o bom uso da língua à arte de pensar.

É a este tipo de gramática que mais se refere tradicionalmente à escola e, em geral, quando os professores falam em ensino de gramática, é neste tipo que estão pensando por força da tradição ou por desconhecerem os outros tipos.

Gramática descritiva: é a que faz descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. Considera-se gramatical tudo que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com uma determinada variedade lingüística. Saber gramática é ser capaz de diferenciar as categorias, as funções e as relações que entram na construção de expressões de uma língua, de descrever a estrutura interna delas e avaliar sua gramaticalidade.

**Gramática internalizada:** é o saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. Saber gramática, nesta concepção, não depende de escolarização ou de qualquer processo de aprendizado sistemático, mas, sim, da ativação e do amadurecimento progressivo na atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e seus princípios e regras.

A gramática internalizada constitui e dá forma à competência gramatical ou lingüística do usuário da língua, é ela que lhe permite construir um número infinito de regras e julgar-lhes a gramaticalidade no sentido da gramática descritiva. Nesta concepção de gramática, não há erro lingüístico, mas inadequação da variedade lingüística utilizada por não atender às normas sociais de uso da língua, ou por ser inadequado o uso de um determinado recurso lingüístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa, que seria mais bem alcançada utilizando-se de outros recursos.

Assim, a gramática é um processo, uma prática a qual se desenvolve pela comunidade lingüística de que o falante faz parte. É neste aspecto que o trabalho com jogos no computador poderá facilitar a construção da escrita pelo aluno, pois tal programa levará à elaboração de textos, partindo da gramática intuitiva que todos nós, independentemente do grau de escolaridade possui, ou seja, a chamada gramática internalizada, a qual lhe possibilita construir um número ilimitado de frases de acordo com o sistema lingüístico.

### **3.2.3 A Língua falada, a escrita e a Norma culta**

A gramática é uma práxis que se desenvolve por um processo de possibilidades e virtualidades da manifestação verbal. Ela tem um papel considerável na escola e sua

primeira tarefa é “permitir à criança aprender a falar melhor, o que continua sendo, em última análise, a melhor maneira de ensiná-la a escrever melhor”. (GENOUVRIER; PEYTARD, 1974, p. 221).

A proposta de ensino a ser valorizada na presente pesquisa é a de cunho socioconstrutivista por meio do instrumento computacional, cujo objetivo é o letramento por meio da linguagem, isto é, levar o aluno ao domínio da leitura e da escrita em todos os seus aspectos. Portanto, o ensino é o produtivo, valorizando a proposta de que é fazendo que se aprende.

A nossa proposta de trabalho consiste em propor um trabalho de gramática textual computacional que permita ao aluno fazer uso dos aspectos gramaticais por meio da escrita de textos, levando-o a perceber as relações que se estabelecem entre as frases dos períodos. Trata-se de programa que levará o aluno a elaborar suas orações, observando, por exemplo, o valor das relações que é estabelecido por meio de conectivos. São exercícios para que os alunos possam refletir, pensar e atuar sobre os aspectos gramaticais dos textos produzidos por eles mesmos.

Como exposto anteriormente, o falante/escritor traz um conhecimento intuitivo da gramática de sua língua que lhe é peculiar, independentemente do nível de escolaridade a que está submetido este falante. É à gramática descritiva que cabe explicar essa capacidade, geralmente inconsciente que o indivíduo possui a respeito da sua língua, sem discriminação acerca da linguagem a ser empregada.

Nosso intuito, como especialistas em Língua Portuguesa e, portanto, como orientadores da aprendizagem é fazer com que o aluno seja levado a adquirir os registros que não possui a partir daqueles que já possui e ser, conseqüentemente, levado

a expressar-se adequada e corretamente dentro da norma que constitui o padrão ideal da coletividade a que pertence.

É a escola que cumpre a função de levar o indivíduo a adquirir e a praticar a norma padrão culta, pois é ela que garantirá também a sua ascensão nos concursos e vestibulares, isto é, meios os quais lhe possibilitará ser avaliado socialmente permitindo-lhe ter acesso à tradição cultural escrita.

Segundo Castilho (1998), os usos e atitudes de uma classe social de prestígio constituem o que chamamos de norma, sobre a qual emergem as chamadas regras de bom uso. Para este investigador, há três tipos de norma: a objetiva, a subjetiva e a prescritiva. A primeira, também chamada de norma explícita ou padrão real, constitui a linguagem efetivamente praticada pela classe social que não se sobrepõe em relação às outras, mas decorre seu prestígio unicamente da importância da classe social a que corresponde; a segunda, a norma subjetiva, também conhecida como norma implícita ou padrão ideal resume-se na atitude que o indivíduo assume perante a norma objetiva, *i.e.* constitui as atitudes esperadas das pessoas numa dada situação discursiva; e a terceira, denominada norma prescritiva resulta da combinação da norma objetiva com a subjetiva, *i.e.* consideram-se os usos lingüísticos de uma classe prestigiada, considerados mais adequados a cada situação os quais se identificam com o ideal de perfeição lingüística.

Qual seria o objetivo que se pautaria para corrigir o falar e o escrever de uma pessoa? Em nome de que princípio se corrige uma criança/adolescente quando ela diz, por exemplo: *quando eu por isso na cadeira; eu valo mais do que ele; está calor e eu estou soando.* etc. Tal correção justifica-se porque existe o que chamamos de padrão lingüístico. De acordo com a situação comunicativa e a norma padrão, exigida pela

comunidade lingüística a que o indivíduo pertence, considerará como erro aquilo que constituir um desvio da norma estabelecida.

Em se tratando da norma prescritiva, apesar de privilegiar o padrão lingüístico de prestígio, não está a salvo da variabilidade lingüística, como bem observa Jakobson (apud CUNHA; CINTRA, 1985, p. 6), “esse código global representa um sistema de subcódigos em comunicação recíproca: cada língua abarca vários sistemas simultâneos, cada um dos quais se caracteriza por uma função diferente.”

Destarte, é de suma importância que se considere, na linguagem, a variedade a qual corresponde à expressão individual tanto quanto é importante também que se considere a unidade a qual garante a comunicação interindividual.

Na linguagem, é importante a variedade que corresponde à expressão individual, mas também é importante a unidade que garante a comunicação interindividual e a intercompreensão (AIRES, 1998 p. 29). Desde que se atribua valor convencional a determinado sinal, existe uma linguagem. À lingüística, interessa particularmente uma espécie de linguagem, ou seja, a linguagem falada ou articulada, constituindo, assim, todo um sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos.

