



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE LETRAS

MARIA LUANA VIANA DA SILVA

**JOGOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DA
ACENTUAÇÃO TÔNICA DA LÍNGUA PORTUGUESA**

CASTANHAL-PA

2019

MARIA LUANA VIANA DA SILVA

**JOGOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DA
ACENTUAÇÃO TÔNICA DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para
obtenção do grau de Licenciado em Letras
(habilitação em Língua Portuguesa), Faculdade de
Letras do Campus Universitário de Castanhal,
Universidade Federal do Pará.
Área de concentração: Ensino e Aprendizagem

Orientadora: Zilda Laura Ramalho Paiva

CASTANHAL-PA
2019

MARIA LUANA VIANA DA SILVA

**JOGOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DA
ACENTUAÇÃO TÔNICA DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para
obtenção do grau de Licenciado em Letras
(habilitação em Língua Portuguesa), Faculdade de
Letras do Campus Universitário de Castanhal,
Universidade Federal do Pará.
Área de concentração: Ensino e Aprendizagem

Orientadora: Zilda Laura Ramalho Paiva

Data de aprovação:

Banca Examinadora

_____ - Orientador

Membro
Titulação
Instituição

Membro
Titulação
Instituição

Aos meus pais, Francisco Ribamar e Benedita.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, proteção e auxílio em todos os momentos.

Aos meus pais, Francisco Ribamar e Benedita, pelos cuidados, carinho, amor e ensinamentos de bons valores.

Ao meu irmão Magno, por sempre ter uma palavra de motivação, afeto e ser um exemplo para mim.

Ao meu companheiro Levy, que desde o início da minha jornada acadêmica esteve/está me ajudando em tudo que preciso sem cessar.

Aos meus amigos de faculdade, Daniella Baía, Edila, Juliana e Iago pela realização das atividades das disciplinas em equipe, pelo compartilhamento de saberes, e também pelas boas risadas.

Agradeço também a minha amiga Dayza, pela companhia agradável e as boas conversas no Campus UFPA e fora dele. Sem esses momentos, meus dias naquele espaço seriam menos alegres.

As minhas amigas do projeto de pesquisa “A Ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa”, Elluane, Francisca, Michely e Socorro, pelo companheirismo, cooperação, discussões repletas de conhecimento e pelas palavras de motivação, afeto, enfim, pela amizade que jamais será esquecida.

A todos os meus professores, em especial, a minha orientadora Zilda Laura Ramalho Paiva, pela paciência, dedicação, correções realizadas de forma amorosa. Pelos ensinamentos para este trabalho e para todos os âmbitos da minha vida. E por me mostrar que um professor pode ensinar de forma lúdica. A você a minha eterna gratidão.

RESUMO

Este trabalho encontra-se vinculado ao Projeto de pesquisa “A Ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa” (UFPA-Campus Castanhal) e aborda a importância da construção de instrumentos lúdicos para o ensino da Língua Portuguesa. Para tanto, usamos como base teórica os pressupostos de Almeida (2003, 2007), Bechara (2017), Cunha (2017), Fortuna (2011), Luckesi (2014), Kishimoto (2001), Lee (1997), Ney (2012), entre outros. Nesse sentido, temos como objetivo geral refletir sobre a utilização de jogos educativos no processo de ensino e de aprendizagem da acentuação tônica da Língua Portuguesa; e como objetivos específicos: 1) Elaborar um jogo educativo para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem da acentuação tônica; 2) Verificar se os jogos educativos podem proporcionar a aprendizagem da acentuação tônica de forma reflexiva. Dessa forma, nossos procedimentos metodológicos estão pautados numa pesquisa do tipo qualitativo-interpretativa e de natureza aplicada com base nos teóricos: Gil (2006), Lüdke e André (1986) e Ohuschi (2006). Dentre os resultados alcançados, destaca-se a constatação de que por meio dos jogos educativos há a facilitação da aprendizagem do assunto acentuação tônica, além da interação prazerosa e reflexiva.

Palavras-chave: Ludicidade. Jogos educativos. Acentuação tônica.

ABSTRACT

This thesis is connected to the research project "Game Based Teaching and Learning method in the Portuguese Language" (UFPA-Campus Castanhal) and it approaches the method about the construction of playful instruments and how it can be useful for teaching the Portuguese Language. Thusly, we used as a theoretical basis the assumptions of Almeida (2003, 2007), Bechara (2017), Cunha (2017), Fortuna (2011), Luckesi (2014), Kishimoto (2001), Lee (1997), Ney (2012), and others. In this sense, we have as overall objective the results of game based teaching and learning process in regard to the tonic accent of the Portuguese Language; and as specific objectives: 1) To formulate an educational game to assist in the teaching and learning process of tonic accent; 2) To substantiate that educational games can provide the learning of tonic accentuation in a useful way. As follows, our methodological procedures are based on a interpretative qualitative research based on the theorists: Gil (2006), Lüdke and André (1986) and Ohuschi (2006). With the results achieved, we highlight the fact that through the game based teaching it was possible a easier way to learn the tonic accent, in addition to a pleasant and useful interaction.

Keywords: Playfulness. Game Based Learning. Tonic Accent.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTODUÇÃO | 8 |
| 2 O TRABALHO COM OS JOGOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DA ACENTUAÇÃO TÔNICA DA LÍNGUA PORTUGUESA | 10 |
| 2.1 Ludicidade..... | 10 |
| 2.2 Jogos, brincadeiras e brinquedos..... | 14 |
| 2.3 Ludicidade, jogos e brincadeiras na educação..... | 20 |
| 2.3.1 A importância das atividades lúdicas para a vida do ser humano | 20 |
| 2.3.2 A educação lúdica..... | 24 |
| 2.3.3 O educador lúdico..... | 27 |
| 2.3.4 Os jogos educativos | 29 |
| 2.3.5 Jogos educativos nas aulas sobre acentuação tônica | 32 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 38 |
| 3.1 Tipo e natureza da pesquisa | 38 |
| 3.2 Contexto e procedimentos metodológicos da pesquisa..... | 39 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS | 41 |
| 4.1 Elaboração do material..... | 41 |
| 4.2 Descrição do jogo | 42 |
| 4.3 Objetivos do jogo e o “como” jogar | 45 |
| 4.4 Breve reflexão sobre uma experiência em sala de aula..... | 49 |
| CONCLUSÃO | 51 |
| REFERÊNCIAS | 53 |

1 INTRODUÇÃO

A disciplina Língua Portuguesa é umas das mais importantes no contexto educacional, pois, somente conhecendo a sua estrutura e o seu funcionamento nós poderemos nos comunicar adequadamente nas diferentes situações de comunicação em que nos encontrarmos. Além disso, o ensino e aprendizagem de língua materna também é a base para aprendizagem em outras disciplinas.

Sabemos que o ensino e aprendizagem de LP através de metodologias tradicionais costumam tornar as aulas monótonas e pouco atrativas, assim não instigam os alunos a serem ativos no processo de aprendizagem dos conteúdos dessa disciplina. Como consequência disso, os alunos demonstram certa aversão a essas aulas. Desse modo, notamos que muitos conteúdos ministrados sob essa perspectiva mais clássica, geralmente, são considerados pelos educandos, maçantes e pouco significativos.

Nesse sentido, destacamos o assunto acentuação tônica que, normalmente, é ensinado com intuito de memorizarmos as regras de identificação das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, pois somente assim, posteriormente, conseguiríamos também fixar as regras de acentuação gráfica. Dessa forma, ressaltamos que no início da nossa trajetória na elaboração deste trabalho, tivemos que ultrapassar nossos próprios conceitos de aula tradicional e ensino de acentuação tônica voltado estritamente para a memorização de regras.

Desse modo, enfatizamos a importância de elaborar um jogo educativo para o ensino de acentuação tônica, visto que, por meio de uma atividade lúdica o ensinar e o aprender pode ocorrer de forma reflexiva, prazerosa e interessante. Para além disso, o jogo educativo possibilita o desenvolvimento de funções cognitivas e sociais. Nesse sentido, por optarmos por essa tendência de ensino voltado para a ludicidade, a pergunta que orienta a nossa pesquisa é “De que forma a ludicidade pode auxiliar na aprendizagem da acentuação tônica da Língua Portuguesa?” e o tema da nossa pesquisa é “a utilização de jogos educativos para o ensino da acentuação tônica da Língua Portuguesa”.

Nesse sentido, temos como objetivo geral “refletir sobre a utilização de jogos educativos no processo de ensino e de aprendizagem da acentuação tônica da Língua Portuguesa”, e como objetivos específicos 1) Elaborar um jogo educativo para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem da acentuação tônica; 2) Verificar se os jogos educativos podem proporcionar a aprendizagem da acentuação tônica de forma reflexiva.

Para tanto, usamos os pressupostos teóricos de Almeida (2003, 2007), Bechara (2017), Cunha (2017), Fortuna (2011), Luckesi (2014), Kishimoto (2001), Ney (2012), Lee (1997), entre outros. O procedimento metodológico está pautado numa pesquisa do tipo qualitativo-interpretativa e de natureza aplicada com base nos teóricos: Gil (2006) Lüdke e André (1986) e Ohuschi (2006).

Dessa maneira, nosso trabalho está organizado em quatro seções: A primeira corresponde à introdução; a segunda refere-se às teorias relacionadas à temática deste trabalho: Ludicidade; Ludicidade, jogos e brincadeiras na educação; O educador lúdico; Jogos educativos nas aulas sobre acentuação tônica.

A terceira seção diz respeito aos procedimentos metodológicos da pesquisa: Tipo e natureza da pesquisa; Contexto e procedimentos metodológicos da pesquisa. A quarta e última corresponde à análise dos dados: Elaboração do material; Objetivos do jogo e o “como” se joga; e uma Breve reflexão sobre uma experiência em sala de aula.

2 O TRABALHO COM OS JOGOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DA ACENTUAÇÃO TÔNICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, discorreremos sobre ludicidade, jogos, brincadeiras e brinquedos, e também, a respeito da importância das atividades lúdicas para o ser humano. Além disso, apresentamos uma síntese acerca da educação lúdica e dos jogos educativos. Ademais, desenvolvemos uma reflexão sobre a relevância do ensino da acentuação tônica através de jogos educativos.

2.1 Ludicidade

No cotidiano, o vocábulo lúdico é compreendido como algo relativo ao âmbito infantil, ou seja, possui relação com as atividades tidas como próprias das crianças (jogos, brincadeiras e brinquedos): pula corda, bambolê, Rouba bandeira, queimada ou queimado, etc. De certa forma, o que é compreendido no senso comum corresponde ao que é apresentado nos dicionários, pois ao pesquisarmos em um deles, por exemplo, no Aurélio, encontramos a definição do lúdico da seguinte forma: “*adj.* Relativo a jogos, brinquedos e divertimentos” (AURÉLIO, 2015, p. 475), ou seja, trata-se de uma característica empregue a tudo aquilo que tem relação com jogos e brincadeiras e proporciona diversão.

A origem do termo lúdico corresponde à palavra latina *ludus* que significa jogo. Ao compararmos o significado da palavra lúdico atribuída pelo senso comum e pelos dicionários à etimologia do termo lúdico, percebemos que ainda pode haver influência da significação primeira (referente à jogos, brincadeiras e brinquedos) sobre as interpretações mais corriqueiras. Segundo Almeida (2007), entretanto, houve a mudança de sentido dessas palavras, ocasionando assim, significações diversas que ora os aproximam, ora os distanciam, porém, sempre mantendo a independência semântica de cada termo. É essa autonomia do significado de ludicidade, a parte relevante para essa pesquisa.

Sob uma ótica mais especializada do assunto, as significações do vocábulo ludicidade adquirem um certo distanciamento do sentido da palavra de origem (*ludus*), todavia sem desvincular-se por completo. Na perspectiva de Almeida (2007), o lúdico não é o jogo ou a brincadeira em si, ou ainda o brinquedo, como defendem o senso comum e os dicionários, mas as ações realizadas durante essas e outras atividades. Nesse sentido, percebemos que, sob

o ponto de vista desse autor, o que proporcionará a ludicidade em uma criança ou adulto, não é o fato de possuir uma corda, ou um bambolê, mas as ações praticadas com esses objetos: o pular sobre a corda, o girar de quadril entre o bambolê. Dessa forma,

O lúdico apresenta sempre um sentido de ação e exploração: ver como é, desmontar, participar, construir, engajar-se e até mesmo se sacrificar, se a ação for encarada como espírito lúdico desafiador e de superação de limites. (ALMEIDA, 2007, p. 20)

Nesse sentido, numa brincadeira conhecida no nordeste do Pará como rouba-bandeira¹, o fato de os participantes terem que correr, desviar, raciocinar, trabalhar em equipe para conseguir vencer é o que torna essa atividade lúdica, pois os atos que culminam com a sequência do brincar estimulam o participante a superar suas limitações, e sentir satisfação nisso. Então, dessa forma, as atitudes dele vão se tornando ludicamente inspiradas ao longo da brincadeira pelo contentamento provocado em consequência da realização da dinâmica da brincadeira.

Na dinâmica que envolve essa brincadeira podemos perceber duas situações, nas quais, de acordo com Almeida (2007), podem ocorrer uma ação lúdica, são elas: no atuar sobre/com o objeto e sentir prazer, satisfação nisso; e no interagir com outras pessoas sentindo com isso, alegria. Na brincadeira mencionada acima, a busca pela bandeira – objeto que fará os participantes prosseguirem no brincar – é o que permite, de forma divertida, embora também trabalhosa, o envolvimento e a interação, entre os participantes na realização dessa atividade.

Em vista disso, percebemos que o lúdico para Almeida (2007) está na ação que causa prazer e alegria no sujeito que a realiza. Nesse sentido, “O lúdico está, então, relacionado diretamente com a percepção do homem acerca de algo” (ALMEIDA, 2007, p. 21), por isso se uma mulher adulta percebe que passear com as amigas no fim da tarde é algo que lhe causa alegria e bem-estar, então há ludicidade nessa ação e, por isso, podemos depreender que uma atividade não precisa estar relacionada ao âmbito infantil para ser lúdica.

