

**O LÚDICO COMO MEIO AUXILIAR NO REFORÇO DA APRENDIZAGEM DA  
ESCRITA E NA ELEVAÇÃO DA AUTOESTIMA DE JOVENS E ADULTOS DO  
ENSINO MÉDIO DO PROJETO AUTONOMIA**

**RITA DE CÁSSIA ANDRADE DA FONSECA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE  
DARCY RIBEIRO – UENF  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH  
CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
MARÇO – 2014**

**O LÚDICO COMO MEIO AUXILIAR NO REFORÇO DA APRENDIZAGEM DA  
ESCRITA E NA ELEVAÇÃO DA AUTOESTIMA DE JOVENS E ADULTOS DO  
ENSINO MÉDIO DO PROJETO AUTONOMIA**

**RITA DE CÁSSIA ANDRADE DA FONSECA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.**

**Orientador: Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo**

**Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Castro Manhães**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
MARÇO – 2014**

**O LÚDICO COMO MEIO AUXILIAR NO REFORÇO DA APRENDIZAGEM DA  
ESCRITA E NA ELEVAÇÃO DA AUTOESTIMA DE JOVENS E ADULTOS DO  
ENSINO MÉDIO DO PROJETO AUTONOMIA**

**RITA DE CÁSSIA ANDRADE DA FONSECA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

APROVADA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Carlos Roberto Pires Campos (Letras – PUC Rio)  
Universidade Federal Espirito Santo - UFES

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bianka Pires André (Educação – Universidade de Barcelona)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

---

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (Comunicação – UFRJ)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Castro Manhães (Educação – UAA)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF  
(Coorientadora)

---

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo (Sociologia Política – UENF)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF  
(Orientador)

Ao meu marido Aníbal, grande amor da minha vida, e aos meus filhos Yasmim e Luan, por serem a razão do meu viver.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por me conceder saúde, disposição e inspiração nessa árdua caminhada, me iluminando e guiando sempre.

Aos meus pais Roberto e Vilma e aos meus irmãos Marcelo e Alessandra pelo incentivo constante.

Ao meu marido Aníbal, grande e eterno amor da minha vida, pela compreensão devido às horas de ausência para dedicação à pesquisa e aos congressos, pelo incentivo constante e pelo amor a mim dedicado.

Aos meus filhos Yasmim e Luan, por compreenderem a minha ausência em muitos momentos de suas vidas. A eles, todo meu amor.

À minha grande amiga Patrícia Terra, pelo incentivo constante para que esse sonho se realizasse. A ela, o meu obrigada pela sua amizade!

Aos amigos Carlos e Fernanda, pela amizade e insistência, durante alguns anos, para que eu ingressasse no mestrado. Sem eles esse sonho não seria possível. Obrigada!

À Giovana Brunetti, com quem estreitei laços de amizade durante toda trajetória do mestrado, companheira de congressos, e que muito me incentivou e ajudou nas horas difíceis.

À Jaqueline Barcelos, por ter sido, muitas vezes, como ela mesma diz, minha “babá” durante boa parte dessa caminhada me orientando sobre o funcionamento da Universidade, incentivando a escrita e cedendo alguns artigos por ela pesquisados.

Ao Júlio Boechat, pela ajuda nos momentos difíceis, principalmente na reelaboração do projeto.

Aos professores doutores Rosalee Istoe, Bianka Pires, Eliana Crispim e Pedro Lyra, pelos ensinamentos valiosos transmitidos durante esse período. Em especial, gostaria de agradecer ao professor Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza, por estar sempre solícito às minhas indagações, pela ajuda na reelaboração do projeto e pelo apoio constante.

Ao professor do Projeto autonomia do C. E. João Pessoa, João França, que com muita presteza me cedeu semanalmente a sua turma para que a pesquisa fosse realizada. A ele o meu obrigada!

À professora Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Peixoto, por ter despertado em mim, através do projeto brinquedoteca no qual trabalhamos juntas, o interesse pelo tema escolhido e por inicialmente ter me aceito como orientanda, mas que, por motivos de estudos, não pode dar prosseguimento.

Em especial, gostaria de agradecer imensamente ao professor orientador Dr.<sup>o</sup>. Gerson Tavares do Carmo, que me aceitou como orientanda no meio dessa trajetória conturbada e foi incansável em suas orientações para que eu pudesse concluir esta dissertação. A ele, meus sinceros agradecimentos!

À Professora coorientadora Dr.<sup>a</sup> Fernanda Castro Manhães pelas orientações valiosas nos momentos cruciais. A ela, meus sinceros agradecimentos!

À direção do C. E. João Pessoa, por permitir que utilizasse o espaço da brinquedoteca para a realização de minha pesquisa e aos professores e funcionários. Em especial gostaria de agradecer a diretora geral Jaqueline Baptista, diretora adjunta Fabiana Freitas e a professora Renata Cabral pelo incentivo constante.

Aos alunos do Projeto Autonomia, por terem acreditado em minha proposta de trabalho e terem participado ativamente durante todo o período porque passamos juntos. Sem eles, nada disso seria possível.

À Sandra Ribeiro de Araújo, coordenadora regional do Projeto Autonomia, por ter me recebido gentilmente para uma conversa sobre o projeto autonomia e sanado todas as minhas dúvidas naquele momento.

À Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, por ter me concedido a licença de um ano para que pudesse concluir as disciplinas obrigatórias do programa.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos que muito me ajudou a ir em busca do conhecimento.

À Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, por proporcionar esta experiência fundamental. Aos seus professores, funcionários e alunos, os meus sinceros agradecimentos.

O meu profundo agradecimento aos membros da banca, que representaram uma oportunidade ímpar de crescimento acadêmico e pessoal.