### **3.2.4 Gramática e Interação: uma Proposta de Ensino de Gramática para o Ensino Fundamental**

Travaglia (1996) elenca críticas ao ensino de gramática, nas aulas de língua portuguesa como língua materna já que com o advento da Lingüística e da Lingüística Aplicada, há a necessidade, segundo o autor de repensarmos o ensino da gramática nas escolas de 1º e 2º graus. Para tanto, ele parte da concepção de que o ensino da gramática dito tradicional está longe de suprir as prioridades reais dos alunos, Assim sendo, nós, educadores, temos que preparar o aluno não só para a obtenção de um sucesso escolar,

mas como bem observou Travaglia “habilitar o usuário da língua a perceber na gramática a instrumentalização à vida.”

O autor questiona o ensino de língua para os nativos dessa mesma língua, ou como no caso específico, aulas de língua portuguesa a falantes nativos. Há alguns básicos objetivos ditados pelo autor os quais parecem, grosso modo, explicitar as metas que norteiam essa prática: desenvolvimento da competência comunicativa a qual se subdivide em: textual e lingüística, desta extrai-se a capacidade formativa, transformativa e qualitativa do aluno em relação ao texto. O autor assegura que o ensino de gramática, aqui entendido prioritariamente como interacional, objetiva ao aluno não apenas dominar a norma culta dita padrão, mas, sobretudo aderir à “pluralidade dos discursos o que lhe permitiria à completa integração da escola à vida e a própria integração da escola à comunidade”.

Importante para o autor foi colocar em relevo a maneira pela qual o professor concebe a linguagem e a língua, já que dessa concepção é que resultará o seu trabalho com a língua em termos de ensino. Para tanto, ele coloca três possibilidades distintas de conceber a linguagem, que são: a linguagem como expressão do pensamento - concepção bastante arcaica visto que para o autor só se pode externar a linguagem se partisse do conceito de que as pessoas pensam, agregadas à idéia de que a linguagem, nessa fase, constitui parte imanente do interlocutor. Uma segunda concepção – a linguagem como instrumento de comunicação – vê a linguagem como um conjunto de códigos de que se serve o homem para falar e escrever. Embora os interlocutores devam dominar o mesmo código para que haja “comunicação”, ainda nessa concepção não se considera, em sentido amplo, os interlocutores, entendendo aqui uma situação social que se encontra inserido o “ouvinte”. E uma terceira e última concepção – a linguagem

como processo de interação – vê a linguagem como forma ou processo de interação. Vale lembrar que é aqui que reside a nossa proposta de trabalho com a linguagem.

Para o autor, o indivíduo goza de possibilidades de externar seu pensamento por meio da linguagem com intenção de agir sobre o interlocutor (ouvinte / leitor). A linguagem aqui é vista como interação humana, em um contexto sócio - histórico – ideológico. O autor reconhece assim que é essa a concepção mais abrangente, na medida em que constitui também a abordagem das duas primeiras concepções.

Segundo o autor, o ensino da Gramática está diretamente ligado à questão do que vem a ser Gramática e o que é ser gramatical. Para tanto, ele aborda três básicas concepções para a expressão Gramática: a primeira é a concebida como a arte do bem falar e escrever, o que equivale dizer que saber gramática significa conhecer as regras e estar subordinado a elas. Portanto, quaisquer desvios ou deformações contrariariam os princípios desta gramática chamada tradicional ou normativa. Cabe ressaltar, ainda, que o autor considera como desvio dessa norma qualquer manifestação de ordem estética, elitista ou aristocrática, política, comunicacional e histórica. Esta é a gramática que não priorizamos em nossa pesquisa, muito embora pretendemos que o nosso aluno, em estágios avançados, passem a dominá-la. A gramática descritiva tem a língua como uma descrição da estrutura e funcionamento, ou seja, parte-se das regras, da norma para analisar à luz de uma determinada teoria e método. Tais regras seriam aquelas utilizadas pelos falantes na construção real da situação comunicativa, distinguindo apenas o que seria gramatical do que não gramatical. Nessa concepção, gramática seria o conjunto das expressões, das categorias e funções de uma língua com vista à construção dita gramatical. São representantes dessa concepção as gramáticas feitas de acordo com as teorias estruturalistas de Saussure e a teoria gerativa de Chomsky que, sem dúvida, constitui um avanço importante para o trabalho do professor de língua materna que

pretende desenvolver a competência comunicativa do seu aluno, descrevendo o funcionamento da língua para utilizar e observar a constituição e funcionamento dela. A terceira e última concepção de gramática – a internalizada – é aquela em que o indivíduo dispõe para comunicar fatos lingüísticos é a exigida pela situação comunicativa. Corresponde ao saber lingüístico que o falante de uma língua desenvolve. Nesta concepção, não se considera o erro lingüístico, mas a inadequação da variedade utilizada na situação do discurso. O autor coloca, ainda que é esta concepção que permite ao usuário da língua construir um número infinito de frases e conseqüentemente aderir à sua gramaticalidade no sentido da gramática descritiva.

Segundo Travaglia (1996), ao se trabalhar com a língua materna, ministrando especificamente o ensino de gramática, importante se faz conhecer os três conceitos de gramática que, certamente, deve o professor de português saber: a primeira delas é a gramática normativa que dita as normas do bem falar e escrever, excluindo de forma preponderante qualquer desvio lingüístico que não atenda aos princípios da regra, ou seja, é a gramática que considera apenas uma variedade da língua como aceita socialmente, desconsiderando, assim, as demais variantes.

O autor ainda enfatiza que há profissionais que consideram apenas esse tipo de gramática, talvez por tradição, já que durante muitos anos foi ela que predominou nos currículos escolares como a única. O segundo conceito, a chamada gramática descritiva ou estrutural, ao contrário da normativa, considera os tipos de construção possíveis dentro da língua, a função, o modo e as condições de uso, dando preferência para a forma oral das variedades também. Tem-se ainda a internalizada ou competência lingüística, a gramática reflexiva, a implícita, gramáticas estas que constituem importantes elos no ensino e aprendizagem de gramática.

Importante colocar que a gramática descritiva e a chamada internalizada constituem foco de estudo da gramática normativa padrão. O autor salienta que outras gramáticas de cunho mais genérico contribuem para engrandecer o trabalho do professor de português em sala de aula; gramática reflexiva, implícita que nada mais são do que um referencial metalingüístico, na tentativa de explicitar os vários mecanismos de funcionamento existentes.