Por outro lado, para Luckesi (2014), o lúdico não está nem relacionado somente às atividades do âmbito infantil, como estabelece o senso comum e os dicionários, nem se encontra na ação que causa prazer quando alguém interage com um objeto e/ou com alguém

¹ Nesse jogo há dois grupos com o mesmo número de participantes. Cada grupo fica em um campo delimitado, e na extremidade dos dois campos fica uma bandeira. A dinâmica do jogo está no fato de cada grupo tentar pegar/roubar a bandeira do outro, sem que seja tocado pelos jogadores do time adversário. Quem for tocado terá que ficar parado como estátua, até que um colega o liberte, tocando-o. O grupo vencedor será aquele que conseguir pegar primeiro a bandeira da equipe adversária.

como determina Almeida (2007). Luckesi (2014) defende que o lúdico, a ludicidade está estritamente relacionada ao estado interno do sujeito no momento da realização de alguma atividade. Nesse sentido, tomemos como exemplo uma experiência que vivenciamos na infância.

Quando nós éramos crianças, todos da nossa turma gostavam de jogar futebol, menos nós, porque achávamo-nos muito lentas. Por isso, se nós participássemos de uma partida de futebol, aquilo não nos deixava felizes, e nem era prazeroso para nós, como era para os nossos colegas. As circunstâncias não eram favoráveis ao surgimento de sentimentos positivos em nós no momento da realização daquela atividade. Em razão disso, jogar futebol não era uma atividade lúdica para nós.

Durante a partida de futebol nós não nos concentrávamos, estávamos ali, mas com os pensamentos em outro lugar, por isso que essa atividade não gerava efetiva ludicidade. E isso não ocorreria, porque conforme afirma Luckesi (2014) “a ludicidade é compreendida como experiência interna de inteireza e plenitude por parte do sujeito.” (LUCKESI, 2014, p. 13), ou seja, o sujeito tem que estar envolvido por inteiro em uma atividade para ter uma experiência de plenitude, bem-estar e alegria. Mas, afinal o que é uma atividade lúdica?

Para Luckesi (2014), não existem atividades que possam ser determinadas como lúdicas, porque a ludicidade “[...] como um estado interno do sujeito, só pode ser vivenciada e, por isso mesmo, percebida e relatada pelo sujeito.” (LUCKESI, 2014, p. 17), e por isso, a ludicidade pode ser determinada como algo individual, pessoal que “não é igual para todos” (LUCKESI, 2014, p. 18). Na infância, alguns colegas nos colocaram apelidos, em decorrência da aparência dos nossos dentes. E eles se divertiam muito quando falavam esses apelidos. Mas, nós ficávamos muito tristes com aquilo, para eles era ‘só brincadeira’. Atualmente essas brincadeiras são denominadas de *bulling*.

De acordo com Luckesi (2014), brincadeiras que causam mal ao outro não podem ser lúdicas, porque mesmo sendo a ludicidade algo individual, pessoal, ela parte do interno para o externo, ou seja, muitas vezes envolve atividades que outras pessoas também estão participando, por isso “Um estado interno de bem-estar, de alegria, de Plenitude” (LUCKESI, 2014, p. 19) pode ser vivenciado por qualquer pessoa, de qualquer idade, e em qualquer atividade, mas sem advir de atividades que ferem o outro, isso seria desconsiderar a existência e o respeito que deve ser conferido ao outro.

Conforme Almeida (2007), se alguém realizar uma ação em uma atividade, “[...] e isto lhe proporciona prazer, estará, também, em uma atividade lúdica.” (ALMEIDA, 2007, p. 20), assim, a leitura de um livro, ficar horas ao celular conversando por meio de redes sociais, correr na praça no fim da tarde, podem ser atividades lúdicas desde que tragam prazer a quem as fizerem. Entretanto esse autor afirma que nem sempre as atividades lúdicas terão apenas como característica o prazer e o bem-estar, porque algumas vezes elas exigirão que o participante se esforce, se dedique para que então supere as próprias limitações.

Por outro lado, as ações lúdicas nem sempre têm o caráter de prazer ou de satisfação de necessidades. Muitas vezes, podem ser substituídas pelo “esforço”, “sacrifício” ou “fardo pesado”; mas jamais perde o caráter, a essência, o espírito, o sentimento do comportamento lúdico, se as ações forem compreendidas e aceitas como normas do jogo, como formas de superação de limites ou motivação para novas ações. (ALMEIDA, 2007, p. 21)

Nesse sentido, algumas atividades lúdicas podem ser compostas de ações trabalhosas, que exigem mais dedicação, mas que mantêm o agir lúdico em sua essência. Isso pode ser observado em jogos, brincadeiras e em outras atividades dentro e fora do âmbito infantil. A configuração do jogo queimado ou queimada, por exemplo, exige esforço físico, já que os participantes tem que correr dentro de seu campo de jogo, de um lado para o outro para não ser atingido pela bola jogada pelo participante do grupo adversário. Além disso, os grupos ainda precisam criar estratégias em conjunto para vencer os adversários, fazendo assim, uso do raciocínio lógico.

Em síntese, a conceituação do lúdico por Luckesi (2014) assemelha-se a de Almeida (2007) pelo fato de que as duas acepções compreendem a ludicidade como a forma que o sujeito se sente em uma determinada situação, ou seja, o lúdico está relacionado ao prazer que se sente durante a realização de uma atividade. Apesar de haver semelhança entre as apresentações do sentido de ludicidade pelos dois autores, Almeida (2007) apresenta o lúdico a partir da “concretude lúdica” (ALMEIDA, 2007, p. 22), isto é, que acontece a partir do fazer, movimentar algo, no interagir com alguém, sentindo prazer nisso, enquanto Luckesi (2014) apresenta uma abordagem do lúdico mais voltado para o aspecto interno, subjetivo do sujeito.

Como vemos acima, não há possibilidade de categorizar, previamente, uma atividade como lúdica ou não-lúdica, mas no tópico seguinte definiremos inicialmente o que é o jogo, a brincadeira e o brinquedo, e logo em seguida, esclareceremos o porquê dessas atividades possuírem mais chances de viabilizar que um sujeito vivencie uma experiência lúdica.

2.2 Jogos, brincadeiras e brinquedos

Sabemos que há uma grande variedade de situações denominadas de jogo, “[...] jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinhas, xadrez, adivinhas, contar histórias [...]” (KISHIMOTO, 2001, p. 13) e essa multiplicidade, de acordo com Kishimoto (2001), causa grandes dificuldades no processo de definição do jogo, assim como, de brincadeira e de brinquedo.

Em diversas situações do nosso cotidiano, empregamos o termo jogo, inclusive para nomear comportamentos de pessoas sobre outras, geralmente, expressos em frases como: ‘fulano está jogando com você’; ‘não vá cair no jogo de ciclano’, etc. Também fazemos isso quando alguém comete um ato leviano, dizemos ‘fulano jogou sujo com você’. Além disso, temos dificuldades em dizer se algo é jogo ou brincadeira.

Apesar dessas inúmeras situações serem denominadas de jogo, para Kishimoto (2001), cada uma delas possui suas peculiaridades e dependendo da cultura uma atividade “pode ser jogo ou não-jogo” (KISHIMOTO, 2001, p. 15). Um exemplo disso é o caso de atividades como o arco e flecha. Em nossa sociedade, o arco e flecha podem ser usados como um instrumento na modalidade esportiva (tiro com arco), assim como pode ser um brinquedo. No entanto, em algumas culturas indígenas, o arco e flecha são usados como ferramenta para garantir o alimento, portanto, a sobrevivência da tribo.

Nesse sentido, para um observador que visualizar em uma competição esportiva o uso de arco e flecha, aquilo vai lhe parecer um jogo, por outro lado se esse mesmo observador ver uma criança em posse de um arco e flecha (brinquedo) dirá que isso se trata de uma brincadeira. Mas, e se for uma criança indígena? É um jogo, uma brincadeira, ou uma preparação para à prática da caça? Em vista disso tudo que apresentamos anteriormente, percebemos a dificuldade de conceituar o jogo.

Embora seja uma tarefa difícil conceituar o jogo, Kishimoto (2001, p. 16) afirma que “O jogo pode ser visto como: 1- o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2- um sistema de regras; e 3- um objeto”. Sobre o primeiro aspecto destacamos que a nomeação do jogo se dá em função do que um determinado grupo social pensa e vivencia, sendo isso expresso por meio da linguagem. Em decorrência disso,

percebemos que cada sociedade atribui uma significação particular ao jogo, percebemos isso no exemplo sobre o arco e flecha.

Acerca do segundo aspecto, apontamos a relevância das regras como fator determinante para especificar a funcionalidade do jogo, ou seja, ‘o como jogar’; e também para diferenciar um jogo de outro. Uma bola pode ser usada em várias modalidades de jogo, futebol, futebol de salão, futevôlei, mas são as regras que indicam qual tipo será jogado, apesar de ser usado o mesmo objeto. Em relação ao terceiro aspecto, salientamos que é objeto que dá a existência material de um jogo. As pedras do dominó são os objetos que dão materialidade ao jogo de dominó.

Nessa perspectiva, Kishimoto (2001) aponta que esses aspectos permitem fazermos uma descrição inicial do que é o jogo considerando a influência exercida pela cultura na significação dele; as regras como determinante para usabilidade, diferenciação; e os objetos como elemento que os distinguem. Para, além disso, achamos que pode ser relevante verificar qual a proximidade que há, historicamente e na atualidade, entre os conceitos de jogo, brincadeira e brinquedo, a fim de que possamos, a partir disso, descrevê-los.

Ao verificarmos a etimologia da palavra jogo percebemos que o termo latino *jocus*, “[...] que quer dizer ‘brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras’, sendo base para palavra *jocularis*, cujo significado é divertido, risível.” (FORTUNA, 2011, p. 71), possui uma significação que abrange tanto o brinquedo, quanto a brincadeira. O termo brincar, por sua vez, vem do latim *vrinco* que significa brincadeira, brinquedo. Quanto ao termo brinquedo, de acordo com Fortuna (2011), nem em Grego nem em Latim havia termo que o determinava somente como tal, geralmente possuía relação com jogo e brincadeira.

Na atualidade, segundo Kishimoto (2001), em nosso país, os termos jogo, brincadeira e brinquedo são usados sem diferenciação. Fortuna (2011) afirma que o uso mesmo sendo indiscriminado tem tendência a ser empregado de duas formas: em circunstâncias mais elaboradas, na qual há a presença de regras para organizar a situação, usa-se o termo jogo. E nas circunstâncias em que as crianças são as participantes, que se utiliza o brinquedo e exista a liberdade de ação, imprevisibilidade, é comum empregar-se o termo brincadeira.

Com base nisso, observamos que há uma significativa proximidade histórica entre essas palavras, expressiva, pois ainda na contemporaneidade continua havendo essa familiaridade entre esses termos, muito em função de alguns contextos vivenciados. Enquanto

atividades, o jogar e o brincar são descritos por alguns autores como algo que possui diferenças, enquanto que para outros a distinção não é relevante, como veremos a seguir.

De acordo com Almeida (2007), para que haja o jogo, é preciso que haja a consciência de que se está jogando, além de comportamentos gerados em função da situação, por isso depreende-se que o jogo é algo sistemático, ou seja, possui organização. Essa organização ocorre devido ao fato de em todo jogo haver a existência de regras para sistematizá-lo. Conforme Kishimoto (2001, p. 24), “A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante.”, portanto elemento primordial na composição do jogo.

Vejamos a importância das regras em um jogo: No futebol, por exemplo, elas possibilitam que ocorra a dinâmica do jogo, orientam o comportamento dos jogadores a fim de garantir o desenrolar de uma partida justa. Além disso, preservam a identidade do jogo, ou seja, o distingue de outro jogo. Mas, o jogo não se caracteriza como tal só pela existência de regras, segundo Kishimoto (2001), a organização da dinâmica de um jogo, supõe também um espaço e tempo definido. A duração preestabelecida de uma partida regular de futebol é de 90 minutos, divididos em dois tempos de 45 min, e a ocorrência dessa modalidade de jogo deve se dar em campos de gramado natural ou sintético.

Embora a duração e o lugar sejam predeterminados “[...] o jogo é uma atividade voluntária que ocorre dentro de um espaço e tempo bem estabelecidos, embora com limites móveis.” (HUIZINGA apud FORTUNA, 2011, p. 75), ou seja, apesar do jogo possuir espaço e tempo delimitado, ele contém em si um caráter de liberdade que possibilita aos jogadores novas atitudes a cada partida, pois os limites são flexíveis. Esse fator contribui para a liberdade de ação do jogador, ações essas “embutidas noções de ética, de solidariedade, de liberdade e de limites da conduta humana.” (ALMEIDA, 2007, p. 25), exatamente, por serem coordenadas pelas regras.

A partir disso, notamos que o jogo possui algumas especificidades, Almeida (2007) elenca duas características, as **regras** e a **intencionalidade**. A primeira viabiliza a concentração, adequação e o respeito em uma partida. A segunda decorre do fato de que quando o participante possui clareza de que está participando de um jogo, logo ele manifesta a intenção de realizar uma ação visando alcançar resultados naquela partida. Nesse sentido, quando um jogador de basquete entra em quadra, ele trata de respeitar as regras, e também, realizar ações que respondam aos propósitos do jogador de fazer cestas no time adversário.

Enquanto Almeida (2007) apresenta dois aspectos que caracterizam o jogo, Kishimoto (2001) enumera cinco, **liberdade de ação do jogador ou caráter voluntário**, o agir em função da motivação interior e ocasional da ação lúdica, prazerosa ou não-prazerosa, isto é, realizar uma ação devido à vontade que surge no jogador naquele momento; **regras** (implícitas ou explícitas); **relevância do processo de brincar** (o caráter improdutivo) carregado de incerteza quanto ao resultado de uma ação; **não-literalidade**, representação da realidade, imaginação; e **contextualização no tempo e no espaço**.