A todos os que incentivaram, de uma forma ou de outra, o ingresso e a conclusão do mestrado.

Enfim, agradeço à vida, que me tem sido tão generosa.

A todos, muito obrigada!

“A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”.

(Paulo Freire)

## RESUMO

O presente trabalho discute o lúdico, de forma interdisciplinar, como facilitador das relações interpessoais e da aprendizagem da escrita de jovens e adultos do Ensino Médio no programa de aceleração intitulado “Projeto Autonomia”. O Projeto Autonomia é uma parceria do Governo do Estado do Rio de Janeiro com a Fundação Roberto Marinho, que busca como política pública, atender a demanda de jovens e adultos que não concluíram o ensino básico. Como problema norteador desta pesquisa, temos: como os jogos sociocognitivos podem ajudar na elevação da autoestima e a ampliar a competência comunicativa e habilidade da escrita dos jovens e adultos do Ensino Médio do Projeto Autonomia? Assim, hipotetizamos que a aplicação de jogos com características sociocognitivas no acompanhamento de jovens e adultos em processo de reforço da aprendizagem da escrita subsidia a compreensão desses conteúdos e sua consequente aplicação no cotidiano. Para testar a hipótese, realizamos um trabalho no espaço da brinquedoteca do Colégio Estadual João Pessoa, situado em Campos dos Goytacazes/RJ, com o objetivo de analisar como o uso de jogos com características sociocognitivas pode interferir na autoestima e na escrita dos alunos demandantes do Projeto Autonomia. A amostra da pesquisa se limitou a um grupo de 14 alunos, sendo oito do sexo feminino e seis do sexo masculino. Como proposta metodológica, foi realizada uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, na forma de pesquisa empírica sobre o tema e, como procedimento, foi realizada uma pesquisa de campo, que propunha tanto o uso dos jogos no reforço da aprendizagem da escrita, como também na elevação da autoestima. Como instrumento foi proposta a utilização de questionários semiestruturados. Após essa etapa, iniciamos as atividades propostas intercalando, a cada semana, atividades de autoestima e jogos para reforço da escrita, tendo início em 12 de março e finalizado em 29 de junho de 2013, com encontros semanais e com duração de duas horas por encontro. Como resultado, obtivemos a elevação da autoestima através da descoberta de novos valores, como a melhoria do autoconceito e da escrita, detectadas através dos relatos e avaliações realizadas. Podemos concluir que os jogos aplicados foram de grande relevância para a ampliação da competência comunicativa na habilidade da escrita e na elevação da autoestima.

Palavras-chave: Projeto Autonomia; educação de jovens e adultos; jogos pedagógicos; aprendizagem.



## ABSTRACT

This paper discusses the play, in an interdisciplinary manner, as facilitator of interpersonal relationships and learning of writing for young adults and high school in the acceleration program entitled "Project Autonomy". The project autonomy is a partnership of Government of the State of Rio de Janeiro with the Roberto Marinho Foundation who seeks like public policy, meet the demands of young people and adults who have not completed high school. As the guiding question of this research, we have: how social cognitive games can help in raising the self-esteem and extend communicative competence and skill of writing for young people and adults of Secondary Education Project of Autonomy? Thus, we hypothesized that the application of games with socio-cognitive characteristics in monitoring of youth and adults in the process of enhancing the learning of writing subsidizes the understanding of such content and their consistent application in everyday. To test this hypothesis, we conduct an experiment in playroom space at C.E. João Pessoa, situated in Campos dos Goytacazes/RJ, with the aim of examining how the use of games with socio-cognitive characteristics can affect the self-esteem and writing of the plaintiffs students Autonomy Project. The survey sample was limited to a group of 14 students, eight female and six male. As methodological proposal made a qualitative exploratory approach in the form of empirical research on the issue and held as a field research proposes the use of games in enhancing the learning of writing as well as in raising the self-esteem procedure. As an instrument is proposed the use of semi-structured questionnaire. After this stage the proposed activities started interspersing each week self-esteem activities and games to reinforce the writing, having it is beginning on March 12 and ended on June 29, 2013 with meetings once a week with a duration of two hours per meeting. As a result, we obtained the elevation of self-esteem through the discovery of new values and improving self-improvement detected through written reports and assessments. We can conclude that the games were applied of great relevance to the expansion of communicative competence in writing skill and elevated self-esteem.