Em decorrência dos vários tipos e concepções gramaticais que o autor apresenta, coloca como relevantes três básicos tipos de ensino, que, certamente devem ser levados em conta pelo professor de português, na medida em que este, envolvido no processo de ensino e aprendizagem da gramática, objetiva ampliar a competência comunicativa de seu aluno. São eles: prescritiva, descritiva e a produtivo. O primeiro visa particularmente às regras ditas como válidas, desconsiderando toda e qualquer produção de desvio da língua, cujo objetivo visa apenas levar o aluno a dominar exclusivamente a norma culta; o segundo visa, assim, mostrar como a linguagem funciona, mas valoriza a produção do aluno, levando em consideração a variedade da língua e, a última,- a produtiva- objetiva ensinar novas habilidades lingüísticas, partindo das estruturas que o aluno já domina, ou seja,” visa alterar padrões que o aluno já adquiriu” (TRAVAGLIA, 1996, p. 39). Assim, o autor conduz o leitor à constatação de que este tipo de ensino seria o mais adequado à medida que se aproveita da prescritiva e da descritiva para ampliar as possibilidades de recursos que a língua oferece.

O autor assegura que dadas as variações lingüísticas existentes quer sejam elas de natureza social ou histórica, deve o professor de português valorizar e respeitar a pluralidade dos discursos de seus alunos, nas atividades de ensino da língua materna já que com o intuito de desenvolver a competência comunicativa deles, não há por que insistir no ensino de uma única variedade, uma vez que não se deve trabalhar com a

dicotomia erro / acerto, mas adequado / não adequado, dando assim, ampla liberdade de expressão para interagir.

Em se tratando de ensino de português voltado à valorização das variedades lingüísticas, deve o professor levar em consideração como variantes: os dialetos e os registros. O autor explicita que não existem dialetos melhores quer sejam de região para região quer de países diferentes; o que se observa é que dada a variação sócio cultural econômica, criam-se grupos com falares próprios porque exercem na sociedade um papel de identificação grupal, já que esta identificação se dá por meio da linguagem. Quanto aos registros há de se observar que acontecem tanto no plano oral como no escrito e que o grau de formalismo existe nessas duas modalidades. No entanto, o autor reconhece que talvez o que falte aos alunos aprendizes não é o exato conhecimento da chamada norma culta, mas principalmente o conhecimento das características peculiares que a compõe, pois já se mencionou que a norma culta constitui apenas uma das modalidades e, assim como as demais, possui características diferentes também. Precisa ficar claro para Professores de LP que tencionam desenvolver em seu aluno a chamada competência lingüística que tanto a modalidade escrita como a oral possuem graus de formalismo variáveis, ainda que a escrita apresente variantes dialetais.

O autor pretende, com essas colocações, levar ao conhecimento daquele que conduz a aprendizagem da língua materna que dada a contemporaneidade da língua (uma vez que constitui um mecanismo dinâmico) é o conhecimento das variedades lingüísticas é que levará o aluno à maior liberdade na sua expressividade e é preciso acabar com o mito de que a norma dita culta é a única possível. Vale lembrar que por uma questão ideológica de um grupo social, de prestígio sócio-cultural tem-se levado à constatação que para ser aceito socialmente há de se privilegiar apenas o nível culto em

detrimento das demais variantes, o que leva obviamente a uma interpretação errônea de ensino.

O autor apresenta em sua obra algumas propostas de ensino de língua materna as quais o professor que pretende avaliar a sua prática pedagógica e valorizar a sua atuação como ‘prestigiador’ de sua língua materna valer-se-á delas para engrandecer e completar a sua prática, fazendo com que a língua não se torne um instrumento de opressão mas que contribua para o desenvolvimento da real competência lingüística do usuário, tanto difundida em seu livro.

Finalizando a primeira parte de seu livro, Travaglia (1996) comenta que o ensino de gramática tem sua importância a partir do texto, entendendo como texto “toda e qualquer situação de interação comunicativa específica, o produto concreto da atividade comunicativa” o qual vai certamente fundamentar o ensino de gramática.

Importante salientar que só a partir de um dado contexto, a gramática pode se fazer presente já que em tudo que dizemos e escrevemos é o contexto que atua completando e precisando o sentido. Dentro da concepção de texto, importa ao aluno conhecer os efeitos de sentido que o texto pode produzir, não cabe saber o que o autor “quis dizer”, mas os efeitos de sentido existentes no ato comunicacional. Daí a importância dos recursos lingüísticos para a averiguação das condições do discurso. Trabalhar com diferentes modalidades textuais com os alunos constitui, segundo o autor, uma maneira bastante prazerosa de desenvolver a competência comunicativa.

### 3.2.5 Tipos de Ensino

Segundo Halliday, McIntosh e Stevens (apud TRAVAGLIA, 1996, p. 38-40), ao ensinar a gramática de uma língua, podemos realizar três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

**O ensino prescritivo** tem por objetivo levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados / inaceitáveis por outros considerados corretos / aceitáveis. É um ensino que interfere nas habilidades lingüísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois cada “faça isto” corresponde a um “não faça aquilo”. Este tipo de ensino está ligado ao conceito de gramática normativa e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem. O ensino prescritivo tem como objetivo levar o aluno a dominar a forma culta e ensinar-lhe a variedade escrita da língua.

**O ensino descritivo** objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. Fala de habilidades já adquiridas, sem procurar alterá-las, mas mostrando como podem ser utilizadas. Neste tipo de ensino, a língua materna tem papel relevante por ser a que o aluno mais conhece. Trata de todas as variedades lingüísticas, valendo-se da justificativa de que o falante precisa saber algo da instituição lingüística de que se utiliza, do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, para melhor atuar na sociedade.

O ensino descritivo existe não só a partir das gramáticas descritivas, mas também no trabalho com as gramáticas normativas. Entretanto, nestas, a descrição feita é só da língua padrão, da norma culta escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral, enquanto nas descritivas se trabalha com todas as variedades da língua.

O ensino descritivo objetiva levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa sua estrutura e funcionamento, sua forma e função, e, ainda, ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos na natureza e na sociedade.

**O ensino produtivo** tem por objetivo ensinar novas habilidades lingüísticas, não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentá-los e fazer isso de tal modo que o aluno tenha a seu dispor, para usar adequadamente, a maior escala possível de potencialidades da língua nas mais diversas situações em que necessitar delas.

O ensino produtivo é o mais adequado para desenvolver a competência lingüística, uma vez que tal desenvolvimento implica a aquisição de novas habilidades de uso da língua e visa especificamente ao desenvolvimento de novas habilidades. Neste ensino estariam inclusos o desenvolvimento do domínio da norma culta e o da variante da língua.

Esses três tipos de abordagem do ensino da língua podem ser usados de acordo com os objetivos do trabalho do professor, um não exclui o outro. Todavia parece que o professor, em suas aulas de ensino da língua, tem privilegiado o prescritivo em detrimento dos outros, mas o que tem sido feito não tem conseguido seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se possa considerar satisfatória, no uso das variedades culta e escrita da língua.