Tomemos como exemplo uma partida do jogo banco imobiliário², quando um jogador está prestes a mover uma peça no tabuleiro, surge um estímulo interno que o motiva a realizar aquela ação, e essa ação deve estar sempre de acordo com as regras do jogo. Sabemos que por mais que essa atitude do jogador não ocasione a vitória, para ele isso não importa, pois, embora deseje ganhar, o que lhe interessa é o fato dele sentir prazer ao imaginar-se gestor de uma cidade, ou seja, ao transportar-se para uma realidade fictícia construída por meio das sequências de jogadas realizadas nas casas de um tabuleiro.

A partir do exposto acima percebemos que, na perspectiva de Almeida (2007), a brincadeira difere do jogo, porque mesmo ela possuindo regras, tal como este último, as regras que se apresentam no brincar possuem mais simplicidade, vão aparecendo no decorrer das ações. Ações essas que são realizadas de maneira espontânea, permeadas de liberdade, alegria, e também, de desafios. Esse autor afirma que a brincadeira:

Geralmente, é fruto da tradição cultural oral, da observação, da heterogeneidade e da diversidade de atividades oferecidas pela cultura lúdica do meio ou pela criação e representação espontânea construída a partir de necessidades naturais do ser [...]” (ALMEIDA, 2007, p. 26)

Nesse sentido, a brincadeira, o brincar, além de ser uma atividade passada de geração para geração em algumas culturas— as cantigas de roda, por exemplo, ‘tanta laranja madura’, ‘bomba queiro’; brincadeiras; anelzinho, melancia, etc. — é também algo intrínseco ao ser humano, ou seja, uma característica própria da nossa constituição como ser.

O brincar, nessa perspectiva, caracteriza-se como uma atividade que envolve atitudes desprendidas de regras, sempre permeadas de prazer. Almeida (2007) não reduz essas

² O jogo Banco Imobiliário é constituído por um tabuleiro, que possui ruas e bairros de algumas cidades do Brasil, com São Paulo e Rio de Janeiro. A dinâmica do jogo corresponde à compra e venda de casas, bairros, hotéis, etc. Para ganhar o jogo o jogador deve negociar de maneira adequada os empreendimentos comprados para não ir a falência.

atividades como sendo apenas realizadas por crianças, mas aponta que somente ocorre o brincar quando a ação se dá de maneira: **prazerosa**, ou seja, que essa ação seja permeada de satisfação e alegria; **intencional**, porque o participante desempenha as ações conscientemente, sempre compenetrado no que está fazendo; e cheia de **liberdade**, ou seja, de espontaneidade.

Por outro lado, Kishimoto (2001, p. 21) afirma que a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, pode-se dizer que é o lúdico em ação.”, isto é, o brincar se realiza nas ações desencadeadas a partir do desenrolar da dinâmica do jogo. Embora essa autora não dissocie a brincadeira do jogo, emprega-lhe o caráter de relação direta com o âmbito infantil, ou seja, o brincar, geralmente, realiza-se por crianças. Ademais, para essa pesquisadora, tanto o jogo, quanto a brincadeira são definidas culturalmente.

Dando prosseguimento a essa visão de brincadeira indissociável do jogo, Fortuna (2011) apregoa que mais importante que marcar a separação entre o que está no campo da brincadeira e do jogo, é buscar reunir os aspectos compartilhados por ambos, porque o brincar “constitui-se pelo jogo, e pelo jogo se expressa.” (FORTUNA, 2011, p. 67-68), em outras palavras, a ação realizada no jogo equivale ao brincar. Para tanto a brincadeira “Mesmo não sendo exclusiva do ser humano [...] nele adquire especial sentido.” (FORTUNA, 2011, p. 68), em razão de configurar-se como característica fundamental do ser humano.

Em relação ao brinquedo, Almeida (2007, p. 29) o define como “[...] aquilo que é material no jogo e na brincadeira e a estes se acopla para possibilitar a sua execução, como suporte.”, dito de outro modo, o brinquedo é o que há de concreto na brincadeira e no jogo, ou seja, é a coisa em si, porque a brincadeira e o jogo são abstratos. Kishimoto (2001) e Fortuna (2011) também apresentam o brinquedo como suporte. Dessa forma, quando jogamos queimado ou queimada, futebol, o brinquedo é a bola.

Dessa maneira, verificamos que, conforme Almeida (2007, p. 30), “[...]o brinquedo acompanha o processo de interação e funciona como um intensificador. É o brinquedo que permite aos grupos uma interação mais objetiva e, porque objetiva, mais fácil de ‘partilhar’.” Nesse sentido, a bola pode promover a otimização da brincadeira, porque favorece a interação, a imaginação. Assim, o brinquedo contribui para o início e prosseguimento do brincar, porque ele é o suporte do jogo.

Em vista disso, as funções do brinquedo superam a margem inicial de significação, pois, segundo Almeida (2007) e Kishimoto (2001), eles possibilitam a ‘*mimese*’ da realidade de um contexto social, tendo como exemplo, uma criança que vive em um lar em que há

muitas brigas entre os pais dela, ela poderá retratar o ambiente de contendas em que vive por meio do brincar com bonecas (brinquedo) fazendo-as se baterem. Nesse sentido, “o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade” (Kishimoto, 2001, p. 18), propiciando assim meios para que a criança manipule, por meio dos objetos representados, a sua própria realidade.

Assim, o brinquedo é também uma ponte entre o mundo imaginário e o mundo real, por isso, Kishimoto (2001) e Almeida (2007) afirmam que ele contribui para o desenvolvimento da criança. Segundo Almeida (2007), o brinquedo possui as seguintes funções: **representação física do objeto**, pois torna realidade aquilo que se possui no imaginário; **fonte de desenvolvimento cognitivo**, porque propicia o desenvolvimento físico e mental.

Em suma, concluímos que Almeida (2007), Kishimoto (2001) e Fortuna (2011) concordam que o jogo possui como características primordiais as regras, a liberdade de ação, espaço e tempo, e intencionalidade. Entretanto há a discordância entre o primeiro e as duas últimas quanto à compreensão do que é a brincadeira. Almeida (2011) distingue brincadeira de jogo, enquanto que Kishimoto (2001) e Fortuna (2011) possuem a mesma perspectiva, de que o jogo e a brincadeira não são dissociados.

A primeira afirma que o brincar está entremeado nas ações realizadas em decorrência da dinâmica do jogo. A segunda por sua vez, propõe que não haja a separação entre o brincar e o jogar dada a relevância das similitudes entre as duas atividades. Assim, essas duas pesquisadoras consideram que a separação entre jogo e brincadeira é algo desnecessário.

Nessa perspectiva, o que realmente importa são as potencialidades que o jogar/brincar possui para propiciar o desenvolvimento de habilidades, pois “[...] o jogo se trata de uma necessidade biológica, um instinto e, psicologicamente, um ato voluntário [...]” (ALMEIDA, 2007, p. 33), ou seja, de grande importância na constituição do ser humano, porque “[...] contribui para a formação das estruturas mentais superiores [...]” (ALMEIDA, 2007, p. 33)

Dessa forma, de acordo com esse autor, o jogo/brincadeira possibilita-nos realizar mais do que é próprio do instinto, andar, correr, pular, pois nossas ações em uma atividade dessas favorecem o uso do raciocínio, além de proporcionar a mobilização de toda a nossa atenção a essa atividade. Mas, não somente isso, pode proporcionar prazer, satisfação em realizá-la. Por isso, embora saibamos que não há atividades que possam ser predeterminadas de lúdicas, os jogos e as brincadeiras são as práticas, na qual, há mais possibilidades de um sujeito vivenciar uma experiência lúdica.

Em função disso, compreendemos que o “Brincar é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação” (FORTUNA, 2011, p.67), ou seja, nos possibilita mais que ultrapassar os instintos primários, relacionar-se consigo mesmo, com o outro e com o mundo de maneira diferente, porque temos a oportunidade de reconhecer nossa capacidade de fazer algo por conta própria, nossas limitações e a do outro, e com isso perceber nossas responsabilidades perante a vida.

Dito isso, no próximo tópico discorreremos sobre a importância da ludicidade para o ser humano, principalmente no que diz respeito ao contexto atual em que vivemos. Também apresentamos algumas consequências do abandono da afetividade em alguns âmbitos, como no trabalho, na família e na escola.

2.3 Ludicidade, jogos e brincadeiras na educação

Nesta subseção, apresentamos a importância de atividades lúdicas para a vida do ser humano. Além disso, expomos uma síntese acerca de aspectos da educação lúdica, bem como, a função do educador lúdico. Ademais, explanamos o conceito de jogos educativos e abordamos a relevância do ensino da acentuação tônica por meio de um JE. Também, mostramos a teoria referente a acentuação tônica.

2.3.1 A importância das atividades lúdicas para a vida do ser humano

Sabemos que atualmente dispomos de vários instrumentos que facilitaram nosso dia a dia: meios de transportes que encurtaram as distâncias; eletrodomésticos que nos permitem realizar quase todas as tarefas de casa de forma prática e rápida; e eletroeletrônicos, como celulares, tablets e notebooks que, munidos de internet, possibilitam-nos fazer quase tudo do conforto de nossos lares. Com todas essas facilidades que a pós-modernidade nos trouxe, era de se imaginar que teríamos mais tempo para nossa família e amigos. Entretanto, não é isso que acontece.

Junto com a pós-modernidade vieram não só as ferramentas facilitadoras, mas também problemas advindos do sistema econômico vigente. De acordo com Bauman (1998) e Harvey (2008), são alguns deles: o consumismo desenfreado, a competitividade exacerbada,

individualismo, desvalorização dos sentimentos e afetos, dentre outros. Por isso vemos que, em função do consumismo, milhares de pessoas são induzidas a apreciar mais o tempo gasto com o trabalho, pois é ele quem propicia os recursos que garantem o acúmulo de bens. Isso ocorre porque, de acordo com Cougo e Tfouni (2011), o discurso capitalista nos leva a pensar que somente por meio do consumo alcançaremos a completude de nossa existência.

Nessa continuidade, percebemos que dada a demanda dessa sociedade consumista, todos nós somos levados à competir pelos melhores cargos e salários, com isso muitos de nós optamos pelo ‘ter’, e acabamos relegando ao último plano a reflexão sobre quem somos, e o quê e quem é importante para nós, ou seja, o ‘ser’. Sobre isso, Almeida (2003) afirma que:

Como fruto dessa corrida desenfreada, surge uma massa cansada, descomprometida, sem nenhuma iniciativa para relacionar-se, recebendo passivamente tudo que lhe é imposto e comportando-se como se as razões exteriores fossem seus motivos internos de ação. (ALMEIDA, 2003, p. 34)

Nesse sentido, é notável que, quando nossas ações são motivadas somente pelo ‘ter’, nos tornamos individualistas, egocêntricos, como consequência disso, temos tendência a ser mais frustrados. Então, a partir disso, vemos que o trabalho tornou-se para nós somente “um meio econômico de sobrevivência” (LUCKESI, 2002a, p. 155), por isso, nossas ações, tanto no ambiente de trabalho quanto fora dele, tornam-se mecânicas, sem paixão, sem desejo pela construção de resultados positivos, que nos tragam alegria.

Nesse sentido, como o trabalho é uma atividade que ocupa bastante o nosso tempo, o temos como um peso, um fardo. O ideal seria que o trabalho fosse compreendido, segundo Luckesi (2002a), como uma fonte que possibilita o crescimento pessoal, maneiras para conhecer mais sobre nós e o outro, meio para “desenvolvermos relacionamentos positivos e saudáveis” (LUCKESI, 2002a, p. 155). Porém, isso é desconhecido por muitos. Quanto às relações sociais na pós-modernidade, elas se tornaram dispensáveis, assim como a afetividade que é adjacente à prática de interagir.

Um fato interessante sobre a afetividade é que, conforme Fortuna (2011), com a revolução industrial, o afeto foi excluído do mundo do trabalho e relegado somente ao âmbito doméstico, familiar. Porém, como na contemporaneidade passamos mais tempo trabalhando do que com nossas famílias, também não temos tempo para cultivar o afeto em nossos lares. Por isso, estamos nos distanciando dos bons sentimentos e nos privando de vivenciar momentos de alegria, advindos da interação saudável que deve haver em nossos lares.

Dessa forma, percebemos que a ausência da afetividade têm gerado famílias que não compartilham momentos felizes, pois os pais – dada a demanda do dia a dia – não tem tempo para mais nada além do trabalho. As crianças e os adolescentes são os que mais sofrem com esse distanciamento no espaço familiar. De acordo com Almeida (2003), isso se reflete no âmbito escolar. Local onde, em decorrência disso, se apresentam crianças carentes e adolescentes indisciplinados.

Segundo Almeida (2003), ao chegar à escola, essas crianças e adolescentes, na maioria das vezes, deparam-se com professores adeptos de metodologias tradicionais que privilegiam somente os conteúdos, geralmente, impostos aos alunos para que sejam assimilados de forma decorativa. Logo, aquele aluno que chega na sala de aula desmotivado, devido à ausência de afetividade em casa, torna-se desinteressado, pois a posição passiva, a qual, ele é submetido, o distancia das atividades que ocorrem em sala de aula, conseqüentemente, do conhecimento também.

A partir do exposto acima, percebemos que a vida moderna favorece o individualismo, a competitividade, o distanciamento de nossos familiares e amigos, além de nos deixar mais frustrados, estressados. Por isso, a cada dia mais, necessitamos de experiências de plenitude, prazer, alegria, em todos os âmbitos de nossa vida, no trabalho, em casa com a família e na escola. Segundo Luckesi (2002b), podemos vivenciar essas experiências por meio de atividades lúdicas, pois:

Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. (LUCKESI, 2002b, s/p)

Nesse sentido, importa compreendermos que a participação em uma atividade lúdica nos permite experimentar emoções positivas, porque, durante uma atividade dessas, nós nos entregamos inteiramente ao que estamos fazendo, experimentando assim, uma profunda satisfação com isso. Portanto, seja por meio de jogos e brincadeiras, seja através de outras tantas atividades que nos permitam vivenciar momentos de bem-estar, precisamos, especialmente no atual contexto em que vivemos, de mais momentos lúdicos.