Keywords: project autonomy; youth and adult education; educational games; learning.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Organização dos materiais didáticos do Telecurso (Módulo I) .....	23
<b>Quadro 2</b> – Organização dos materiais didáticos do Telecurso (Módulo II) .....	23
<b>Quadro 3</b> – Organização dos materiais didáticos do Telecurso (Módulo III).....	23
<b>Quadro 4</b> – Organização dos materiais didáticos do Telecurso (Módulo IV).....	23
<b>Quadro 5</b> – Organização Pedagógica: Matriz Curricular do Ensino Médio .....	24
<b>Quadro 6</b> – Caracterização das turmas.....	71
<b>Quadro 7</b> – Caracterização dos alunos.....	74
<b>Quadro 8</b> – Respostas do jogo “Quero, sobretudo...” .....	80
<b>Quadro 9</b> – Resultado das avaliações sobre o uso e justificativa da vírgula.....	92
<b>Quadro 10</b> – Resultado do jogo “Soletrando” .....	94
<b>Quadro 11</b> – Você gosta de escrever?.....	98
<b>Quadro 12</b> – O que você costuma escrever? (pode marcar mais de uma opção) .....	99
<b>Quadro 13</b> – Você quando escreve se preocupa em escrever corretamente?.....	100
<b>Quadro 14</b> – O que você acha mais difícil quando se escreve? (pode marcar mais de uma opção).....	101
<b>Quadro 15</b> – Dê uma sugestão de como deveria ser ensinado a Língua Portuguesa nas escolas para que se tornasse mais atraente a aprendizagem .....	101
<b>Quadro 16</b> – Após o “Jogo da vírgula”, o que mudou na sua escrita?.....	102
<b>Quadro 17</b> – Após o “Jogo da enciclopédia”, o que mudou nos seus conhecimentos gerais? .....	103
<b>Quadro 18</b> – Após o jogo “Soletrando”, o que mudou em sua escrita?.....	103
<b>Quadro 19</b> – Após o jogo “Acerte o acento”, o que mudou na sua escrita? .....	104
<b>Quadro 20</b> – Após o jogo “Na Ponta da Língua”, o que mudou na sua escrita?.....	104
<b>Quadro 21</b> – Após esse período de estudo através dos jogos, como ficou sua relação com a escrita?.....	105
<b>Quadro 22</b> – Após esse período de atividades como vocês avaliam a aprendizagem dos conteúdos propostos? (Respostas dos alunos) .....	106
<b>Quadro 23</b> – Após as atividades de autoestima, o que modificou em sua vida?.....	107
<b>Quadro 24</b> – Em qual atividade de autoestima você se sentiu mais valorizado? .....	108
<b>Quadro 25</b> – Em qual atividade de autoestima você teve maior dificuldade em realizar? ..	108
<b>Quadro 26</b> – O que o projeto acrescentou em sua vida?.....	111

## LISTA DE SIGLAS

EJA – Ensino de Jovens e Adultos  
NEJA – Novo Ensino de Jovens e Adultos  
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
ENCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais  
SEEDUC – Secretaria de Educação (Estado do Rio de Janeiro)  
SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do estado do Rio de Janeiro  
C. E. – Colégio Estadual  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
a. C. – antes de Cristo  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos excepcionais  
ABBri – Associação Brasileira de Brinquedoteca  
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador  
CN – Curso Normal  
P. A. E. Fund. II – Projeto Autonomia Ensino Fundamental II  
P. A. E. M. – Projeto Autonomia Ensino Médio

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
<b>1 PROJETO AUTONOMIA.....</b>	<b>19</b>
1.1 Caracterização do projeto.....	23
1.2 Divisão das aulas .....	25
1.3 A avaliação.....	26
1.4 Pressupostos Teórico-Metodológico .....	27
1.5 O papel do professor .....	31
1.6 Críticas ao Projeto Autonomia .....	32
<b>2 FRACASSO ESCOLAR: ENCONTROS E DESENCONTROS .....</b>	<b>38</b>
2.1 A construção da autoestima: um caminho para o sucesso .....	46
2.2 A Autonomia no processo educacional: um aspecto relevante contra o fracasso escolar .....	50
2.3 Estratégias para diminuir o fracasso escolar .....	55
<b>3 O LÚDICO: UM CAMINHO PARA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>60</b>
3.1 Jogo, brinquedo e brincadeira .....	60
3.2 Brinquedoteca: espaço lúdico criativo .....	64
3.3 Os jogos no processo de ensino e aprendizagem .....	65
3.4 O papel do mediador entre o lúdico e a aprendizagem de jovens e adultos .....	68
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>70</b>
4.1 Procedimentos metodológicos .....	72
4.2 Caracterização da amostra .....	74
4.3 Critério de referência e material.....	75
4.4 Parecer dos diretores, alunos e professor do Projeto Autonomia do C. E. João Pessoa .....	76
<b>5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS JOGOS .....</b>	<b>78</b>
<b>5.1 Jogos aplicados para autoestima.....</b>	<b>78</b>
5.1.1 Quero, sobretudo... ..	78
5.1.2 Descobrimo as qualidades.....	81
5.1.3 Jogos da autoconfiança .....	82
5.1.4 Para quem você tira o chapéu?.....	84
5.1.5 Qualidade mais significativa .....	87
5.1.6 Quem sou eu?.....	89
5.1.7 O feitiço virou contra o feitiçeiro .....	90
<b>5.2 Jogos aplicados para o reforço da escrita.....</b>	<b>90</b>
5.2.1 Jogo da vírgula .....	91
5.2.2 Jogo da enciclopédia.....	92
5.2.3 Soletrando .....	93
5.2.4 Acerte o acento.....	95
5.2.5 Na ponta da língua.....	95
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>98</b>
6.1 Questionário de entrada e redação: memórias de infância (até os 13 anos).....	98
6.2 Questionário de saída.....	102
6.3 Redação: fale da sua vida hoje, sobre o que esse projeto acrescentou em sua vida e quais são seus planos para o futuro .....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>121</b>

<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ENTRADA .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE SAÍDA .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFESSOR DO PROJETO AUTONOMIA E DIREÇÃO DO C. E. JOÃO PESSOA.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE D – MEMÓRIAS DE INFÂNCIA .....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE E – VIDA ATUAL E FUTURO .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE F – AVALIAÇÃO SOBRE O USO DA VÍRGULA .....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE G – REGRAS SOBRE O USO DA VÍRGULA .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO .....</b>	<b>136</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho discute a interferência dos jogos sociocognitivos, de forma interdisciplinar, no reforço da aprendizagem da escrita e na elevação da autoestima em jovens e adultos do Ensino Médio do Projeto Autonomia. Esse projeto é uma parceria do governo do Estado do Rio de Janeiro com a Fundação Roberto Marinho, que tem como objetivo reduzir a distorção idade/série. O Projeto Autonomia utiliza a Metodologia Telessala que contém uma proposta de prática pedagógica presencial, mediada por um professor utilizando os livros e as teleaulas do Telecurso.