Além de desenvolver um ensino que ofereça ao aluno condições de domínio da modalidade culta, o professor precisa, também, desenvolver um trabalho contínuo e persistente, para que o aluno amplie suas experiências lingüísticas, para que possa dispor não de uma gramática passiva, mas de uma gramática cada vez mais rica e operante, que o leve a expressar-se de forma mais complexa e diferenciada.

O professor precisa conhecer os vários tipos de gramática, não para ensiná-los, mas para usá-los como instrumentos analíticos e explicativos da linguagem de seus alunos. Não se trata de escolher entre cerceamento ou liberdade, mas viver essa contradição e através dela realizar um trabalho que amplie o conjunto dos recursos expressivos de que o aluno dispõe para a produção e compreensão de textos.

### 3.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Acreditamos, sobremaneira, que apresentamos, até o momento, conceitos fundamentais à nossa pesquisa, pois para criarmos jogos gramaticais computadorizados, consideramos importante saber que tipo de concepção de gramática os embasava, qual seria o tipo de gramática a ser contemplado no ensino e com qual variedade de língua trabalharíamos. De posse do conhecimento das questões supramencionadas, ser-nos-íamos levados a estabelecer critérios para analisar o desempenho lingüístico dos nossos alunos em sua produção escrita normativa, via computador.

*Grosso modo*, percebemos que o ensino tradicional da gramática, pelo menos da forma como vem sendo ministrado, está longe de suprir as necessidades reais de nossos alunos, no que tange à sua produção de textos escritos formais. Há uma dissociação entre a teoria e a prática. Em verdade, não se aprende a escrever memorizando regras, classificando termos da oração, completando esquemas. Frases isoladas, descontextualizadas não são suficientes para o aprendizado de uma língua, especialmente para levar o aluno a produzir textos. Não se fazem textos com palavras ou frases isoladas.

Indubitavelmente, o ensino da gramática deve ser o produtivo. A partir do registro que possui, o aluno deverá ser levado a adquirir aqueles que não possui, ou que

não domina satisfatoriamente, como é o caso da aplicação de muitas regras da nossa gramática, para ser capaz de se expressar satisfatoriamente.

O aluno não está preparado para executar a tarefa complexa que o texto escrito exige, somente por meio do ensino tradicional da gramática, ou seja, por meio de classificações e esquemas. Ele até poderá executar esta tarefa, mas sem levar tal conhecimento para a sua produção textual. Por isso é que o aluno, ao tentar produzir o seu texto, pela via formal, ele lança mão dos recursos de que já dispõe, que são os da língua falada, assim, ele transfere para o seu texto a sua fala. Ele não percebe que escrever não é a mesma coisa que falar. Há exigências específicas à fala e à escrita, e a dificuldade do aluno está em entender os contrastes estruturais existentes entre essas duas modalidades lingüísticas.

Pela experiência em sala de aula como professores de LP, sabemos que os livros didáticos trazem exercícios pouco significativos para atender às exigências do texto escrito, nem asseguram ao aluno possibilidades de desenvolver e aperfeiçoar pela prática o sistema de que potencialmente ele já dispõe. Assim, atesta esta autora em sua Dissertação de Mestrado (AIRES, 1998, p. 84):

Normalmente, nas aulas de LP, o aluno é levado à prática de exercícios que apresentam orações com estruturas simples, sem relações entre si. Muitas vezes, ele precisa só completar alguma parte da oração. Estas atividades não exigem dele nenhum esforço, principalmente, porque ele não precisa criar relações entre elas, não existe preocupação com o que já foi escrito. Como, muitas vezes, tais orações aparecem soltas, descontextualizadas, o aluno não aprende a organizar sintática e semanticamente seu texto.

É imprescindível levar o aluno a descobrir na gramática da frase dimensões da gramática do texto, levando-o a ver na frase não uma construção gramatical isolada, descontextualizada, como, por exemplo, os livros didáticos apresentam ou como os professores colocam na lousa para o aluno executar, mas que perceba por meio da

construção de seu próprio texto as relações sintáticas e, sobretudo semânticas de que resulta a sua construção.

É nesse sentido que optamos por criar uma metodologia que leve o aluno a perceber a utilidade da gramática na prática de seu texto. O computador constitui, assim, uma ferramenta adicional e relevante, que por ser mais de domínio do adolescente e ao mesmo tempo prazerosa faça com que, por meio de um programa a ser previamente instalado, conduza-o à prática da escrita da norma culta, sem a condução de frases pré-fabricadas e, portanto, com relação ao contexto.

## 4 PROTÓTIPO DO MATERIAL

### 4.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A língua é “uma forma de ação, ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto pela argumentatividade”. (KOCH, 1984, p. 17). Logo, o estudante deve assumir a posição de sujeito da língua em que argumenta, e não mero usuário, treinado apenas para o uso de modelos predeterminados.

No nosso fazer de professor de LP, comumente nos deparamos com: apostilas e livros didáticos que oferecem ao professor e ao aluno um arcabouço teórico e, em seguida, exemplos ‘bem comportados’ do como usar adequadamente a LP, aplicando-se, é claro, aquele arcabouço. Dessa forma, ambos (professor e aluno) ficam reféns de uma prática lingüística que, geralmente, não é a deles, além de se colocarem desvinculados da realidade lingüística cotidiana de cada um; aulas conteudísticas as quais, fatalmente, não despertarão o interesse dos alunos e, muitas vezes, são de imenso desconforto para o professor pois, além da dificuldade de tentar ensinar uma língua vista como ‘alienígena’ (inclusive para ele!), passa a contar com variáveis: como indisciplina, desmotivação e incompreensão discentes.

Assim, normalmente o ensino de LP é baseado, *grosso modo*, no método dedutivo, ou seja, parte-se da teoria para a prática. Ou ainda, a conduta dos professores continua muito voltada para uma visão positivista, isto é, o professor se vê no papel de mero ‘passador de conhecimento para o aluno’ em que se procura encaixar a realidade em um modelo, não visando à interação do sujeito com objeto a ser estudado.

A introdução da experimentação, em contrapartida a um ensino livresco, é uma das propostas curriculares mais antigas e que, no entanto, tem encontrado maior resistência. Porém, a experimentação por si só não leva à aprendizagem: imprescindível é a reflexão a que o professor conduzirá a turma após o experimento, a maneira em que serão articuladas teoria e prática. A experiência deve ter o seu papel bem definido, não como mera ilustração da teoria, contudo deve ser vista como um veículo de aprimoramento conceitual em que o aluno constrói o conhecimento através da observação, da análise, da participação e da síntese, partindo de discussões, pesquisas, enfim, articulação do conhecimento adquirido com conhecimentos anteriores; até mesmo para a correção de conhecimentos equivocados.

Em vista do exposto, o ensino da gramática, por meio da produção textual, será escolhido aqui para uma experimentação sucinta da adequação da linguagem computacional aos procedimentos educacionais que compreendem o ensino da LP.