Não se trata de propor aqui as atividades lúdicas como ‘a cura para os males advindos da civilização pós-moderna’, mas de percebermos o quão importante é para nós resgatarmos algo que está intrínseco ao ‘ser’ humano, o lúdico, algo que é natural em nós, e que para

Fortuna (2011), mantém-se – ou deveria manter-se – por toda a vida, através, principalmente, dos jogos/brincadeiras.

Para Almeida (2007, p. 36), “o lúdico é uma necessidade” do ser humano, tanto na infância, quanto na fase adulta, pois para esse autor, na infância enquanto brinca/joga, a criança sem perceber está se desenvolvendo intelectualmente, fisicamente. Para a criança, a brincadeira é somente uma forma de imergir num mundo imaginário. Para o adulto o brincar/jogar é um meio para diminuir o estresse, esquecer dos problemas do cotidiano. Nessa mesma perspectiva, Luckesi (2002b) afirma que as atividades lúdicas são catárticas para os adultos, pois lhes permitem libertar-se dos problemas do passado, ocasionando, assim, a construção de experiências felizes no presente e para o futuro.

Ademais, é importante compreendermos que as atividades lúdicas – especialmente jogos/brincadeiras – propiciam mais do que a fuga da realidade, porque elas favorecem “[...] a inteligência e a capacidade de convivência, de abstração, de socialização e progresso na vida do homem [...]” (ALMEIDA, 2007, p. 36-37), ou seja, o brincar/jogar estimula o indivíduo à raciocinar, interagir, superar os desafios que se apresentam. Além disso, o jogo possibilita ao jogador o crescimento pessoal estimulador de posturas positivas no ambiente em que se joga, e no qual se vive, possibilitando assim o desenvolvimento de relacionamentos mais saudáveis dentro e fora do jogo.

Nessa mesma perspectiva, Fortuna (2011) assegura que o jogar permite “[...] desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão e a sociabilidade. [...] forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo, e, por conseguinte, em relação à vida [...]” (FORTUNA, 2011, p. 81), ou seja, o jogo permite que uma criança se divirta, mas também, participe ativamente, exercite sua autonomia, respeite o direito do outro, e aprenda algo sem nem mesmo perceber. Sobre isso, Almeida (2003) postula que, durante um jogo de bolinha de gude ou uma brincadeira de boneca, a criança não está somente se divertindo, mas está desenvolvendo e aplicando várias funções cognitivas e sociais.

Conforme Fortuna (2011, p. 97), “Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e o narcisismo tão abundante na nossa época.” Portanto, no jogo é possível que o aluno vivencie um momento em que tenha que ouvir o colega, discutir, concordar, discordar, e assim, ter a possibilidade de compartilhar um pouco de si com o outro.

Em razão disso, percebemos que o jogo e a brincadeira favorecem a afetividade, contribuem para a formação do ser humano, ou seja, o desenvolvimento de aspectos cognitivos, físicos e sociais. Sendo assim, notamos que, no contexto em que vivemos, devem ser incentivadas práticas de atividades que favoreçam experiências lúdicas, em especial, no âmbito escolar. Em função de nesse ambiente haver a preparação para o ‘mundo adulto’, para a formação de cidadãos.

À vista disso, acrescentamos que a melhor forma de proporcionar vivências lúdicas na escola é por meio da educação lúdica. Portanto, no tópico seguinte abordaremos aspectos desse tipo de educação pautado na ludicidade, nos jogos e nas brincadeiras, apresentando a importância disso para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais atrativo e significativo para alunos e professores.

2.3.2 A educação lúdica

A educação por meio de atividades lúdicas, segundo Fortuna (2011) e Almeida (2003), já era proposta por Platão no período da antiguidade clássica, pois ele acreditava que a educação das crianças deveria ser feita por meio de jogos educativos. De acordo com Almeida (2003), no século XVI, os jesuítas utilizavam métodos lúdicos. Eles usavam a dança, a comédia, e também, os jogos de azar modificados como ferramenta de ensino da ortografia e gramática. Nesse sentido, percebemos que o lúdico já era utilizado no âmbito educativo há muito tempo e ganhou destaque na educação infantil.

Nessa perspectiva, Almeida (2003) postula que, em meados do século XIX com Fröebel (1861), os métodos lúdicos se consolidam, em decorrência de sua teoria considerar o jogo como o melhor modo de fazer uma criança realizar uma atividade, e com isso favorecer a autoexpressão no processo de socialização permitido pelo jogar. Os estudos realizados sobre a educação por meio do lúdico foram de grande importância, porque foram a partir deles que se reconheceu a relevância de usar jogos/brincadeiras no ensino e aprendizagem.

Em meados do século XX, conforme Fortuna (2011), vários movimentos pedagógicos reafirmaram a importância da manutenção da brincadeira como recurso pedagógico, dada a relevância do brincar no processo de aprendizagem. Um desses grupos dedica-se pela garantia

da implementação das ludotecas³ nas escolas, pois é necessário que haja um ambiente adequado e material suficientes nas escolas.

Atualmente, os jogos e brincadeiras são utilizados, principalmente, nas salas de aula da Educação Infantil. Nessa etapa da educação, as aulas são compostas de jogos, brincadeiras, além disso, as salas são enfeitadas e a disposição das mesas e cadeiras no ambiente favorece a realização das práticas lúdicas, como: desenhar, pintar, cantar, correr etc.

Segundo Fortuna (2011), nessa primeira etapa da educação, os professores costumam promover o brincar apenas como passatempo, pois muitas vezes se negam a assumir suas responsabilidades de cunho pedagógico. Enquanto isso, os professores, do Ensino Fundamental anos finais até ao superior, promovem o estudar, por isso percebemos que até mesmo a arrumação das sala dessas duas etapas de ensino é diferente. No Ensino Fundamental anos finais, a primeira diferença que o aluno recém chegado nessa etapa percebe é que as cadeiras são colocadas em filas, as paredes não possuem enfeites e as metodologias contemplam apenas os conteúdos das disciplinas.

Assim, a partir do Ensino Fundamental anos finais, o lúdico é, constantemente, excluído das salas de aula, ou seja, a ludicidade é, frequentemente, retirada da educação no início dessa etapa de ensino. No entanto, sabemos que o lúdico é algo inerente ao ser humano, por isso, de acordo com Almeida (2007, p. 45), a escola tem o compromisso de promover meios para o desenvolvimento pleno dos alunos, principalmente, “[...] de forma significativa, responsável e prazerosa, ou seja, lúdica.” Em vista disso, suscitamos um questionamento: Por que a educação lúdica se restringe, principalmente, à Educação Infantil se os jogos e brincadeiras possibilitam tanto para crianças e adolescentes, quanto para jovens e adultos uma aprendizagem eficaz e prazerosa?

De acordo com Fortuna (2011), atividades lúdicas como o jogo mobilizam aspectos que são importantes para aprendizagem em geral e de conteúdos ministrados na escola. Nesse sentido, é importante compreendermos que a educação lúdica possibilita mais do que a obtenção de conhecimento, ela propicia o desenvolvimento de competências e habilidades.

³ De acordo com Barros & Leite (2013), o termo ludoteca advém do Sueco Lukotec (lucoteca), termo empregado em 1963, na Suécia, para designar espaço em que havia brinquedos educativos disponíveis para as crianças. No Brasil, o termo ludoteca foi utilizado em 1970, para nomear espaços da APAE, que tinham como finalidade disponibilizar brinquedos pedagógicos para as crianças com alguma deficiência. Atualmente, esse termo denomina os espaços que possuem brinquedos educativos e ambientação adequada para a realização de práticas lúdicas, como jogos e brincadeiras.

A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente, intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade. (ALMEIDA, 2003, p. 31-32)

A educação por meios lúdicos retira o aluno da posição passiva de receptáculo do conhecimento, pois o coloca na posição de agente construtor da sua própria aprendizagem. Nessa situação, o estudante terá que refletir, questionar, participar, interagir, se envolver no processo, se esforçar e ainda assim poderá sentir prazer por isso. Para Almeida (2003), a escola deve ajudar para que essa busca pelo conhecimento, não seja somente trabalhosa – exija esforço –, mas também, seja prazerosa. Sobre isso, Almeida (2003) menciona que a prática lúdica na educação é significativamente verdadeira se realizada pela perspectiva do *trabalho-jogo* de Celestin Freinet⁴.

Nessa compreensão de trabalho-jogo, a prática lúdica na educação deve ser regida pelo equilíbrio entre o trabalho (esforço) e o jogo (prazer, satisfação), pois assim as atividades escolares não serão nem puramente diversão, nem apenas sacrifício. Mas, algo a qual o aluno se dedicará verdadeiramente, pois enquanto se diverte, aprende, desenvolve-se e se prepara para a vida adulta. Almeida (2007) afirma que, na educação infantil, o trabalho escolar seria quase um jogo, na qual há mais diversão, porém nas séries mais avançadas essa atividade estaria mais próximo do trabalho, na qual há a busca, o esforço, a construção. Por tanto, para haver a prática lúdica em sala de aula deve haver uma coerência entre o jogar, o aprender e o ensinar.

De acordo com Fortuna (2011), isso ocorre quando os objetivos pedagógicos, almejados pelo professor, estão em conformidade com as características fundamentais da atividade lúdica, assim como com a vontade e necessidades do aluno. Dessa forma, o jogo a ser utilizado em sala de aula deve possuir finalidades educacionais, ou seja, ele deve ser usado tendo em vista a aprendizagem de algum conteúdo, de forma divertida, prazerosa. Nesse sentido, o educador estará aplicando um jogo educativo com conotação lúdica, em decorrência disso, haverá uma aula lúdica⁵.

Entretanto, segundo Fortuna (2011), uma aula para ser lúdica não precisa, necessariamente, conter o jogo, pois, se houver as características da brincadeira em uma aula,

⁴ Celestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, foi um pedagogo francês precursor das aulas passeios e das atividades impressas em sala de aula, dentre outros.

⁵ Termo proposto por Fortuna (2011) para indicar uma aula com características lúdicas.

então ela será “ludicamente inspirada” (FORTUNA, 2011, p. 87). Por exemplo: um professor que interage de forma positiva com seus alunos, ou seja, é alegre, mantém uma abertura para o diálogo, isto é, possui uma relação amistosa com os educandos, estará promovendo a ludicidade em sala de aula. Essa autora afirma que uma atividade educativa que possui algumas características lúdicas e uma finalidade será uma aula ludiforme⁶.

Nesse sentido, pode haver dois tipos de atividade realizadas em sala de aula: atividade lúdica ou atividade ludiforme. A primeira se faz sem a intenção de alcançar algo. A segunda, embora possua algumas características lúdicas, possui objetivos a serem alcançados, isto é, “Se nem todos os predicados da brincadeira estiverem presentes e houver propósitos pedagógicos, então esta aula lúdica será uma aula ludiforme.” (FORTUNA, 2011, p. 88).

Essa distinção é interessante, pois nos possibilita relacionarmos esses dois tipos de atividades à atividade escolar pautada nas concepções de trabalho-jogo, que assim como esta última deve possuir um equilíbrio, porque Conforme Braga (2005 apud Fortuna, 2011, p. 88), esse equilíbrio proporcionaria diversidades de experiências em sala de aula.

Assim, percebemos que o espaço escolar, quando tomado por posturas e metodologias lúdicas, torna-se mais atrativo, os professores e os alunos possuem uma relação diferente da que ocorre no ambiente tradicional de ensino. Como consequência disso, “o ambiente torna-se propício para a aprendizagem” (FORTUNA, 2011, p. 89), pois aluno e professor possuem a oportunidade de aprender um com o outro e com o clima de alegria, interação e desafio instaurado pelo lúdico.

Em vista disso, percebemos que o professor é um ator importante na realização de uma atividade lúdica no ambiente escolar, por isso, logo em seguida, abordaremos qual a postura que um educador deve adotar e qual a importância desse comportamento para a boa fruição desse tipo de atividade.

2.3.3 O educador lúdico

Sabemos que o professor é responsável pelo clima instaurado para a aprendizagem na sala de aula, pois é ele quem conduz as atividades que serão realizadas. Dessa forma, cabe a

⁶ Segundo Fortuna (2011) esse termo foi introduzido pelo pedagogo italiano Aldo Visalberghi, em 1950, para nomear atividades educativas que possuem algumas características lúdicas, mas que almejam alcançar algo.

ele decidir se haverá em sua aula a predominância da alegria, disciplina, interação ou da monotonia, rigidez. Nas aulas tradicionais, geralmente, há pouco diálogo entre educador e educando, pois o aluno é mero espectador passivo. Entretanto, o professor que deseja trabalhar com o lúdico deve se despir da figura autoritária do ensino tradicional. Mais que isso, ele deve estar preparado para conduzir uma aula lúdica.

Segundo Almeida (2003), antes de tudo, o professor deve conhecer os princípios da educação lúdica e estar disposto a aplicá-los em sua aula. Acrescentamos a isso que ele deve ter a crença de que as metodologias pautadas na ludicidade funcionam e promovem grandes transformações na vida dos alunos e, em consequência disso, na sociedade. Depois disso, conforme Luckesi (2014), em relação ao aspecto cognitivo, o educador deve possuir as habilidades e competências necessárias para atuação na sua área de conhecimento e, principalmente, estar bem emocionalmente, ou seja, cuidar para que suas emoções não interfiram no bom relacionamento com os alunos. A princípio, esses são alguns dos aspectos que devem ser observados.