O Telecurso, quando foi implantado em 1978, era apenas uma modalidade de ensino à distância. As aulas eram transmitidas pela televisão e, para se concluir o curso, realizavam-se as provas aplicadas pelo Governo. A partir de 1995, ele passou a ser também presencial, surgindo, então, a Metodologia Telessala, a qual visa ao desenvolvimento de competências para a formação de cidadania e viabiliza a conclusão da Educação Básica, com qualidade, de forma acelerada.

Os alunos inseridos nesse projeto são jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos, seja por inúmeras repetências, seja por abandono dos estudos ou por motivos diversos. Pensando nesses alunos, foi realizado um trabalho na brinquedoteca do Colégio Estadual João Pessoa, situado em Campos dos Goytacazes/RJ, por ser um ambiente propício ao lúdico, e diferente das salas convencionais do colégio. O trabalho teve a intenção de tratar de maneira lúdica os conteúdos referentes à escrita, pois acreditamos que o uso de jogos dentro desse ambiente poderia ajudar jovens e adultos a construir novos saberes de forma mais prazerosa, bem como servir de incentivo à elevação da autoestima. Estas são estratégias pedagógicas que visam à permanência do aluno na escola e a consequente à aprendizagem.

Vale ressaltar que as aulas do Projeto Autonomia eram ministradas no turno da manhã, contando com uma clientela diferenciada dos que procuram acelerar os estudos nos cursos de EJA e NEJA no turno da noite. Os participantes desse projeto são jovens e adultos que cursavam o primeiro ano do Ensino Médio regular e foram convidados pela direção do colégio, por estarem em defasagem idade/série, para que pudessem acelerar os estudos, gerando-lhes oportunidades de inserção no mercado de trabalho de forma mais rápida.

A ideia de se trabalhar com jogos no reforço da aprendizagem da escrita e na elevação da autoestima surgiu durante um projeto na brinquedoteca do Colégio Estadual João Pessoa em parceria com a UENF, onde desenvolvíamos, junto às alunas do 4º ano do curso de Formação de Professores, jogos para o reforço da aprendizagem nas disciplinas de matemática, ciências, português e história/geografia para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I. Os jogos desenvolvidos no projeto eram aplicados nas turmas de 4º e 5º ano, na qual elas realizavam o estágio obrigatório do curso, como reforço escolar. As mesmas relataram que os alunos participantes do reforço obtiveram melhores resultados nas provas em relação aos alunos não participantes. Diante desse contexto começamos a questionar se o uso dos jogos poderia também ajudar jovens e adultos em defasagem idade/série, motivando-os a construir novos saberes de forma prazerosa.

- **Problema**

Como os jogos sociocognitivos podem ajudar na elevação da autoestima e a ampliar a competência comunicativa e habilidade da escrita dos jovens e adultos do Ensino Médio do Projeto Autonomia?

- **Hipótese**

Acredita-se que a aplicação de jogos com características sociocognitivas no acompanhamento de jovens e adultos em processo de reforço da aprendizagem da escrita subsidia a compreensão desses conteúdos e sua consequente aplicação no cotidiano.

- **Objetivos**

**Objetivo geral**

O objetivo geral consiste em avaliar as contribuições dos jogos com características sociocognitivas para a autoestima e habilidade de escrita dos alunos demandantes do Projeto Autonomia.

### **Objetivos específicos**

- a) Identificar os pressupostos teóricos que abordam os conceitos de autonomia, autoestima e sociocognição;
- b) Identificar fatores que caracterizam a escrita e a autoestima dos alunos;
- c) Registrar as atividades em diário de campo; e
- d) Avaliar coletivamente o processo da escrita e da autoestima com o uso dos jogos sociocognitivos;

- **Justificativa**

A Educação é uma instância socializadora. Muitas crianças abandonam os estudos, seja por se acharem incapazes de aprender, por não acharem a metodologia da escola interessante, por não conseguirem pôr em prática, no dia a dia, o que se aprende na escola, ou mesmo para trabalharem e ajudarem na manutenção da família. A evasão escolar é uma característica recorrente historicamente. Na atualidade, entendemos que os alunos gostam do espaço físico da escola e de seus amigos, mas não se sentem motivados a “aprender”, pois não entendem para que servem tantos conteúdos, aumentando assim o desinteresse e a consequente defasagem idade/série.

O projeto Autonomia vem minimizar a correlação idade/série escolar, facilitando o acesso de jovens e adultos que, por diversos motivos, tiveram inúmeras repetências ou os estudos interrompidos. Sendo este um projeto em amadurecimento, ainda ocorrem muitas falhas na manutenção desse tipo de aluno em sala de aula. Mesmo utilizando uma metodologia diferenciada, muitos alunos perdem o interesse na aprendizagem dos conteúdos, seja por falta de material adequado, que não chega em tempo hábil, seja por ter apenas a visão de um único professor em todas as disciplinas e até mesmo pelo fato de a metodologia não ser tão atraente como se anunciam.

Durante os últimos anos a aprovação automática dos alunos acarretou uma enorme defasagem na escrita e na leitura. Essa aprovação continua até hoje, embora de maneira velada, mas fica implícita quando a escola tem de bater metas para receber bonificação, o leva o professor a ser pressionado para aprovar seus alunos. Assim, muitos adolescentes terminam o Ensino Médio sem saber utilizar habilmente a língua portuguesa, realizar interpretações, escrever coerentemente e realizar uma leitura interpretativa.



Nesse sentido, a pesquisa se justifica por promover um estudo acerca da utilização de jogos sociocognitivos na elevação da autoestima e no estímulo do reforço da aprendizagem da escrita, de forma lúdica, buscando uma nova perspectiva na elaboração de uma metodologia mais atraente, em que o lúdico pode servir como fator motivacional no processo ensino-aprendizagem.