## 4.2 PRIMEIRO MODELO

### 4.2.1 Atividade: CLOZE (Protótipo 1)

Antes de aplicar esse teste, pede-se que o aluno leia a seleção completa (com as palavras omitidas) e, a seguir, pense na palavra que melhor complete cada um dos espaços em branco. Em seguida, ele deve reler a seleção e escrever as palavras omitidas, dispondo de um bom tempo.

- UM EXEMPLO DE TEXTO NARRATIVO

### Formiga investigadora

Hoje foi a festa de fim de ano na escola. Fui escolhido para fazer-----papel muito importante: tive-----representar a formiga investigadora.

-----formigas investigadoras usam camisa-----e calça azul de mergulhador. -----da cabeça elas têm-----fio elétrico com duas-----, mas-----preciso pintá-las de preto.

Eu-----que as formigas-----uma lipa para ver-----as coisas são, mas -----é assim: elas utilizam uma-----preta com uma ponta-----papel dourado, grudado-----cola fria.

(Trecho - Formiga investigadora)

Omissões: 49

Número de respostas corretas: -----

% de respostas corretas: -----

### *Ilustração 2. Um teste, usando a técnica do Cloze*

O próprio programa computacional calculará o número de omissões do texto (Ilustração 2), bem como o número de respostas corretas, inclusive àquela aproximada do contexto.

Há duas básicas maneiras de o professor direcionar esta atividade pelo computador: a primeira seria levar o aluno à leitura do texto original e, a seguir, solicitar que ele complete as omissões das palavras no texto incompleto; a segunda consiste em não levá-lo a ler o original e, assim, estimulá-lo a completar as palavras faltantes de acordo com o sentido estabelecido pelo aluno na hora da leitura. Nesta última, não se deve esperar que ele use as palavras do texto original em questão, mas que ele utilize do vocabulário que se aproxime do sentido pretendido pelo contexto. Numa segunda etapa, ele poderá acessar o texto original para conferir o quanto chegou mais perto do texto original. É aqui, nesse momento que entra o processo de internalização de Vygotsky, pois o aluno só ‘acertará’ o encaixe da palavra certa ou aproximada após ter compreendido o texto como um todo. A partir do momento em que ele constrói o vocabulário ele já se encontra em processo de internalização do conhecimento.

#### 4.2.2 Atividade: CLOZE (protótipo 2)

- UM SEGUNDO EXEMPLO DE TEXTO NARRATIVO

Também neste tipo de jogo, o aluno trabalha, de acordo com a teoria de Piaget todo o processo cognitivo, pois a atenção, a memória, a inteligência, a criatividade, o comportamento social, entre outros aspectos permeiam a proposta desses exercícios.

contra – isto – deles – eles – bem – os velhos urubus –  
nunca – para – os passarinhos – onde – eles – tudo – para –  
outros – seus – em – não – para – mas – e – as pobres aves –  
assim – até que – a quem todos – tais – quais – assim – que  
– eles – porque – coisas – elas – assim.

#### *Ilustração 3. Quadro de palavras sugeridas*

##### **Os urubus e os sabiás**

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam. Os urubus, aves por natureza becadadas, -----sem grandes dotes para o canto, decidiu que, mesmo-----a natureza, -----haveriam de se tornar grandes cantores. E -----  
-/-----fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram dó-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas, fizeram competições entre si, -----ver -----seriam os mais importantes e teriam a permissão de mandar nos -----.

Foi -----que -----organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tomar um respeitável urubu titular, -----/------/------chamavam por Vossa Excelência.

(Trecho de: ALVES, Rubens, *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984, pp. 61-62)

#### *Ilustração 4. Outro exercício textual*

Nesta atividade computacional, o programa se inicia dispondo de um quadro contendo alguns elementos de coesão (Ilustração 3), tais como: pronomes, advérbios, preposições, artigos, palavras e expressões sinônimas, conjunções, restabelecendo assim a coesão textual.

A tarefa do aluno será encaixar tais elementos nas lacunas em branco do texto, lendo e procurando estabelecer o sentido pelo contexto. Tal programa computacional auxiliará o aluno à procura do elemento coesivo adequado, fornecendo-lhe pistas, inclusive dando-lhe sugestões de outros mecanismos textuais que o aluno possa aproveitar para inserir no texto, chamando-lhe tanto a atenção para o erro, como lhe dando os parabéns para cada seguimento certo construído por ele.

De acordo com a proposta de nosso trabalho, o aluno não só será levado a fazer a reconstituição de textos como também construirá seu próprio texto, observando os mecanismos de coesão para uma perfeita sintaxe textual.

O processo cognitivo envolve a memória na construção e na reconstrução e na reversibilidade do pensamento, conforme preconiza Piaget.

#### **4.2.3 Pontuação e Interpretação**

Deve-se apurar o número de respostas corretas, considerando como tais palavras escritas reproduzem ou não alteram o significado do texto. Se a avaliação tiver por objetivo a aferição, só se deverá aceitar a palavra exata, já que a aceitação de sinônimos reduz a confiabilidade. Contabilizadas as respostas corretas, extrai-se o percentual, tendo por base o número de palavras omitidas de cada leitura.

Bormuth (1968) informa que as respostas corretas entre 44% e 57% indicam nível de instrução; pontuações abaixo de 44% revelam nível de frustração, e acima de 57%, nível independente.

Para esse pesquisador, o nível independente é o nível em que o aluno pode ler com facilidade e fluência, com boa compreensão e escasso número de erros; o nível de frustração é aquele em que o aluno pode ler, satisfatoriamente, sob orientação do professor. Ele sente que o trecho não é fácil, mas pode abordá-lo; é o nível em que a leitura se fragmenta, a fluência desaparece, os erros abundam, a compreensão e a memorização são fracas, e o aluno revela sinais de tensão e ansiedade.