Para além disso, compreendemos que o professor necessita ter alguns comportamentos, atitudes durante a aplicação das atividades lúdicas para garantir o andamento adequado dela. Para Fortuna (2011), o educador não deve nem se intrometer na brincadeira, nem ficar quieto no canto da sala, mas tem o dever de mediar o jogo. Ademais, as intervenções realizadas não podem ser para corrigir ou definir o que o aluno deve fazer, porque isso poderia deixar o jogo com um teor pedagógico, e então haveria somente uma atividade ludiforme. Por isso, é necessário que tenha intervenções pertinentes, seguidas de alguns afastamentos para que haja a independência e espontaneidade dos alunos.

Além disso, de acordo com Almeida (2003, p. 64), o educador lúdico deve “[...] saber despertar, conscientizar e confiar.”, ou seja, despertar na criança, adolescente ou adulto a paixão pelo estudar, e assim conscientizá-los de que o conhecimento também pode ser alcançado de forma prazerosa. Dessa forma, sempre procurando garantir que eles confiem em si mesmo, pois se o professor confia, os alunos também podem acreditar, logo, tentarão assumir a responsabilidade de buscar o conhecimento. E nada mais propício para obtenção do conhecimento de forma prazerosa, do que o jogo.

Nesse sentido, consideramos que o educador lúdico, de posse das informações necessárias para gestão de uma aula lúdica, precisa também, dispor de conhecimentos sobre o que, quais são e os benefícios dos jogos educativos.

2.3.4 Os Jogos Educativos

O conceito de jogo, como vimos anteriormente, possui um caráter polissêmico, por isso é difícil defini-lo, mas, o jogo educativo (JE) contém uma característica – cunho pedagógico – que o distingue dos demais jogos, por isso é mais fácil conceitua-lo. O JE, de acordo com Falkembach (S/D), é uma atividade que possui objetivos pedagógicos. Também para Kishimoto (2001, p. 26), o jogo educativo tem a finalidade de “[...] dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades.”.

Por outro lado, Fortuna (2011) afirma que, em sentido amplo, todo jogo é educativo, porque o brincar possibilita a aprendizagem de aspectos essenciais à vida do educando, como: cooperar, socializar, competir, perder, ganhar, ouvir, etc., por isso, essa autora apregoa que a aprendizagem de conteúdos escolares é só um das vantagens do uso do JE, pois as possibilidades de aprendizagem que o brincar contém em si, é o que torna fundamental a utilização de jogos no ambiente escolar. Ademais, essa pesquisadora estabelece que deve haver um certo cuidado quando houver a aplicação de um jogo educativo, para que este não perca a essência lúdica ou então seja apenas uma atividade desordenada.

Nesse sentido, acreditamos que o JE precisa possuir mais que o próprio conceito determinado por Falkembach (S/D) e Kishimoto (2001), porque o JE necessita ser aplicado de maneira equilibrada, ou seja, de maneira que não recaia nem somente no âmbito do brincar por brincar, nem no espaço do estudar por estudar, pois assim poderia deixar de ser jogo. Desse modo, o jogo educativo deve ser utilizado, em sala de aula, sob os pressupostos do jogo-trabalho, que mencionamos anteriormente, e do brincar proposto por Fortuna (2011), para que, então, o JE possa atingir não só objetivos pedagógicos, mas também alcançar aprendizagens necessárias a vida do educando dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, percebemos que os jogos educativos são essenciais na sala de aula, porque eles possibilitam, segundo Falkembach (S/D), a fixação de conteúdos escolares difíceis de serem compreendidos, ou seja, facilitam a aprendizagem, promovem a participação ativa dos alunos, a integração e a interação de todos, isto é, despertam a atenção e a criatividade, motivam, estimulam o senso crítico, a competição sadia e o prazer em estudar. Por isso, para essa autora, o JE para ser satisfatório, precisa reunir algumas características básicas: ser atrativo, divertido e com regras de fácil compreensão. Esse último aspecto é primordial para que o aluno possa manter-se interessado na brincadeira. Portanto, nesse contexto

as oportunidades exploratórias propiciadas pela brincadeira promovem uma maneira não-ameaçadora de manejo de novas aprendizagens, tais como a descoberta de regras e dos limites entre o real e a ficção, mantendo, ao mesmo tempo, a autoestima e a autoimagem [...] Por tudo isso [...] a aprendizagem se faz mais rápida quando se desenvolve em um contexto lúdico. (BRUNER, 1976 apud FORTUNA, 2011, p. 83)

Assim, por intermédio da brincadeira, a criança experimenta possibilidades de atuação que em situações comuns ela não desejaria fazê-lo. Dessa forma, ela vai reconhecendo as peculiaridades do jogo, como as regras, o tempo e espaço, então, aos poucos a criança vai se tornando atuante, ativa, querendo prosseguir na brincadeira. Isso ocorre porque, embora ela se perceba presente em uma sala de aula, o brincar ativa a sua imaginação, a partir disso surge espontaneidade em suas atitudes, logo pode ficar mais fácil acontecer o aprendizado do assunto que o professor propõe através de um jogo educativo.

Almeida (2003) sugere três tipos de jogos educativos – estes o autor denomina de jogos pedagógicos –, são eles: jogos de interiorização de conhecimentos; Jogos de expressão, raciocínio, interpretação e valores éticos; jogos de raciocínio – resolução de problemas, soluções criativas e lógicas, também chamados pelo autor de jogos de inteligência. Segundo esse autor, os jogos de interiorização de conhecimentos e os de expressão e interpretação favorecem o desenvolvimento da inteligência, o melhoramento da linguagem oral e escrita, bem como, a interiorização de conhecimentos. Por meio desses jogos, o aluno torna-se ativo no processo de aprendizagem, usa a criatividade e a criticidade.

Os jogos de raciocínio – resolução de problemas, soluções criativas e lógicas (jogos de inteligência), de acordo com Almeida (2003), promovem o desenvolvimento da inteligência, da capacidade de estabelecer relações com o meio e o contexto no qual os alunos vivem, ou seja, com a vida cotidiana. Além de permitir que os alunos superem os conhecimentos do senso comum, e então, possam refletir de forma crítica sobre o local onde moram, para que assim possam intervir de maneira criativa, dinâmica.

A primeira categoria de jogos – Jogos de interiorização de conhecimentos – abrange as seguintes especificidades: um conteúdo dado previamente pelo professor; resolução de questões sobre o conteúdo; a seleção do jogador em cada rodada se dá por meio de regras peculiares de cada jogo; o (os) vencedor (es) é (são) definido (s) a partir da quantidade de questões resolvidas.

Exemplo 1: Gincana do conhecimento

Esse jogo pode ser utilizado em qualquer disciplina, porque o professor, previamente, dá um conteúdo para que os alunos estudem. Geralmente, separa-se a turma em equipes. Para iniciar a brincadeira, costuma-se fazer um sorteio com o intuito de ver para qual equipe será feita a primeira pergunta sobre o conteúdo. Logo depois, a equipe que não foi conscrita faz a pergunta para equipe sorteada. Caso a equipe acerte a resposta, continua jogando, caso ela perca, dá a vez para a equipe adversária. A equipe que acertar mais perguntas ganha o jogo.

A segunda categoria – Jogos de expressão e interpretação – engloba as seguintes características: temáticas preestabelecidas ou sugeridas pelo professor para que os alunos as comuniquem aos demais colegas; o estabelecimento da interação entre os alunos por meio da oralidade.

Exemplo 2: Painel integrado

Esse jogo também pode ser utilizado em qualquer disciplina, porque o professor apresenta a turma um texto sobre determinado assunto, para que os alunos leiam em grupo e depois apresentem aos demais colegas. A brincadeira funciona da seguinte forma: Primeiro, o professor divide o texto por capítulos. Depois atribui um número (de 1 a 3) para cada aluno da turma. Após isso, o educador pede que os alunos com o número 1 se juntem a todos os outros que também ficaram com esse número, o 2 com 2 e o 3 com 3. Os alunos fazem a leitura.

Depois esses alunos formarão novos grupos, os quais se juntarão alunos com os números 1, 2, 3. Nesses pequenos grupos, cada aluno explicará o seu capítulo aos colegas. Assim que os educandos terminarem essa etapa, todos eles se reunirão, em círculo, num só grupo para refletir e tecer comentários sobre o assunto. Então, na última etapa do jogo, os grupos iniciais escolherão três palavras-chave que resumem o capítulo lido por eles e colocarão no quadro, pois assim toda a turma poderá anotar as palavras-chave de todo o conteúdo.

A terceira categoria, os jogos de raciocínio – resolução de problemas, soluções criativas e lógicas (jogos de inteligência), costuma apresentar as seguintes especificidades: atividades que objetivam que o aluno resolva questões voltadas para solução de problemas. Geralmente, esse problemas envolvem a matemática e a lógica.

Exemplo 3: Pega-varetas

Esse jogo pode ser utilizado na disciplina de matemática, pois possui como objetivo melhorar as estratégias de cálculo mental. Para que se inicie uma partida, é necessário que haja dois participantes ou mais. A brincadeira se inicia com um dos participantes jogando

sobre a mesa 31 varetas coloridas (verdes, azuis, amarelas, pretas). Então, um jogador por vez, escolhe uma vareta para retirar do monte, de forma que não mova as demais varetas. Se o jogador retirar a vareta escolhida sem que as outras se movam, ele continua jogando, caso contrário é a vez do próximo jogador. Quem retirar mais varetas ganha o jogo.

Em suma, o JE é uma das formas mais eficazes de propiciar a aprendizagem de conteúdos de maneira dinâmica e atrativa. Por isso, conforme Almeida (2003), o JE constitui-se como um dos instrumentos importantes para transformação de uma aula desinteressante, em uma aula que proporcione aprendizagem significativa de maneira prazerosa. Em vista disso, percebemos o quão importante e necessário, é a inserção de jogos educativos também em aulas do Ensino fundamental anos finais, Ensino Médio, e até mesmo no Ensino superior.

No próximo tópico, trataremos brevemente sobre a importância da ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa. Logo após, apresentaremos o tema acentuação tônica, o qual é o assunto que escolhemos para a criação de um jogo educativo.

2.3.5 Jogos Educativos nas aulas sobre acentuação tônica

Educar por meio do lúdico – jogos, brincadeiras –, segundo Almeida (2007), consiste em uma prática que preserva a ação, a interação e integração do educador e do educando em face ao conhecimento, ou seja, o exercício do lúdico em uma aula possibilita que todos os envolvidos tornem-se ativos no processo de busca pelo conhecimento. Sabemos que as aulas de Língua portuguesa aplicadas de forma inteiramente tradicional, quase sempre não favorecem a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem da língua, assim como não possibilitam que aluno e professor reflitam sobre o conteúdo abordado em sala de aula.

Considerando que uma aula ludicamente inspirada, de acordo com Fortuna (2011), proporciona tudo isso que mencionamos anteriormente, e ainda de forma prazerosa, acreditamos que, por meio de jogos educativos, os conteúdos de Língua Portuguesa poderão tornar-se mais desafiadores, instigantes. Dessa forma, um assunto antes maçante e pouco significativo para alguns alunos, pode se tornar relevante, porque o JE, além de possibilitar que o aluno mobilize toda a sua atenção para o que está fazendo, proporciona também, o raciocínio (reflexão crítica) sobre o que lhes foi proposto no jogo.

Por essa razão, cremos que o assunto acentuação tônica, que recorrentemente é trabalhado em sala com intuito quase exclusivo de que o aluno memorize as regras de acentuação, se ensinado por meio de um jogo, pode ser muito interessante e proveitoso, pois pode permitir que os educandos assimilem o conteúdo, mesmo sem perceber.

Em relação a esse assunto, na língua portuguesa, o senso comum costuma tratar a acentuação tônica e a acentuação gráfica como indistintas, entretanto não devemos confundilas, pois segundo Ney (2012), a primeira está relacionada a aspectos fonológicos da língua e a segunda a questões ortográficas, mas ambas possuem correlação com a pronúncia correta das palavras, ou seja, com o campo da fonética.

De acordo com Ney (2012), o acento tônico também nomeado como acento prosódico ou acento primário, corresponde a um supra-seguimento⁷ que possui função distintiva no sistema da língua, e está intrínseco à tonicidade das sílabas⁸, mesmo sem haver a presença do acento gráfico. Tomemos como exemplo as palavras:

Janela, gato, beber

Como vemos nos exemplos acima, as palavras destacadas não possuem acento gráfico, mas possuem o acento tônico que repousa sobre as sílabas em negrito. Nesse sentido, Ney (2012) apregoa que a maioria das palavras do Português possui acento tônico, porém não recebe o acento gráfico, porque este serve somente para marcar, na escrita, as exceções perante a ⁹tendência natural da língua de acentuar a penúltima sílaba. Por exemplo, se a palavra ‘jiló’ fosse escrita sem o acento gráfico, que indica que ela é *oxítona*, ela seria pronunciada, provavelmente, como paroxítona.

⁷ Conforme Cagliari (1992), além dos seguimentos que são os sons indicados pelo alfabeto fonético, existem os supra-seguimentos. Os supra-seguimentos podem ser de dois tipos: aqueles que modificam os seguimentos, ex.: labialização, palatalização, nasalização, isto é, elementos tidos como portadores de uma articulação secundária; e aqueles que são maiores que um seguimento em natureza fonética, ou seja, maior que um som fonético, mas, do tamanho de uma sílaba. Esse último é mais conhecido como elemento prosódico, ou seja, elemento relacionado diretamente com acento tônico de uma palavra.

⁸ Bechara (2017) afirma que a sílaba é composta por um fonema ou um grupo de fonemas emitido em um único impulso expiratório.

⁹Câmara Jr. (1992), Cintra (1997 apud CONSONI, 2006, p. 12), Lee (1997), Ney (2012) e outros pesquisadores afirmam que há uma tendência natural no português brasileiro de acentuar a penúltima sílaba da palavra, portanto, há mais palavras paroxítonas nessa língua.