- **Metodologia**

Este trabalho teve como lócus de investigação o Colégio Estadual João Pessoa, situado à Rua Olegário Campista, nº. 35, Parque São Caetano - Campos dos Goytacazes/RJ. Foram selecionados alunos do Projeto Autonomia do Ensino Médio, sendo esses jovens e adultos, com o intuito de verificarmos se a aplicação dos jogos com características sociocognitivas poderia contribuir na autoestima e na escrita dos alunos demandantes do projeto. A pesquisa foi realizada no espaço da brinquedoteca existente no colégio considerando o elemento lúdico que faz parte do arcabouço teórico-metodológico da pesquisa.

Essa pesquisa foi realizada seguindo o método científico. Para tanto, foi realizada uma pesquisa empírica de natureza aplicada. Na abordagem do problema a pesquisa se configurou em qualitativa. Do ponto de vista dos objetivos, este estudo teve uma abordagem de caráter exploratório e descritivo. Quanto aos procedimentos, utilizamos duas etapas: 1ª etapa - pesquisa bibliográfica e experimental e na 2ª etapa - pesquisa de campo e pesquisa participativa.

Como instrumento foi proposta a utilização de um questionário inicial (de entrada) e uma redação retratando as memórias de infância. Ao final da pesquisa, foi aplicado outro questionário (de saída) e outra redação retratando a sua vida hoje, sobre o que o projeto acrescentou em sua vida e quais são seus planos para o futuro. Em todo decorrer da pesquisa de campo também foi utilizada como instrumento, a observação sistemática, a fim de identificar possíveis mudanças de comportamento.

Foram avaliados 14 alunos com idades entre 19 e 25 anos, sendo oito do sexo feminino e seis do sexo masculino. A pesquisa foi realizada em 2013 por um período de três meses e meio, com um encontro semanal de duas horas de duração.

Esta dissertação se estrutura em cinco partes:

Na primeira parte, intitulada “Projeto Autonomia”, realizamos uma abordagem geral sobre o Projeto, como este se caracteriza, seus pressupostos teórico-metodológicos, o papel do professor e as críticas referentes a ele.

Na segunda parte, intitulada “Fracasso escolar: encontros e desencontros”, realizamos um retrospecto sobre as causas do fracasso escolar e as consequências geradas pelos diversos programas educacionais. Realizamos uma abordagem sobre a construção da autoestima e a autonomia enquanto fatores importantes no processo escolar e algumas estratégias para diminuir esse fracasso.

Na terceira parte, intitulada “O lúdico: um caminho para aprendizagem”, apresentamos alguns conceitos sobre jogo, brinquedo e brincadeira, destacaremos a brinquedoteca como um espaço lúdico-criativo, a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem e o papel do mediador entre o lúdico e a aprendizagem

Na quarta parte, intitulada “Metodologia da pesquisa”, apresentamos a metodologia utilizada para esse estudo, a amostra, o critério de referência e material, a descrição e a análise dos jogos.

Na quinta parte, intitulada “Resultados e discussão”, apresentamos os resultados e a discussão dos questionários de entrada e de saída, aplicados aos alunos selecionados para essa pesquisa. E, por fim, fizemos a conclusão desta pesquisa e as recomendações.

## 1 PROJETO AUTONOMIA

O Projeto Autonomia foi lançado em 2009, configurando-se com um projeto do Governo do Estado do Rio de Janeiro junto à Fundação Roberto Marinho, no qual se utiliza a Metodologia Telessala a partir de uma proposta de prática pedagógica presencial, mediada por um único professor que utiliza os livros e as teleaulas do telecurso. Essa metodologia visa ao desenvolvimento de competências para a formação de cidadania, viabilizando a conclusão da Educação Básica com qualidade e de forma acelerada. A inspiração para o nome “Autonomia” surgiu pelo título de um famoso samba de Cartola, reforçado pelos ideais de Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia* (CADERNO DE METODOLOGIA, 2009).

Em 1978 foi implantado o Telecurso 2º grau para atender aos jovens e adultos em defasagem idade-série. Essa ideia surgiu por sugestão do próprio Roberto Marinho, pois o empresário acreditava que, através da televisão, poderia levar educação a um grande número de brasileiros. Em 1981 foi criado o Telecurso 1º grau, sendo as duas modalidades de ensino na modalidade a distância. Os alunos compravam os fascículos com os conteúdos em bancas de jornal e assistiam às aulas pela televisão; para conseguirem o diploma realizavam as provas aplicadas pelo Governo.

Em 1995 foram criadas as salas de aula e o ensino passou a ser também presencial, onde o professor fazia uso da Metodologia Telessala, deixando de ser apenas programa de televisão pra virar política pública. Essas salas de aulas foram implantadas em escolas, associações de moradores ou igrejas, conforme convênios firmados entre a fundação Roberto Marinho e governos, prefeituras, instituições públicas ou privadas.

Em 2008 o programa foi reformulado e passou a se chamar de Novo Telecurso; foram inseridas novas disciplinas de acordo com as mudanças realizadas pelo Ministério da Educação. Hoje, essa denominação não é mais utilizada, pois o programa e a política pública são chamados apenas de Telecurso.

Atualmente, os alunos inseridos na modalidade a distância, denominada de recepção livre, para concluírem tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio têm que realizar os exames finais oferecidos pelas secretarias de educação estaduais ou municipais de sua região. Essa certificação também poderá ser por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), e do Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM), ambos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação<sup>1</sup>.