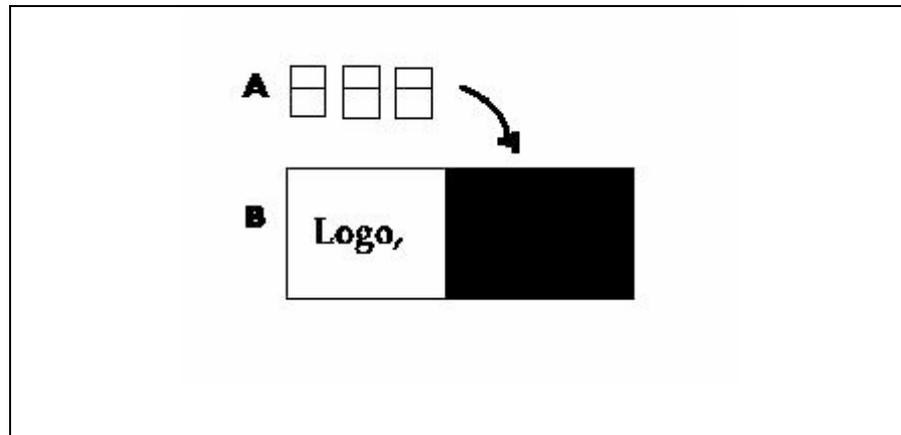
Evidentemente, como o objetivo de nosso trabalho é fazer com que o aluno escreva atendendo aos princípios da boa sintaxe, torna-se muito mais fácil para o professor trabalhar com o aluno que tenha o nível independente, até porque o aluno que se encaixa nesse nível já possui a sua sintaxe bem desenvolvida. Sendo assim, o trabalho do professor será mais específico com alunos que apresentem nível de instrução ou de frustração para que se possa trabalhar mais especificamente os mecanismos da sintaxe textual.

### 4.3 SEGUNDO MODELO

#### 4.3.1 Atividade: DOMINÓ

Concorrem para este experimento, técnicas de inteligência artificial (raciocínio baseado em casos, agentes, dentre outras), dentro das subáreas de processamento de linguagem natural e de sistemas especialistas. Sucintamente, descreveremos o algoritmo que pauta tal experimento, conforme Ilustração 1, anteriormente mostrada.:

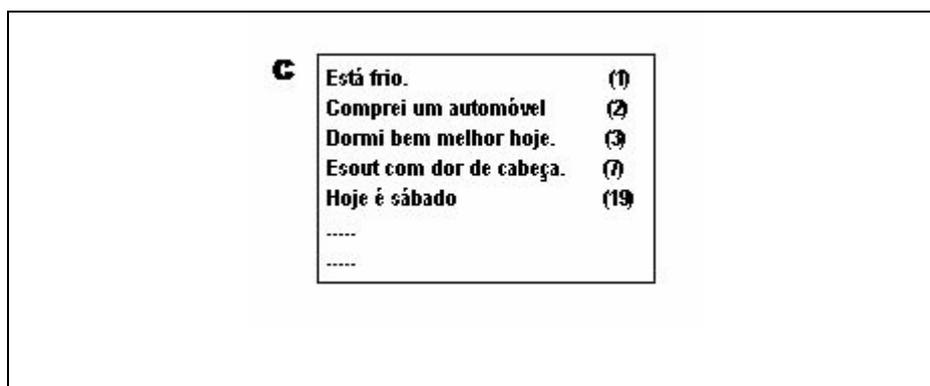
### 4.3.2 Procedimentos computacionais de instrução



*Ilustração 5. Exercício Dominó: Ação 1*

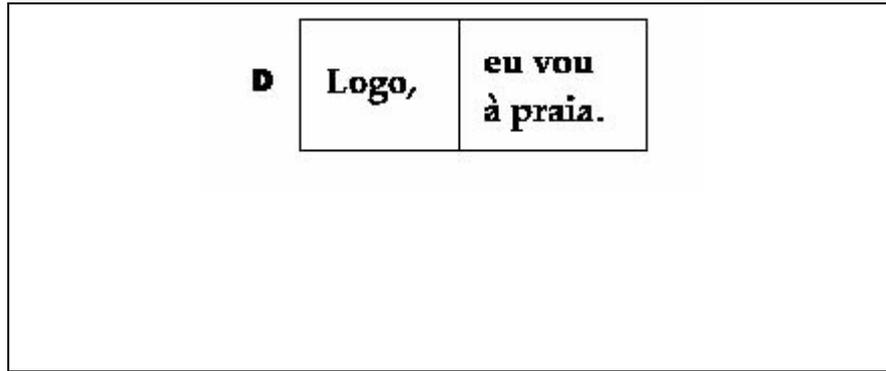
Primeiramente, o aluno escolherá e clicará uma peça do dominó em A a qual este se desvendará em B, conforme Ilustração 5, anterior.

Conseqüentemente, serão oferecidas as opções em C, onde aparecerá um banco de dados, no qual frases determinadas, somadas às de outros ‘alunos’ se exibem. Vide Ilustração 6, a seguir.



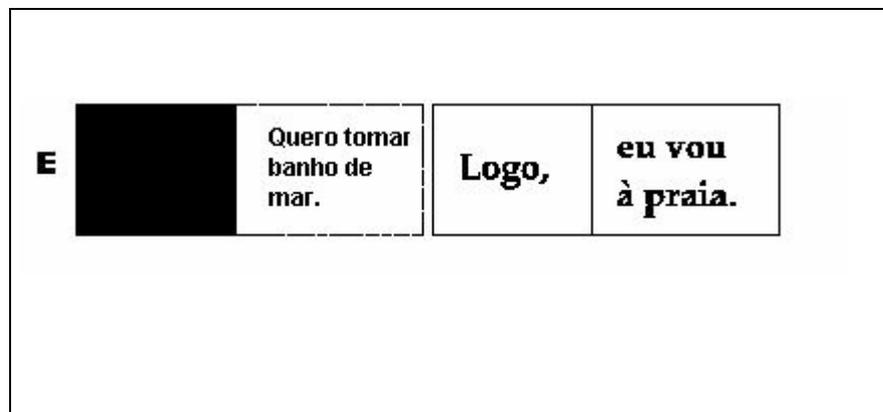
*Ilustração 6. Exercício Dominó: Ação 2*

Em um terceiro momento, ser-lhe-á solicitado para que clique em outra peça em A, para compor a combinação à direita do dominó em foco: (D); ou ainda, o aluno poderá escolher frases em C que possam compor esse dominó. Vide Ilustração 7, a seguir:



*Ilustração 7. Exercício Dominó: Ação 3*

Nesta etapa, novamente, procedimentos computacionais verificarão a consistência gramatical dessa nova frase, introduzindo diálogo com o aluno, para refacção ou incorporação final ao banco de dados. O aluno, então, será questionado se a frase elaborada por ele guarda sentido com o contexto criado e, conseqüentemente, o aluno será conduzido a construir as orações de acordo com a lógica textual, auxiliado pelo programa.



*Ilustração 8. Exercício Dominó: Ação 4*

Repetindo-se o algoritmo, isto é, a continuação do jogo, ter-se-iam as combinações em E e em F, conforme Ilustração 9, a seguir.



*Ilustração 9. Exercício Dominó: Ação 5*

#### 4.4 O PAPEL DO PROFESSOR

O professor é a peça fundamental para garantir a inserção das novas tecnologias, assim como a utilização adequada do computador em sala de aula. Infelizmente, percebemos que a preocupação maior tem sido os investimentos na aquisição de computadores e equipamentos e, algumas vezes, contratam-se profissionais para ministrarem aulas de informática, deixando o professor às margens desse processo. Na maioria das vezes, as conseqüências dessa atitude são a restrição do uso do computador a práticas delimitadas e específicas ou a ministrar aulas de informática no intuito de tornar o aluno um profissional competente na realização de seu trabalho.