Sabemos que, tanto o acento tônico quanto o acento gráfico, podem recair sobre a *última*, *penúltima*, e *antepenúltima* sílaba de um vocábulo. Sendo assim, conforme Bechara (2017), uma palavra de duas ou mais sílabas pode ser: *OXÍTONA*, se o acento tônico ou gráfico recair na *última* sílaba. Ex.: **deitar**, **café**, **material**; *PAROXÍTONA*, se recair na *penúltima*. Ex.: **janela**, **pipoca**, **importância**; e *PROPAROXÍTONA*, se recair na *antepenúltima*. Ex.: **mágica**, **pântano**, **árvore**.

Sob essa mesma perspectiva, conforme as gramáticas normativas, a acentuação tônica compõe um estudo do âmbito da fonética, denominado *Prosódia*. A *Prosódia*, conforme Bechara (2017), aborda a correta acentuação e entonação dos fonemas, pois a função principal dela é atentar-se para a sílaba *predominante*, chamada *sílaba tônica*. A *sílaba tônica* é distinguida das demais pois, segundo Cunha (2017), a sua pronúncia ocorre a partir da mobilização de maiores características físicas próprias dos sons humanos.

De acordo com Cunha (2017), as características dos sons humanos são: a *intensidade*, força expiratória com que se pronuncia: som FORTE (tônico) ou FRACO (átono); o *tom* – altura musical – correspondente a frequência vibratória das cordas vocais: som AGUDO (alto) ou GRAVE (baixo); o *timbre*, conjuntos de sons de tom fundamental ou tom secundário: Som ABERTO ou FECHADO; e a *quantidade*, duração da emissão do som, que pode ser LONGO ou BREVE. Esse autor afirma que “[...] esses elementos estão intimamente associados, e o conjunto deles, com predominância da intensidade, do tom e da quantidade, é que se chama *ACENTO TÔNICO*.” (CUNHA, 2017, p. 68)

Nesse sentido, compreendemos que o *acento tônico* recair sobre a sílaba, na qual a sua pronúncia ocorre com maior esforço muscular que as demais, por isso, com mais nitidez, conforme Bechara (2017). Assim, as sílabas que possuem acento tônico são as denominadas *tônicas*: Ex.: **ângulo**, **pele**, **comer**. As outras sílabas são chamadas *átonas*. Estas podem ser *pretônicas* se estiverem antes da sílaba tônica ou *postônicas* se estiverem depois.

De acordo com Cunha (2017) e Bechara (2017), o acento tônico, em alguns casos, possui a função de marcar a INTENSIDADE E SIGNIFICADO DA PALAVRA, pois, quando isso ocorre, a posição dele distingue significados, por exemplo, *Médico*-substantivo que designa um profissional que atua na área da medicina; *medico*-verbo que marca o tempo presente do indicativo. Lee (1997) e Câmara Jr. (1992) também concordam, pois afirmam que a posição do acento, em certos casos, pode distinguir palavras como *Caqui* e *Cáqui*, *pele* e *Pelé*, e também pode distinguir categorias lexicais, como em *fábrica* (substantivo) e *fabrica* (verbo).

Além disso, o acento tônico também pode ser DE INSISTÊNCIA E EMOCIONAL, conforme Bechara (2017), nesses casos, utilizamo-nos para marcar maior expressividade na fala, por exemplo: –João, coorre. Segundo esse gramático, os escritores, quando fazem uso do acento de insistência e emocional, costumam marcar na escrita esse prolongamento elevado, aumentando a quantidade de vogais da sílaba tônica, como vimos no exemplo acima.

Para Cunha (2017), os vocábulos pequenos, ou seja, com poucas sílabas costumam apresentar somente uma sílaba tônica, mas as palavras maiores, geralmente, as que são formadas por meio da derivação, como: *rapidamente*, possuem um ACENTO PRINCIPAL e um ACENTO SECUNDÁRIO. Assim, percebemos que na palavra *rapidamente*, a sílaba *men* possui o acento principal e a sílaba *ra* possui o acento secundário. Ademais, de acordo com Cunha (2017), na frase há acentos principais e secundários, ou seja, GRUPOS ACENTUAIS (OU DE INTENSIDADE), por isso algumas palavras podem ficar subordinadas a outras, conforme a vagareza ou ligeireza com que a frase é pronunciada.

Para Cunha (2017), no exemplo: *Dias e noites*, se a frase for pronunciada lentamente, há dois grupos acentuais (ou de intensidade), ou seja, dois vocábulos com acento principal, mas se pronunciada rapidamente, há somente um grupo acentual, ou seja, uma palavra com um acento principal e outra com um acento secundário. Isso acontece, por que a sílaba tônica de *dias* se enfraquece, então esse grupo acentual torna-se subordinado ao da palavra *noites*.

Quanto ao Acento Gráfico, Bechara (2017), Cunha (2017) e Ney (2012), apontam que, na Língua Portuguesa, há três acentos gráficos: *AGUDO* (´), *GRAVE* (`) e *CIRCUNFLEXO* (^). Os demais são sinais diacríticos, ou seja, o *TIL* (~), o *TREMA* (¨), o *APÓSTROFO* (´), a *CEDILHA* (¸) e o *HÍFEM* (-). De acordo com Cunha (2017), o *ACENTO AGUDO* é usado para marcar as vogais tônicas fechadas *i* e *u*. Ex.: *aí*, *baú*. E também, as vogais tônicas abertas e semiabertas *a*, *e* e *o*. Ex.: *há*, *pé*, *inóspito*. O *ACENTO GRAVE* é utilizado para assinalar crase da preposição *a* com os artigos *a*, *as* e com os pronomes *a(s)*, *aquele(s)*, *aquilo*. O *ACENTO CIRCUNFLEXO*, por sua vez, é empregado para marcar o timbre semifechado das vogais tônicas *a*, *e* e *o*. Ex.: *câmbio*, *mês*, *avô*.

O sinal diacrítico *TIL* é usado para marcar a nasalidade das vogais *a* e *o*. Ex.: *pães*, *portões*. O *TREMA*, não se usa mais na Língua Portuguesa. Somente em nomes e palavras estrangeira. Ex.: *Müller*, *Günter*. O *APOSTRÓFO* é usado para marcar a supressão de um fonema. Ex.: *d'água*, *pau-d'água*. A *CEDILHA*, e posta debaixo do *c*, antes de *a*, *o*, *u* para “representar a fricativa linguodental surda [s]: *praça*, *poço*, *açúcar*.” (CUNHA, 2017, p. 79). O

HÍFEM é utilizado para unir palavras compostas ou derivadas por meio de sufixos. Ex.: couve-flor, ex-diretor. Unir pronomes átonos e verbos. Ex.: abraça-me, falar-te-ei. Também utiliza-se o hífen para marcar a translinearização de uma palavra. Ex.: covar-/de

Ademais, Cunha (2017) nomeia tanto os acentos gráficos, quanto os diacríticos de NOTAÇÕES LÉXICAS. Segundo Cunha (2017), esses sinais servem para indicar a pronúncia exata da palavra, por isso, como havíamos mencionado anteriormente:

o nosso sistema de acentuação gráfica refere-se à marcação de tonicidade, sendo, por conseguinte, relacionado ao funcionamento do acento prosódico, uma vez que a necessidade de grafar o acento só existe quando há uma exceção à tendência natural da língua. (NEY, 2012, p. 45)

Assim, ao procurarmos nas gramáticas a descrição do uso da acentuação gráfica, encontramos as normas referentes aos casos que são exceções dos padrões de tonicidade da Língua Portuguesa. Conforme Bechara (2017), as regras de uso dos acentos gráficos, são estas:

- I- Acentuam-se graficamente as palavras oxítonas terminadas em: **a(s), e(s), o(s), em, ens**. Ex.: maracujá, igarapé, mocotó, alguém, parabéns.
- II- Usa-se acento gráfico nas paroxítonas terminadas em: **r, i(s), n, um-uns, ps, l, u, x, us, on(s), ã(s), ão(s)**, e os **ditongos** acompanhados ou não de s. Ex.: cadáver, júri, lápis, hífen, fácil, ânus, tórax, álbum, órfão, órfã, bíceps, comércio.
- III- Todas as proparoxítonas são acentuadas graficamente.
- IV- Acentua-se os monossílabos tônicos terminados em: **a, e, o**. Ex.: cá, fé, pó.
- V- Acentua-se os verbos **ter** e **vir**, bem como em seus derivados (deter, manter, reter, intervir, sobrevir etc.).

SINGULAR: ele **tem**, ele **vem**, ele **intervém**, ele **mantém**.

PLURAL: eles **têm**, eles **vêm**, eles **intervêm**, eles **mantêm**.

Acrescentamos ainda que, em alguns casos, a posição da sílaba tônica influencia na escrita e na pronúncia das palavras, por exemplo, nas palavras terminadas com as vogais **o, e**, e nas palavras terminadas com as consoantes **z** e **s**. Vejamos, nas palavras rato, coelho e médico percebemos que ao pronunciarmos esses vocábulos, a letra *o* no final das palavras representa o som de *u*. Nas palavras, sede, tomate e pele, a letra *e* fica com som de *i*. isso ocorre porque a

tonicidade da penúltima ou antepenúltima sílaba ocasiona o enfraquecimento da vogal da última sílaba.

No que se refere ao caso do *s* e *z*, ocorre que, quando a sílaba tônica é terminada em *z* não é preciso acentuá-la graficamente, porque o *z* é sonoro. Mas, quando a sílaba tônica é terminada em *s*, o uso do acento gráfico é necessário, porque o *s* é surdo. Para exemplificar, tomemos a palavra Luís que pode ser escrita com *S* ou com *Z*. Se escrita com *S*, apresenta acento gráfico Luís, se escrita com *Z*, não precisa acentuar graficamente. Nesse sentido, é essencial que professores e alunos percebam como a identificação da sílaba tônica pode auxiliá-los a solucionar dúvidas ortográficas nesses casos que mencionamos.

A partir do exposto, podemos perceber que trabalhar acentuação é importante, porque por meio dela é possível: reconhecer significados de palavras; diferenciar categorias lexicais; Expressar emoções através da fala, somente marcando com maior ênfase a vogal ou vogais da sílaba tônica; perceber que a posição da sílaba tônica influencia na pronúncia e escrita correta dos vocábulos, quanto a esse último aspecto, destacamos as palavras com terminação em *e*, *o*, *z* e *s*.

Em vista disso, notamos uma maior necessidade de abordar esse assunto de forma significativa, para que o aluno veja que saber identificar a sílaba mais forte de uma palavra, é indispensável para o bom uso e compreensão de nossa língua. Nesse sentido, na próxima seção, iremos apresentar a metodologia de pesquisa deste trabalho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, expomos a natureza da pesquisa, de acordo com os pressupostos de Gil (2006), Lüdke e André (1986) e Ohuschi (2006). Também, apresentamos o contexto no qual se realizou a investigação, logo depois, os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, o material produzido e os procedimentos de análise.

3.1 Tipo e natureza da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa e de natureza aplicada. É qualitativa porque, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke e André, 1986, p. 11, 12 e 13),

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento[...] Os dados coletados são predominantemente descritivos[...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto[...] O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

Nesse sentido, a nossa pesquisa é qualitativa, porque nós, enquanto pesquisadoras, fomos o sujeito principal do processo de coleta de dados e de análise desses dados, isto é, fomos nós que coletamos os dados necessários para construção do material que foi utilizado, assim como fomos nós que descrevemos e refletimos como esse material deveria ser construído. Ademais, não nos preocupamos com a generalização dos resultados, como é o caso das pesquisas quantitativas, porque o nosso material é preparado para uma realidade peculiar.

Assim, do mesmo modo que os dados obtidos na elaboração do material procuram responder a uma realidade específica, há uma preocupação com o processo, e não apenas com os resultados. Embora os resultados sejam importantes, a nossa preocupação maior está relacionada à tudo aquilo que envolveu a construção do material.

Nesse sentido, como defende Ohuschi (2006), com base em Erickson (1988), o termo qualitativo-interpretativa está mais adequado para o trabalho realizado, haja vista que ao utilizá-lo, impede-se o sentido de que uma pesquisa qualitativa possui maior qualidade que as demais. Assim, o interesse dessa investigação se centraliza no significado humano e no aspecto principal da semelhança entre focos diferentes.

Classificamos esta pesquisa também como de natureza aplicada, porque possui o intuito de que haja “a aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2006, p. 42), isto é, espera-se que os conhecimentos obtidos por meio da pesquisa sejam postos em prática. É de natureza aplicada também, pelo fato de que almejamos que nosso trabalho possa colaborar com as atividades dos professores de Língua Portuguesa, para que, aplicando a ludicidade nas aulas, o ensino e a aprendizagem sejam mais eficazes.

3.2 Contexto e procedimentos metodológicos da pesquisa

O tema desta pesquisa surgiu a partir de reflexões sobre a abordagem do assunto acentuação tônica em sala de aula, e também, a partir das realidades observadas, de maneira informal, em aulas de Língua Portuguesa (LP), as quais os alunos, muitas vezes, por não participar ativamente do processo de aprendizagem, consideram monótonas, desinteressantes. Isso tudo resulta em reclamações dos educandos de que não conseguem gostar dessa disciplina e reclamações dos professores por não conseguirem envolver os alunos.

Com base nisso, no projeto de pesquisa “A Ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa”, coordenado pela professora Dra. Zilda Laura Ramalho Paiva, iniciaram-se discussões a respeito da necessidade de desenvolver uma metodologia que propicie aulas mais cativantes e que auxiliem nas dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Assim, optamos pela criação de jogos educativos, tendo em vista que as aulas pautadas em metodologias lúdicas promovem diversão e aprendizado.

Em nosso grupo de pesquisa, há mais quatro participantes, cada integrante ficou responsável por uma temática específica, para construir um material que possibilitasse o trabalho com um assunto, de forma reflexiva, dinâmica, isto é de forma lúdica, por meio de um jogo educativo, no meu caso, sobre o assunto acentuação. Ao abordarmos a seleção dos conteúdos de LP, concordamos que o nosso material deveria contribuir para que os alunos compreendessem como funcionam e para que servem esses assuntos em nossa língua, para que assim eles compreendam a importância de cada conteúdo.