A Metodologia Telessala tem como pressuposto uma Educação libertadora, autônoma e cidadã, tendo como teoria de aprendizagem e do conhecimento o sociointeracionismo, o pensamento complexo, as bases biológicas da compreensão e as múltiplas inteligências - metodologia na qual o professor assume o papel de mediador pedagógico que valoriza os diferentes saberes, estimula o conflito produtivo, transforma o ensino em aprendizagem e desenvolve a autoestima, a autocrítica e a autoavaliação, levando o aluno a ter iniciativa, disciplina e organização (CADERNO DE METODOLOGIA, 2009, p. 11-12).

Esse projeto tem como ações estruturantes a formação continuada de educadores, acompanhamento pedagógico, redes sociais, encontros com gestores, período de integração, percurso livre e projeto pedagógico complementar, descritos a seguir:

- Acompanhamento pedagógico: faz parte da formação continuada dos educadores, garantindo uma atenção permanente ao processo pedagógico; ocorrem por meio de reuniões técnico-pedagógicas, visitas às salas de aulas e monitoramento de resultados. As visitas ocorrem uma vez a cada módulo, quando uma equipe pedagógica dialoga com os educadores, alunos e gestores escolares, propondo uma reflexão sobre o andamento do projeto, buscando identificar possíveis problemas e soluções, e realimentando o processo pedagógico.
- Redes sociais: possibilitam uma maior integração entre os docentes, estreitando os laços entre coordenadores, formadores, professores e todos os envolvidos no projeto, ao utilizarem, por exemplo, *Twitter*, *Orkut*, *Facebook*, *You Tube* e *FormSpring*.
- Encontro com gestores: tem por objetivo garantir a participação qualitativa de diretores e de gestores na implantação e acompanhamento do processo pedagógico.
- Período de integração: acontece no primeiro módulo do projeto e tem duração máxima de trinta dias letivos, sendo realizadas atividades para receber, acolher e integrar os alunos, que fortalecem habilidades específicas às linguagens e produzem um diagnóstico inicial, individual e coletivo para que o professor saiba o jeito de ser, pensar e compreender de seus alunos, pois fornecem indícios de

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.telecurso.org.br>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

nível de uso da linguagem em que eles se encontram; por meio desse, ocorre também a adaptação entre alunos e professor e a Metodologia Telessala, com o fortalecimento da leitura e da escrita, na qual se cria um vínculo necessário à construção de uma comunidade de aprendizagem.

- Percurso livre: o professor aborda a leitura e a linguagem matemática com atividades transdisciplinares, que visam não só à aprendizagem dessas duas linguagens, como também de todas as disciplinas. Para leitura, o aluno recebe a cada módulo, uma obra literária, para que desenvolva as habilidades de compreensão e interpretação, como também despertar o prazer pela leitura. Na linguagem matemática busca-se enfatizar o aspecto lúdico e criativo contextualizando os fenômenos cotidianos socioeconômicos, políticos, científicos, ecológicos e culturais.
- O projeto pedagógico complementar aborda assuntos de interesse da comunidade escolar, tornando a aprendizagem mais significativa, propiciando a transdisciplinaridade e a interculturalidade, promovendo o interesse pela pesquisa, fortalecendo a autoestima, a iniciativa e a criatividade, viabilizando a aplicação imediata do conhecimento e desenvolvendo as competências voltadas para o saber-fazer, saber conviver e saber-emprender. Todo esse trabalho é incorporado aos componentes curriculares e, ao final de cada módulo, é socializado com a escola e a comunidade. As temáticas escolhidas concorrem para consolidação de novas aprendizagens e democratização do conhecimento, podendo ser utilizadas oficinas, feiras, festivais, mostras culturais, fóruns, campeonatos esportivos e apresentação de projetos de trabalhos, que contribuem para o fortalecimento de vínculos sociais por meio do reconhecimento das inteligências e da valorização da diversidade cultural local (CADERNO DE METODOLOGIA, 2009, p. 6-9).

Segundo o site da Fundação Roberto Marinho <sup>2</sup>, existe vários projetos como o Projeto Autonomia funcionando em parcerias, em várias partes do Brasil. No Rio de Janeiro, além do acima referido, foi implantado o Autonomia Carioca - uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que funciona desde Fevereiro de 2010 em aproximadamente 350 comunidades do município, o qual promove a aceleração dos estudos, corrigindo a defasagem idade-série de alunos entre 14 e 18 anos dos 7º e 8º

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.frm.org.br>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

anos do Ensino Fundamental. Em Paraty (Estado do Rio de Janeiro), o projeto se denomina Azul Marinho (inspirado em um alimento típico dos caiçaras), uma parceria com a Prefeitura de Paraty com objetivo de promover a escolarização nos anos finais do Ensino Fundamental em seis comunidades caiçaras da região.

No Amazonas, o Projeto foi batizado de Igarité, nome dado às canoas de madeira que fazem o transporte da população ribeirinha. O Projeto iniciou-se em 2009, com duas propostas: uma de aceleração para os alunos com defasagem idade-série, e outra de Ensino Regular com Mediação Tecnológica em regiões de difícil acesso.

No Acre o Projeto foi lançado em 2003, com o nome de Poronga, por ser o nome dado pelos seringueiros à lanterna que eles usam na cabeça para iluminar seus passos na floresta. Desde sua implantação, o Acre já reduziu a distorção de idade-série de 54,12% para 17,12%.

No Ceará, o projeto foi implementado no ano de 2000 com o nome Tempo de Avançar para reduzir os altos índices de defasagem idade-série. No primeiro momento foi traçado o perfil socioeconômico da demanda. Esse diagnóstico revelou que os alunos deixavam a escola porque diziam não aprender nada que lhes desse condições de buscarem um melhor emprego ou de se aperfeiçoarem no que já faziam. Com base nesses dados, houve uma remodelagem da metodologia telessala, investiram na formação continuada de educadores e gestores das telessalas, incluíram atividades complementares, como aula-passeio, práticas esportivas, mostras culturais, palestras e oficinas e uma bonificação a professores por bom desempenho. Em 2002 os resultados superaram as expectativas, 92,6% de aprovados no ensino fundamental e 94,4% no ensino médio. Esses índices levaram a secretaria de Educação a dar continuidade aos investimentos.