Acreditamos que para explorar o potencial educacional das tecnologias na informática, é preciso que a escola ajuste as práticas e regras já existentes, concentrando esforços na criação de situações novas. Quanto ao professor, as mudanças envolvem desde questões operacionais, *i.e.* a organização do espaço físico e a integração do velho com o novo até questões epistemológicas, como a produção de novos significados para o conteúdo a ser ensinado.

A questão que envolve os professores na utilização correta de computadores nas escolas é muito problemática, pois, de um lado, encontram-se os que estão devidamente capacitados para o exercício de atividades docentes, fazendo uso desse recurso e, de

outro, aqueles que não acreditam que a informática possa melhorar o processo educacional. Dessa forma, é necessário que haja uma formação continuada, pois, com os rápidos avanços ocorridos no campo da informática, certos conhecimentos e máquinas tornam-se obsoletos, causando uma lacuna entre o que é ensinado nas escolas e o que é exigido pelo mercado de trabalho. Percebe-se, então, a real necessidade de alunos e professores: aprender a aprender.

Saber lidar com o computador e utilizar seus diferentes elementos e softwares constituem um conjunto de saberes técnicos e habilidades importantes, no entanto não significam que se esteja necessariamente capacitado para poder realizar a tarefa docente com autonomia. A presença das tecnologias informáticas altera as relações de poder na sala. À frente do computador, o aluno pode usar softwares, ajuda *on-line* e, ainda, descobrir caminhos que nem mesmo o professor conhece. Assim, o poder legitimado pela informação não está apenas nas mãos do professor, pois os alunos conquistam espaços cada vez maiores no processo de negociação na sala de aula.

Logo, o professor precisa reconhecer que as informações se renovam em alta velocidade e estão disponíveis em fontes diversas e, como ele tem acesso a algumas fontes, e os alunos a outras, ambos devem negociar para organizar esse momento em que diferentes fontes de informações se aglutinam e priorizar o que se relaciona aos objetivos da atividade de ensino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente vale destacar que um bom trabalho educacional com o aluno de ensino fundamental é de suma importância, tendo em vista que essa fase constitui pré-requisito para a entrada no ensino médio e superior.

Assim, objetivou-se, por meio de recursos computacionais, mostrar a factibilidade da construção e do uso de jogos informatizados para a prática da produção escrita em LP, como uma estratégia que viesse otimizar o processo de ensino-aprendizagem da LP. Usou-se uma metodologia de natureza bibliográfica para a aferição do trabalho com os jogos para alunos pertencentes ao segundo e terceiro ciclos do ensino fundamental que apresentam dificuldades na expressão escrita.

Foram observados os seguintes passos:

1. apresentação e discussão do contexto do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, visando mostrar sua importância nesse contexto;
2. ênfase nos problemas acerca da aprendizagem da língua materna escrita;
3. apresentação e discussão do contexto do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo educativo;
4. elaboração de *storyboards*, dos jogos, visando explicitar a factibilidade e funcionalidade das TIC nesse processo.

Embora tivéssemos optado por não proceder à implementação computacional dos jogos, neste trabalho, é notória a importância do computador no ensino de língua, em especial, no ensino do português, funcionando com estratégia inovadora e prazerosa. Sabemos que mesmo com o advento das tecnologias, em especial, o computador, encontramos muita resistência de profissionais ligados ao ensino que ainda vêm o

computador como tecnologia distante do ensino apegando-se ainda a estratégias tradicionais, acreditando que somente o chamado ‘método tradicional’ é o que pode levar o aluno ao conhecimento. São os chamados puristas que não enxergam alternativa para o ensino.

Uma consideração muito importante a se fazer sobre o aluno, em especial, da faixa etária dos da segunda fase do ensino fundamental, consiste na necessidade de não se perder de vista que o objetivo é garantir que este aluno, independentemente do ritmo de sua aprendizagem, consiga desenvolver ao máximo suas capacidades, no caso desta pesquisa: escrever com eficiência.

O educador que trabalha com alunos dessa faixa etária deve perceber as suas necessidades e encará-las como um desafio e não como um obstáculo, no processo de ensino-aprendizagem. Deve constantemente fazer uma auto-avaliação das suas práticas pedagógicas, a fim de tornar-se um professor para alunos que dependam substancialmente dele para o aprendizado.

Assim, considerando, este trabalho propõe o uso do computador como ferramenta auxiliar, na atuação pedagógica, tanto no processo de avaliação, como nas aulas individuais ou em grupos com os alunos em sala de aula, levando-os ao domínio de sua produção escrita.

Finalmente, pretendemos evidenciar os avanços na pedagogia como ciência, criando ferramentas de trabalho que poderão servir de mobilização e de alternativas no processo pedagógico para favorecer alunos com desempenho regular ou satisfatório na escola, melhorando, assim, sua qualidade de vida.

Para a realização deste trabalho, precisamos aliar estudos, nossas experiências, na tentativa de despertar a compreensão daquelas pessoas que não acreditam que uma

mudança de estratégia possa, sobremaneira, contribuir para a aprendizagem da escrita. Tentamos conscientizar que o ambiente computacional, além de servir de suporte à aprendizagem, eleva a auto-estima e possibilita a realização plena de cidadania.

Sem dúvida, a escola não pode se fechar para as transformações que ocorrem no mundo. Além do mais, a escola tem o papel fundamental de discutir os valores e seus efeitos na sociedade em que está inserida. Dessa forma, dar as costas para as tecnologias pode significar o banimento mais rápido dos educandos do mundo de trabalho e da vida social. Sendo assim, um dos grandes desafios da escola com a utilização das novas tecnologias, principalmente o computador, é o desenvolvimento de competências e habilidades suficientes para o educando transformar informações em conhecimento. Acreditamos que para superar este desafio, a escola deve trabalhar a construção do conhecimento, instigando, no educando, iniciativa, estratégias de resolução de problemas, autonomia, comprometimento com a busca constante, criatividade e criticidade.

Gostaríamos de deixar claro que, em nenhuma hipótese, as tecnologias substituem o professor, mas modificam o seu papel. O professor deve estimular a curiosidade do aluno por querer conhecer, pesquisar, buscar a informação mais relevante, contextualizar os conteúdos trabalhados, adaptando-os à realidade dos alunos, questionar os dados encontrados, fazendo com que o processo de aprendizagem seja significativo. Com os múltiplos recursos que o computador oferece, como sons, imagens, textos, interação, respeitando o tempo e a forma de aprendizagem de cada educando, seu uso na educação auxilia o processo de aprendizagem.