No que se refere ao assunto acentuação, nós buscamos possibilidades e tipos de atividades que poderiam ser desenvolvidas e utilizadas para o ensino de acentuação tônica de forma

lúdica e reflexiva. Realizamos, então, adaptações em um jogo¹⁰ que abordava as regras de acentuação gráfica.

Na próxima seção, apresentamos a descrição do material e todos os questionamentos e reflexões que surgiram ao longo do processo de criação.

¹⁰ O jogo que adaptamos foi retirado do site: Ensino Fundamental1, localizado no endereço eletrônico, <https://ensfundamental1.wordpress.com/407-2/>. Esse jogo tinha por objetivo a prática e a fixação da classificação de palavras quanto a sílaba tônica.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, mostramos as partes constituintes do jogo educativo “Acento lúdico”, ou seja, composição, objetivos, regras. Também apresentamos a relação que há entre ludicidade, acentuação tônica e o jogo educativo elaborado.

4.1 Elaboração do material

Para a construção do jogo Acento lúdico, consideramos os estudos de Almeida (2003) sobre educação lúdica, de Falkamback (S/D) e Fortuna (2011) a respeito dos jogos educativos, Almeida (2007) sobre atividades lúdicas, Luckesi (2014) sobre ludicidade, além dos estudos Ney (2012) em relação a acentuação tônica, entre outros.

Conforme Almeida (2007), a ludicidade ocorre sempre que realizamos uma ação sobre/com um objeto ou quando interagirmos com alguém e com isso sentimos prazer. Desse modo, a ludicidade se manifesta a partir de ações que nos causam satisfação. Segundo Luckesi (2014) toda atividade que nos proporciona a sensação de plenitude, alegria pode propiciar a ludicidade. Nesse sentido, acreditamos que o Jogo Educativo (JE) pode ser um instrumento promovedor da aprendizagem de conteúdos escolares de forma lúdica.

Desse modo, a utilização do jogo Acento lúdico para o ensino e aprendizagem da acentuação tônica é de grande relevância para a aprendizagem eficaz desse conteúdo, por que essa ferramenta educativa, além de retirar o aluno da posição passiva de mero receptáculo do conhecimento, uma vez que, promove reflexões, a participação ativa, alegria, a socialização entre os educados, pode possibilitar que as aulas tornem-se mais interessantes.

Para que isso se efetive, temos o intuito de que esse jogo seja utilizado de forma equilibrada, para que não seja usado nem somente para o brincar por brincar e nem para o aprender por aprender. Nesse sentido, decidimos utilizar esse jogo no ensino de acentuação tônica almejando que por meio dele os alunos consigam compreender que o acento tônico não é o mesmo que acento gráfico, que os conhecimentos sobre acentuação nos permite reconhecer sentidos de palavras, porque segundo Bechara (2017), Cunha (2017), Lee (1997), Câmara Jr. (1992), a posição do acento pode distinguir significados, palavras e categorias lexicais.

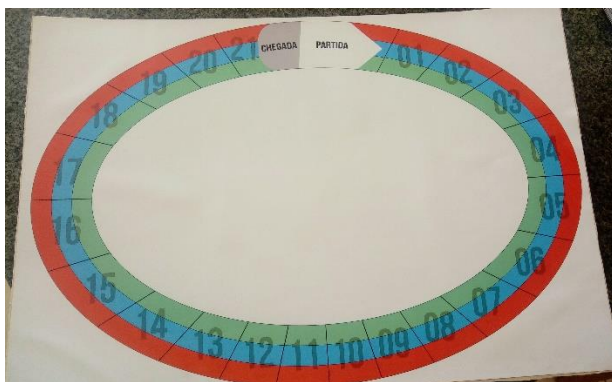
Saber sobre o acento, também nos propicia aprender que é possível expressar emoções por meio da fala, porque segundo Bechara (2017), Cunha (2017) o acento tônico pode ser de insistência ou emocional. Reconhecê-lo é crucial para pronunciar as palavras corretamente, conforme Ney (2012), bem como, evitar erros ortográficos.

Nesse sentido, o jogo Acento lúdico busca proporcionar a reflexão e compreensão dos alunos a respeito da influência da posição da sílaba tônica sobre a pronúncia e escrita de palavras terminadas em e, o, z e s.

4.2 Descrição do Jogo

O jogo denominado “Acento lúdico” é composto por um tabuleiro, três carrinhos e trinta e seis cartas. Para que se inicie uma partida, é necessário pelo menos dois participantes, mas o essencial é que haja três equipes, cada equipe com dois integrantes, para que a brincadeira seja mais dinâmica, e assim, possibilite interação, esforço, reflexão.

Desse modo, de acordo com Almeida (2007), ações durante o brincar que promovem o interagir com o outro, poderão causar prazer, alegria. Em consequência disso, poderá ocorrer a promoção de um ambiente favorável a vivência de experiências positivas, que possivelmente resultarão em manifestações internas de plenitude, ou seja, ludicidade, conforme Luckesi (2014).



(Imagem 1)



(Imagem 2)

No tabuleiro há três pistas, ao longo das pistas foram distribuídas as casas numeradas de um (1) a vinte e um (21), as outras duas casas do tabuleiro são constituídas da palavra (partida) que marca o início do jogo e do vocábulo (chegada) que indica o término do jogo.

Os carrinhos são cada um de uma cor para que cada jogador/equipe não se confunda e pegue o carrinho do adversário (os). As cartas possuem três perguntas relacionadas a uma palavra. Tomemos como exemplo a palavra ABACAXI.

Ex.: “Como as sílabas da palavra abacaxi são separadas?; Qual a sílaba mais forte de abacaxi?; Como se escreve o fim da palavra abacaxi? Com **e** ou com **i**?”.

Como falamos anteriormente, ao todo foram selecionadas trinta e seis palavras.

| | Acento tônico | Acento gráfico |
|----------------------|--|--------------------------|
| OXÍTONA | Jabuti, abacaxi, bacuri, javali, siri, urubu, cururu, caju, tatu, bambu, rapaz, nariz, veloz, talvez, cicatriz | Luís, freguês, português |
| PAROXÍTONA | Chocolate, sede, felicidade, pele, ponte, tomate, alegre, correio, documento, coelho, gato, trabalho, caro, moço | Lápis |
| PROPAROXÍTONA | | Médico, óculus, ônibus |

Dentre elas, selecionamos dezoito palavras oxítonas, quatorze paroxítonas e três proparoxítonas. Conforme Bechara (2017), Cunha (2017), Ney (2012) as palavras oxítonas são aquelas que o acento tônico ou gráfico repousa sobre a última sílaba da palavra, marcando assim, a sílaba mais forte do vocábulo. Já as palavras paroxítonas são aquelas nas quais o acento recai sobre a penúltima sílaba, e as palavras proparoxítonas são aquelas em que o acento recai sobre a antepenúltima sílaba.

Entre as palavras oxítonas, selecionamos cinco terminadas em **i**: JABUTI, ABACAXI, SIRI, JAVALI, BACURI; cinco terminadas em **u**: URUBU, CURURU, CAJU, TATU, BAMBU. Esses vocábulos foram escolhidos, porque devido o acento tônico recair sobre a última sílaba da palavra, os sons de **i** e **u** são pronunciados com maior força expiratória – *intensidade* – som FORTE (tônico); com maior frequência vibratória das cordas vocais – tom/altura musical – som AGUDO (alto); e maior duração da emissão do som – quantidade – som LONGO. Assim os sons de **i** e **u** são percebidos com mais nitidez. Isso acontece, porque segundo Cunha (2017), as sílabas tônicas são produzidas a partir da mobilização de maiores características físicas próprias dos sons humanos: *Intensidade, tom e quantidade*.

Em contraposição à terminação dessas palavras, escolhemos sete palavras paroxítonas terminadas em **e**: CHOCOLATE, SEDE, FELICIDADE, PELE, PONTE, TOMATE, ALEGRE e sete terminadas em **o**: CORREIO, DOCUMENTO, COELHO, GATO, TRABALHO, CARO, MOÇO, porque devido as vogais “**e**” e “**o**” da terminação desses vocábulos encontrarem-se em uma sílaba átona postônica, ao pronunciarmos essas palavras ouvimos o **e** com som de **i** e o **o** com som de **u**. Isso acontece, porque conforme Cunha (2017), quando se pronuncia uma sílaba átona a intensidade do som é FRACA (átona); o *tom* – altura musical – é GRAVE (baixo); e a *quantidade*, duração da emissão do som, é BREVE.

Entre as palavras oxítonas terminadas em **z**, selecionamos os vocábulos: RAPAIZ, NARIZ, VELOZ, TALVEZ, CICATRIZ, para mostrar que quando o acento tônico recai sobre uma sílaba terminada com a letra **z**, este é pronunciado com o som de **s**, mas devido o **z** ser sonoro, não é necessário acentuar graficamente, por outro lado, quando a sílaba tônica recai sobre uma sílaba terminada em **s**, como nestas palavras que escolhemos: FREGUÊS, PORTUGUÊS, LUÍS, é necessário colocar o acento gráfico, porque o **s** é surdo. Também selecionamos a palavra paroxítona LÁPIS, para mostrar um exemplo de vocábulo que embora seja terminado em **i** (normalmente oxítona) é paroxítona e por isso precisa ser acentuado graficamente.

Entre as palavras proparoxítonas, selecionamos ÓCULOS, ÔNIBUS, e MÉDICO, para expor que quando a sílaba tônica é a antepenúltima não importa como a sua parte final é escrita, elas sempre serão acentuadas. Além disso, destacamos esses vocábulos acentuados graficamente para salientar que, de acordo Ney (2012), o acento gráfico embora seja utilizado somente para marcar as exceções prosódicas da língua, ele possui uma relação direta com o funcionamento do acento tônico.

Nesse sentido, o ensino da acentuação tônica deve ser voltado não somente para o identificação de uma palavra oxítona, paroxítona, proparoxítona para verificação se ela leva acento gráfico ou não, mas principalmente, para reflexões a respeito da pronúncia e da escrita das palavras, sobre a função distintiva do acento na língua e da relação existente entre o acento tônico e o acento gráfico.

4.3 Objetivos do jogo e o “como” jogar

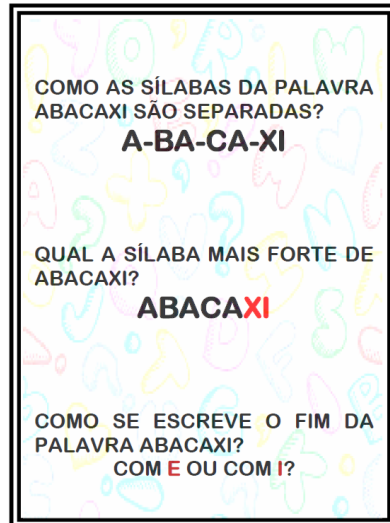
Criamos o jogo Acento lúdico com o intuito de que, por meio do brincar, sejam alcançadas, conforme Fortuna (2011), tanto a aprendizagem de conteúdos escolares, quanto de aspectos necessários à vida do aluno dentro e fora do ambiente escolar, cooperação, socialização, etc, no caso deste jogo, tanto do assunto acentuação tônica, quanto de aprendizagem em geral. Ademais, para alcançar esse objetivo, é preciso organizar etapas.

Para levarmos os educandos à compreensão da acentuação, primeiramente, procuramos desenvolver estratégias dentro do jogo “Acento lúdico” que favorecessem a compreensão de que a posição da sílaba tônica influencia na pronúncia e na escrita das palavras terminadas em e, o, z e s.

Para favorecer a compreensão desse aspecto relacionado à acentuação, decidimos seguir esse passo a passo:

1. Promover a reflexão sobre a importância da identificação correta da sílaba tônica;
2. Mobilizar conhecimentos a respeito da ortografia da Língua Portuguesa;
3. Exercitar a ortografia;
4. Refletir sobre a relação entre pronúncia e escrita;
5. Reduzir erros ortográficos das palavras terminadas em e, i, o, u, z e s.

Esse passo a passo está implícito nos três questionamentos norteadores da sequência das jogadas, apresentados nas cartas.



(Imagem 3)

Além dos itens que formam o jogo, mencionados anteriormente, são necessários também três folhas de papel e três canetas para que os jogadores possam utilizar para fazer as respostas das perguntas que há nas cartas.

Antes de iniciar o jogo, é necessário explicar as regras, pois segundo Falkamback (S/D), a compreensão delas é primordial para que o aluno possa manter-se interessado na brincadeira. Então, para iniciar o jogo, devem ser sorteados os números de um a três, a equipe/o participante que pegar o número um terá o direito de responder primeiro as perguntas da carta. Assim, ele irá pegar uma, na pilha de cartas, e, sem olhar para ela, dará para o seu adversário de número dois fazer a leitura das perguntas. Nesse contexto, percebemos que

as oportunidades exploratórias propiciadas pela brincadeira promovem uma maneira não-ameaçadora de manejo de novas aprendizagens, tais como a descoberta de regras e dos limites entre o real e a ficção, mantendo, ao mesmo tempo, a autoestima e a autoimagem [...] Por tudo isso [...] a aprendizagem se faz mais rápida quando se desenvolve em um contexto lúdico. (BRUNER, 1976 apud FORTUNA, 2011, p. 83)

Assim, por intermédio da brincadeira, o sujeito experimenta possibilidades de atuação que em situações comuns ele não desejaria fazê-lo. Dessa forma, vai reconhecendo as peculiaridades do jogo, como as regras, o tempo e espaço, então, aos poucos vai se tornando atuante, ativo, querendo prosseguir na brincadeira. Isso ocorre porque, embora se perceba presente em uma sala de aula, o brincar ativa a sua imaginação, a partir disso surge espontaneidade em suas atitudes, logo pode ficar mais fácil acontecer o aprendizado do assunto que o professor propõe através de um jogo educativo.