Em Santa Catarina o Projeto Avançar é Preciso ofereceu, desde então, oportunidade a aproximadamente nove mil alunos de concluírem o Ensino Fundamental e Médio.

Por fim, Pernambuco lançou em 2007 o Projeto Travessia, beneficiando, logo de início, 54 mil alunos com defasagem idade-série e envolvendo 2.700 professores que atuaram em 1.800 telessalas.

## 1.1 Caracterização do projeto

O projeto tem duração de 24 meses para a conclusão do Ensino Médio. Ele é dividido em 04 módulos.

**Quadro 1** – Organização dos materiais didáticos do Telecurso (Módulo I)

<b>Disciplinas</b>	<b>Aulas</b>	<b>DVD</b>	<b>Teleaulas</b>	<b>Livro Aluno</b>	<b>Livro Atividade</b>	<b>Livro Professor</b>
Língua Portuguesa	80	08	80	Vols. 1 e 2	Vols. 1	Vol. 1
Biologia	50	05	50	Vols. 1 e 2	Vols. 1	Vol. 1
Filosofia	20	01	05	Vol. 1		Vol. 1

Fonte: Caderno de Metodologia (2009).

**Quadro 2** – Organização dos materiais didáticos do Telecurso (Módulo II)

<b>Disciplinas</b>	<b>Aulas</b>	<b>DVD</b>	<b>Teleaulas</b>	<b>Livro Aluno</b>	<b>Livro Atividade</b>	<b>Livro Professor</b>
Matemática	70	07	70	Vols. 1 e 2	Vols. 1	Vol. 1
Inglês	40	04	40	Vol. 1		Vol. 1
Música	10	01	05	Vol. 1		Vol. 1

Fonte: Caderno de Metodologia (2009).

**Quadro 3** – Organização dos materiais didáticos do Telecurso (Módulo III)

<b>Disciplinas</b>	<b>Aulas</b>	<b>DVD</b>	<b>Teleaulas</b>	<b>Livro Aluno</b>	<b>Livro Atividade</b>	<b>Livro Professor</b>
Química	50	05	50	Vols. 1 e 2	Vols. 1	Vol. 1
Geografia	40	04	40	Vol. 1	Vols. 1	Vol. 1
Sociologia	10	01	05	Vol. 1		Vol. 1

Fonte: Caderno de Metodologia (2009).

**Quadro 4** – Organização dos materiais didáticos do Telecurso (Módulo IV)

<b>Disciplinas</b>	<b>Aulas</b>	<b>DVD</b>	<b>Teleaulas</b>	<b>Livro Aluno</b>	<b>Livro Atividade</b>	<b>Livro Professor</b>
História	80	08	80	Vols. 1 e 2	Vol. 1	Vol. 1
Física	50	05	50	Vols. 1 e 2	Vol. 1	Vol. 1
Teatro	10	01	05	Vol. 1		Vol. 1
Artes Plásticas	10	01	05	Vol. 1		Vol. 1

Fonte: Caderno de Metodologia (2009).

**Quadro 5 – Organização Pedagógica: Matriz Curricular do Ensino Médio**

<b>Módulo</b>	<b>Eixo Temático</b>	<b>Áreas de Conhecimento</b>	<b>Componente Curricular</b>
1	O ser humano e sua expressão “Quem sou eu?”	Multidisciplinar	Período de Integração/Diagnose
		Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa Educação Física
		Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Biologia
		Ciências Humanas e suas tecnologias	Filosofia
		Componentes Transdisciplinares	Percurso Livre de Língua Portuguesa Percurso Livre de Matemática Projeto Pedagógico Complementar
2	O ser humano interagindo com o espaço “Onde estou?”	Linguagens, códigos e suas tecnologias	Inglês Música Educação Física
		Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Matemática
		Componentes Transdisciplinares	Percurso Livre de Língua Portuguesa Percurso Livre de Matemática Projeto Pedagógico Complementar
3	O ser humano em ação “Para onde vou?”	Linguagens, códigos e suas tecnologias	Educação Física
		Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Química
		Ciências Humanas e suas tecnologias	Geografia Sociologia
		Componentes Transdisciplinares	Percurso Livre de Língua Portuguesa Percurso Livre de Matemática Projeto Pedagógico Complementar
4	O ser humano e sua participação social “Qual a minha missão no mundo?”	Linguagens, códigos e suas tecnologias	Artes Plásticas Teatro Educação Física
		Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Física
		Ciências Humanas e suas tecnologias	História
		Componentes Transdisciplinares	Percurso Livre de Língua Portuguesa Percurso Livre de Matemática Projeto Pedagógico Complementar

Fonte: Caderno de Metodologia (2009).



Na Metodologia Telessala, o espaço onde se desenvolvem as atividades tem características diferenciadas de uma sala de aula convencional. O espaço pedagógico possui uma estreita relação com o espaço físico, sendo que as carteiras são dispostas em círculos, permitindo maior integração entre os alunos. Toda a produção realizada em aula é exposta nas paredes, permitindo a visualização e o entendimento, e levando o aluno a se apropriar do conteúdo estudado por meio da linguagem artística e das diversidades de ideias, o que torna a aprendizagem mais significativa. As telessalas são equipadas com aparelhos de TV e DVD, livros e DVDs, material de apoio como mapas, dicionários, revistas, material de papelaria entre outros.