É evidente que o nosso trabalho não é inédito. Muitas pesquisas já foram feitas nesta área e muitas ainda virão. Nossa preocupação foi evidenciar que é possível

explorar as habilidades cognitivas de crianças e adolescentes, às vezes, muitos deles, já rotulados como ‘incapazes’, bem como oferecer estratégias diferenciadas, que devem ser integradas gradativamente, em um contexto abrangente de educação.

No ambiente escolar, temos cada vez mais opções tecnológicas que podem auxiliar os educandos em sua prática pedagógica, possibilitando maior encantamento e aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, cabe ao professor conhecê-las para poder fazer a opção tecnológica mais acertada de acordo com o objetivo que deseja atingir com seus alunos, pois a escola precisa, além de garantir o acesso às tecnologias, possibilitar que, com seu uso, a nossa sociedade melhore cada vez mais.

Os resultados alcançados com alunos, em sala de aula, motivam-nos a dar continuidade a esse trabalho, em virtude de já estar preenchendo uma lacuna no desenvolvimento e autonomia do aluno do ensino fundamental. Esperamos que com esta nova proposta, outros trabalhos possam ser desenvolvidos com novas estratégias de uso de computadores para auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem de alunos, principalmente, aqueles pertencentes às primeiras séries na escola.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, Maria de Jesus Ferreira. **O estudo da Gramática**: do livro didático ao texto do aluno. 1998. 118 . Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 1998.
- ALLIENDE, Felipe *et al.* **Compreensão da leitura 1**. Campinas: Editorial Psy II. 1994.
- ALVES, Rubens. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984, pp. 61-62
- ALVES, Rubens. **Estórias de que gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984
- ARAÚJO, Ana Maria Gomes Ramos. **Uma experiência de ensino-Aprendizagem de leitura para os portadores de paralisia cerebral**. 2003. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2003.
- BORMUTH, John R. **The cloze readability Champaing National Council of Teachers of English**, 1968, pp 40-47.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 1993.
- CASTILHO, Ataliba T. Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus. In: CASTILHO, Ataliba T **A variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna**. São Paulo: SE/CENP, 1987.
- \_\_\_\_\_. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- EMERIQUE, Paulo Sérgio. **Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo Gramática? In: LOPES, Harry Vieira *et al.* (Org.). **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: SE/CENP, 1991.
- GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Lingüística e ensino do português**. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.
- JORDÃO, Rose; OLIVEIRA, Clenir Bellezi. **Linguagens, estrutura e arte**. São Paulo: Moderna, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Carlos Alberto. Considerações primeiras sobre o ensino da Língua Portuguesa por máquina. In: SILVA, Elisabeth Ramos (org.). **Texto & Ensino**. Taubaté: Cabral Editora, 2002.

OLIVEIRA, Carlos Alberto (Org.). **A interação, a interface e o ensino de línguas a distância**. Estudos em lingüística aplicada sobre o ensino da língua portuguesa. Taubaté: Cabral, 2004.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de Língua Portuguesa e o ensino mediado por computador. In: CASTRO, Solange T. Ricardo; SILVA, Elisabeth Ramos (Orgs.). **Formação do profissional docente**: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada. Taubaté: Cabral, 2006.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1973.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Petrópolis: Defel, 1982.

PERINI, A. Mário. **Para uma Nova Gramática do Português**.:6ª ed. São Paulo: Ática, 1991 (Série Princípios)

SANTA ROSA, Lucila Maria Costi. Entrevista. In: Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Integração**, ano 13, n. 23, 2001 p.6-7.

SANTOS, Maria Lúcia. **A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo, 1993 (Série Pensamento e ação no magistério):

SILVA, Elisabeth Ramos da. Implicações da visão transdisciplinar na educação. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Orgs.). **Caminhos para a construção da prática docente**. Taubaté: Cabral, 2003, p. 181-197.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VALENTE, José Armando. **Aprendendo para a vida**: o uso da informática. Educação especial. São Paulo: Cortez, 1999.

VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernando Maria Pereira. **Aprendendo para a vida**: os computadores na sala. São Paulo: Cortez, 2001

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A.; LEONTIEV. **Psicologia y pedagogia**. Madrid: Akai, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## ANEXO A: TEXTOS UTILIZADOS

- *Texto I: Formiga investigadora*

Hoje foi a festa de fim de ano na escola. Fui escolhido para fazer um papel muito importante: tive de representar a formiga investigadora.

As formigas investigadoras usam camisa preta e calça azul de mergulhador. Em cima da cabeça elas têm um fio elétrico com duas bolinhas, mas é preciso pintá-las de preto.

Eu achava que as formigas usavam uma lupa para ver como as coisas são, mas não é assim: elas utilizam uma lança preta com uma ponta de papel dourado, grudado com cola fria.

Meu pai não quis comprar tinta para pintar a lança da formiga. Ele disse que com graxa de sapato preta ficava bem melhor.

Eu me encarreguei da pintura da lança. Primeiro, peguei a vassoura que se usa para varrer o jardim e lhe arranquei o cabo. Depois passei graxa de sapato nele: o cabo ficou pretinho, brilhante, da mesma forma como a parede, a minha calça nova e a minha camisa azul: tudo ficou bem pretinho e cheiroso.

Não é para pegar na lança, senão as mãos da gente ficam pretas. Eu acho que é melhor assim, porque as formigas investigadoras têm que ter as mãos pretas e não brancas.

A encenação foi muito boa. Mário fazia um lenhador que adormeceu enquanto derrubava uma árvore. Então as formigas investigadoras chegaram e o carregaram para o formigueiro. Aí ele viu a rainha, as formigas operárias e as sentinelas, que usam uma espada de madeira prateada. Quando Mário acordou, não sabia o que tinha ocorrido.

Espero que na próxima festa eles me dêem um papel mais legal: de cordeiro, por exemplo, ou de soldado romano, ou mesmo de imperador, que é muito mais divertido.

(Fonte: ALLIENDE *et al.*, 1994)

- ***Texto II: Os urubus e sabiás***

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam. Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza, eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram dó-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas, fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão de mandar no outros.

Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular a quem eles chamavam por Vossa Excelência. Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás. Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

Onde estão os documentos dos seus concursos? E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente. Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.

E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

Moral: Em terra de urubu diplomado não se ouve canto de sabiá.

(Fonte: ALVES, 1984):

**Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu**

**Ludus et grammatica gradus cognocionis sunt.**

Autorizo cópia total ou parcial desta obra, apenas para fins de estudo e pesquisa, sendo expressamente vedado qualquer tipo de reprodução para fins comerciais sem prévia autorização específica do autor.

Berta Beznosai

Taubaté, abril de 2006