Depois que a equipe/o participante dois receber em mãos a carta da equipe/do participante um, a primeira pergunta a ser feita é, por exemplo: Como as sílabas da palavra abacaxi são separadas? Depois que se faz a pergunta, a equipe/o jogador um vai escrever a palavra separando as sílabas, logo em seguida, mostrará aos demais participantes do jogo qual foi a resposta. Durante a escrita da palavra, os participantes da equipe deverão decidir entre eles se a resposta está correta.

Conforme Fortuna (2011, p. 97), “Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e o narcisismo tão abundante na nossa época.” Portanto, no jogo é possível que o aluno vivencie um momento que tenha que ouvir o colega, discutir, concordar, discordar, e assim, ter a possibilidade de compartilhar um pouco de si com o outro.

Após o compartilhamento da resposta, caso a equipe/ o participante acerte a resposta, a equipe/o participante moverá o carrinho para a casa de número um (1) do tabuleiro, mas se errar a resposta, será a vez da equipe/do jogador dois pegar uma carta e dar para a equipe três fazer a leitura das perguntas, e assim sucessivamente. Consideremos que a equipe dois tenha acertado a primeira pergunta: “Como as sílabas da palavra abacaxi são separadas?” a partir dela, a equipe/o jogador terá exercitado a separação silábica das palavras, e mesmo aqueles que não sabiam, por estar junto dos que sabem, vão aprendendo aos poucos.

Dessa maneira, verificamos que, conforme Almeida (2007, p. 30), “[...]o brinquedo acompanha o processo de interação e funciona como um intensificador. É o brinquedo que permite aos grupos uma interação mais objetiva e, porque objetiva, mais fácil de ‘partilhar’.” Nesse sentido, o tabuleiro, as cartas e os carrinhos, podem promover a otimização da brincadeira, porque favorecem a interação, a imaginação. Assim, o brinquedo contribui para o início e prosseguimento do brincar, porque ele é o suporte do jogo.

Depois que acertou a primeira pergunta, a equipe dois deverá acertar a segunda pergunta “Qual a sílaba mais forte de abacaxi?” para prosseguir jogando, assim como, a terceira interrogação também. A equipe que acertar mais perguntas andará mais casas, portanto, chegará primeiro a linha de chegada, logo será a equipe vencedora do jogo.

A partir de todas essas atividades, haverá o agir com o objeto, no caso as cartas, e a interação entre os participantes. Sabemos que, conforme Almeida (2007), uma ação lúdica pode ocorrer quando há o agir com um objeto e a interação humana, como já havíamos

afirmado, segundo esse autor, essas são características essenciais para que haja a ludicidade em uma atividade.

Retomando as questões, podemos perceber que, com o exercício da segunda pergunta, o educando vai aprendendo a identificar a sílaba tônica da palavra. Quanto a terceira pergunta: “Como se escreve o fim da palavra abacaxi? Com **e** ou com **i**?”, esta ocasiona a reflexão sobre a pronúncia e escrita da terminação da palavra. Com isso, podemos induzir o aluno a refletir se a posição da sílaba tônica influencia na escrita e na pronúncia das palavras terminadas em **e**, **o**, **z** e **s**. Essa terceira pergunta também pode proporcionar a diminuição dos erros ortográficos das terminações dessas palavras.

Sobre a segunda e a terceira pergunta, destacamos que, quando os participantes do jogo pronunciarem a palavra **abacaxi**, por exemplo, por ser uma palavra oxítônica o som de **i** pode não causar tantas dúvidas quanto a esses dois aspectos solicitados nessas duas interrogações. Porém, se for uma palavra paroxítônica, como **cotonete**, então, possivelmente haverá dúvidas, porque ao pronunciarem esse vocábulo, os participantes ouvirão no fim da palavra o som de **i**, ao invés do som de **e**.

Do mesmo modo, se os participantes pronunciarem a palavra **tatu** terão que identificar que a posição da sílaba tônica é a última, portanto uma palavra oxítônica, e a terminação correta da palavra em **u**. Mas, se for o vocábulo **gato**, de imediato eles podem ficar em dúvida, certamente quanto a terminação, porque quando pronunciamos a palavra gato, ouvimos o som de **u** ao invés do som de **o**. Do mesmo modo, um vocábulo como **médico**, poderá suscitar várias dúvidas, tanto relacionadas a posição da sílaba tônica quanto da terminação da palavra, bem como ortográficas, pois é necessário que o participante também tenha conhecimento de que, conforme Bechara (2017), todas as palavras proparoxítonas recebem o acento gráfico.

As palavras terminadas em **s** e **z** podem ocasionar bastante questionamentos, pois, quando os alunos pronunciarem os vocábulos **nariz** e **cicatriz**, ouvirão o som de **s** ao invés de **z**, assim terão que refletir bastante para acertar a terminação dessa palavra. Por outro lado, se forem as palavras **freguês** ou **Luís**, os alunos, naturalmente, ouvirão o som de **s** e logo escreverão a terminação correta, entretanto, podem apresentar mais chances de erro quanto a sílaba tônica e a ortografia da palavra.

Para que os alunos aprendam que a posição da sílaba tônica influencia na pronúncia e na escrita das palavras terminadas em **e** e **o**, eles terão que atentar para o fato de que a tonicidade da penúltima sílaba – por exemplo, da palavra ‘gato’ – (**ga**) ocasiona o enfraquecimento da

vogal da última sílaba (to). Quanto às palavras terminadas em **s** e **z**, os alunos terão que perceber que, quando a sílaba tônica é terminada em **z**, não é preciso acentuá-la graficamente, porque o **z** é sonoro/forte. Mas, quando a sílaba tônica é terminada em **s**, o uso do acento gráfico é necessário, porque o **s** é surdo/fraco.

Após o término do jogo, o professor pode iniciar uma reflexão com os alunos a respeito das aprendizagens oportunizadas pelo brincar a respeito do assunto acentuação tônica. O educador pode escolher, previamente, algumas palavras que há nas cartas. Então, ele pode escrever no quadro os vocábulos terminados em **e** e **i**, em **o** e **u** e em **z** e **s**, então, ir mostrando aos alunos as peculiaridades de cada caso, lembrando sempre de pedir aos alunos palavras que eles conhecem que também ocorre isso.

Após e durante a construção do jogo, percebemos que organizar uma atividade lúdica para ensinar um conteúdo de língua portuguesa não é uma tarefa fácil, mas é engrandecedora. É engrandecedora, porque nos permite aprender a visualizar novas possibilidades de trabalho com a língua em sala de aula, também é motivadora, isso porque, todas as etapas pelas quais passamos durante esse processo, vão nos estimulando a conhecer mais sobre a ludicidade, não somente através de leituras, mas também por meio da vivência do lúdico que é ocasionada pelo próprio processo de criação do jogo.

Assim, entendemos que a ludicidade deve ser incentivada no ambiente escolar, para que os professores sintam-se encorajados a criar e experimentar jogos/brincadeiras como instrumentos de ensino da língua portuguesa. Entretanto, o professor precisa também ser conscientizado de que as metodologias e ferramentas lúdicas necessitam ser aplicadas com paciência e comprometimento com o aluno e consigo mesmo, pois sem isso, pode haver somente o brincar. Para que isso não aconteça, o educador precisa ter bem claro os objetivos almejados, bem como, as etapas para atingi-los.

A partir do exposto, a seguir explanamos de forma breve quais as percepções que obtivemos de uma experiência de aplicação do jogo Acento lúdico em sala de aula.

4.4 Breve reflexão sobre uma experiência em sala de aula

Nós aplicamos o jogo Acento lúdico em uma turma do 5º ano, em uma escola municipal, localizada na zona periférica de Castanhal. Nesse dia, apresentamos o jogo aos alunos e

depois as regras, logo em seguida, eles começaram a brincar. No primeiro momento, os alunos jogaram em duplas e trios, todos interagiam entre si. No entanto, quando o jogo ocorreu com três grupos compostos de três alunos cada, a brincadeira foi muito mais dinâmica. Todos ficavam conversando com os seus colegas de grupo para tentar responder certo as perguntas.

Um dos aspectos que agradou bastante os alunos foi a leitura das perguntas que havia nas cartas, pois todos os integrantes do grupo queriam fazer a pergunta ao grupo adversário. Em relação ao conteúdo, as palavras que mais causaram dificuldades aos alunos, foram aquelas que não fazem parte do cotidiano deles. Ex.: documento; veloz. Além disso, eles apresentavam dificuldades na separação silábica de dígrafos e na escrita das palavras terminadas em z.

Depois que os alunos pararam de jogar, explicamos de forma breve sobre as questões relacionadas ao acento tônico que gostaríamos que eles refletissem. Quando falamos, eles ficaram surpresos, pois tinham apenas o conhecimento de que a posição da sílaba tônica tinha apenas uma funcionalidade, a de identificar se uma palavra com mais de duas sílabas é oxítona, paroxítona ou proparoxítona.

Ademais, após a aplicação do jogo, percebemos que algumas alterações deviam ser feitas: uma regra relacionada a ortografia também, pois percebemos que durante o jogo os alunos demonstravam vários erros ortográficos, então quando um participante percebia que o grupo adversário tinha errado a escrita da palavra, eles nos perguntavam se o grupo poderia prosseguir respondendo às perguntas.

Outra alteração necessária, seria a separação das palavras em categorias, para que fosse aumentando o nível de dificuldade. Além da criação de uma carta mestra com a descrição das regras do jogo e as reflexões acerca da influência da posição da sílaba tônica na pronúncia e escrita das palavras terminadas em e, o, z e s, para que o professor e os alunos que possam vir a jogar entendam qual as especificidades do jogo.

CONCLUSÃO

Este trabalho de pesquisa apresentou uma possibilidade de abordagem lúdica do assunto acentuação tônica, tendo em vista que esse conteúdo de Língua Portuguesa costuma ser abordado em uma perspectiva tradicional e majoritariamente considerado pouco significativo pelos alunos. Nesse sentido, esta investigação mostrou claramente que esse conteúdo possui grande relevância para promoção da percepção dos alunos de conhecimentos, não somente, a respeito da influência da posição da sílaba tônica sobre a fala e a escrita, mas também acerca dos significados das palavras e da manifestação das emoções através a ênfase na fala das vogais da sílaba mais forte de uma palavra, dentre outros.

Nesse sentido, ferramentas lúdicas no ensino e na aprendizagem de conteúdos de Língua Portuguesa são de suma importância para o fomento de aulas mais atrativas e reflexivas, por isso nosso objetivo geral foi refletir sobre a utilização de jogos educativos no processo de ensino e de aprendizagem da acentuação tônica da Língua Portuguesa. Como objetivos específicos tivemos: 1) Elaborar um jogo educativo para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem da acentuação tônica; 2) Verificar se os jogos educativos podem proporcionar a aprendizagem da acentuação tônica de forma reflexiva.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, elaborar um jogo educativo para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem da acentuação tônica, elaboramos o JE “Acento Lúdico” que pode funcionar como um instrumento capaz de favorecer o aprendizado sobre o acento tônico.

Quanto ao segundo objetivo específico, verificar se os jogos educativos podem proporcionar a aprendizagem da acentuação tônica de forma reflexiva, consideramos que o jogo Acento lúdico pode promover os caminhos para reflexões acerca da importância das funções do acento tônico na língua (compreensão de sentidos, escrita correta, pronúncia adequada,...), e também, a interação de forma prazerosa e reflexiva, a cooperação, o saber ganhar e o saber perder, isto é, aprendizagens necessárias a vida do educando, dentro e fora do ambiente escolar.

Entretanto, muitas limitações envolveram esta pesquisa, principalmente no diz respeito à verificação do segundo objetivo específico. Isso ocorreu devido dispormos de pouco tempo para elaborar a lógica do jogo, e também, por não fazermos mais aplicações do jogo. Embora, a investigação tenha se defrontado com essas dificuldades, acreditamos que o ensino através de um JE pode ser ampliado a qualquer assunto da Língua Portuguesa, ressaltamos ainda, que

por meio do lúdico pode-se facilitar o aprendizado de qualquer assunto, de qualquer disciplina.

Desse modo, sugerimos que o trabalho com jogos educativos no ensino da Língua Portuguesa seja explorado em outros assuntos, como: na acentuação gráfica, pontuação, leitura, escrita, também na Literatura, e também, fazendo uma relação direta entre acentuação tônica e acentuação gráfica para que seja propiciado a desmistificação das relações existentes entre esses dois assuntos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. 11^a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Língua Portuguesa e Ludicidade: Ensinar brincando não é brincar de ensinar**. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BARROS, Marta Silene Ferreira; LEITE, Sandra Regina Mantovani. **Ludoteca e o brincar na infância: um olhar à luz da perspectiva sócio histórica**. In: XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, Curitiba, 2013.
- BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38^a. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 21^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- CONSONI, Fernanda. **O acento lexical como pista para o reconhecimento de palavras: uma análise experimental em palavras segmentadas da Língua Portuguesa**. 2006. 58 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- COUGO, Raquel Horta Fialho do amaral; TFOUNI, Leda Verdiani. A constituição do sujeito na pós-modernidade e o consumismo. Revista Mal-estar e Subjetividade. Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 1189-1216, set./2011.
- CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7^a. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. **O lúdico e os jogos educacionais**. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8^a. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **A Formação Lúdica Docente: Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica**. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 17^a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- LEE, Seung-Hwa. O acento primário do português do Brasil. **Est. Ling.** Belo horizonte, v. 6, n. 2, p. 5-30, jul./dez. 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12^a. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2002b. Disponível em:

<[http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf)>. Acesso em: 20 fevereiro 2019.

_____. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**. Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KISHIMOTO, Morchida Kishimoto. *et al.* **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5^a. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Sobre o lugar do acento de palavra em uma teoria fonológica. **Cad. Est. Ling.** Campinas, v. 23, p. 121-136, jul./dez. 1992.

NEY, Luanda Alvariza Gomes. **Acentuação gráfica na escrita de crianças de séries iniciais**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

OHUSCHI, M. C. G. **A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita**. 2006, 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.