## **1.2 Divisão das aulas**

As aulas são divididas em oito etapas na ordem a seguir:

- a) Atividades integradoras: nessa etapa são realizadas atividades que propiciem um ambiente agradável à convivência do grupo e ao trabalho pedagógico que será realizado nesse dia;
- b) Problematização/Motivação: o professor expõe o tema da aula de forma que leve o aluno a se interessar e, ao mesmo tempo, realiza um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema proposto;
- c) Exibição da teleaula: as teleaulas têm duração de 15 minutos e têm a função de apresentar e contextualizar o conteúdo por meio de situações do dia a dia, dando uma abordagem objetiva dos conceitos e despertando no aluno o interesse pelo assunto.
- d) Leitura de imagem: a leitura de imagens tem significado especial para o processo de aprendizagem, propiciando, entre outras, a observação, a reflexão e a expressão traduzidas pelas imagens;
- e) Atividades com o livro do aluno: o livro reforça e aprofunda os conteúdos apresentados nas teleaulas, possibilitando inúmeros questionamentos, reflexões e aquisição de conhecimento;
- f) Atividades complementares: são atividades desenvolvidas em grupo para ampliar e reforçar o entendimento dos conteúdos propostos em aula;
- g) Socialização das aprendizagens: nessa etapa as aprendizagens são compartilhadas e apresentadas coletivamente através de diversas linguagens, como as plásticas, cênicas, musical, escrita, oral, entre outras; e

h) Avaliação das aprendizagens: ao final de cada aula reúnem-se os alunos para uma autoavaliação com critérios pré-estabelecidos pelo próprio grupo; se a avaliação for positiva, o grupo estará preparado para o próximo conteúdo; caso o professor e o grupo perceba que ficou alguma lacuna na aprendizagem, o professor retorna ao conteúdo com novas estratégias para que ele seja contemplado.

Além de toda a dinâmica das aulas, o aluno e o professor realizam um memorial, um instrumento de registro do cotidiano escolar, o qual é composto por índice, biografia resumida (quem sou eu?) e registros em que o aluno relata tudo que foi importante durante a aula, suas responsabilidades, sua participação, a teleaula. Para facilitar esses registros o aluno pode seguir um roteiro para organizar melhor o pensamento: refletir sobre as responsabilidades enquanto tal; o que se espera encontrar e alcançar nesse curso; o que se faz como aluno do telecurso, anotando como foi a própria participação, avanços e dificuldades, os questionamentos, os elogios, entre outros; o que está fazendo para melhorar; os comentários recebidos por parte do professor, dos colegas de classe e da família sobre o próprio desempenho como aluno, o crescimento como pessoa; autoavaliação e reflexões sobre o que deu certo e o que deu errado para que possa progredir com sucesso. O professor também irá realizar seu memorial registrando os avanços e dificuldades pessoais e de seus alunos, as atividades e tudo que for relevante em um processo de ensino aprendizagem (CADERNO DE METODOLOGIA, 2009, p. 30-42).

### **1.3 A avaliação**

A avaliação é realizada de forma diagnóstica e formativa. A avaliação diagnóstica é realizada no início do primeiro módulo, com atividades para identificar o nível em que se encontra o aluno, seus anseios e necessidades; ela fornece elementos para a seleção dos procedimentos pedagógicos. A avaliação formativa ocorre durante todo processo de ensino aprendizagem, de acordo com alguns critérios pré-estabelecidos entre professor e aluno, como a assiduidade às aulas, realização de todas as atividades durante as aulas, participação ativa nos trabalhos em grupo, contribuições espontâneas para enriquecer a aula e manifestações de aprendizagem.

Além desses critérios, o professor dispõe de três instrumentos avaliativos que são: o memorial do aluno; o desempenho em testes e atividades escritas em geral, que são realizadas ao final de cada bloco de aulas e ao final de cada módulo; memorial do professor. Após todo esse processo, o professor analisará o desempenho de cada aluno, levando em consideração todos os aspectos citados acima; a partir dos quais poderá transformar tais dados em conceito ou nota. Caso o aluno não tenha construído com sucesso os saberes necessários, ele terá uma nova chance, ou seja, uma Nova Oportunidade de Aprendizagem (NOA), na qual o professor traçará estratégias para que esse aluno possa construir com sucesso os saberes necessários para a progressão dos estudos. Essa oportunidade só poderá ser dada em, no máximo, duas disciplinas por módulo (CADERNO DE METODOLOGIA, 2009, p. 43-46).

#### **1.4 Pressupostos Teórico-Metodológico do Projeto Autonomia**

A proposta pedagógica desenvolvida nesse projeto se baseia em uma concepção de educação como prática libertadora, autônoma e cidadã, valorizando os diferentes saberes e estimulando o conflito produtivo numa perspectiva progressista e multicultural. Essa concepção está alicerçada nas ideias e propostas de um conjunto de pensadores como Howard Gardner (1995), Perrenoud (2000), Vygotsky (2007), Paulo Freire (2011), Edgar Morin (2011), entre outros.

Segundo Paulo Freire “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2011a, p. 24), ou seja, o indivíduo aprende de forma autônoma e não como um depósito de informações, como concebe a concepção “bancária” de educação: professor detentor do saber e o aluno um “cesto” vazio a ser preenchida, uma conta no “vermelho”, na qual o professor só transfere conhecimento (FREIRE, 2011b). Freire ressalta que aprender criticamente é possível, desde que professores e alunos sejam “[...] criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (2011a, p. 28) e essa aprendizagem só ocorre quando o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser. Nesse contexto, os atores se educam em comunhão: o professor aprende se tornando aluno e o aluno ensina se tornando professor. Esse é um dos pressupostos metodológicos abordados no projeto, no qual o aluno é incentivado a produzir e/ou construir o conhecimento, levando o aluno à compreensão da realidade, o que desperta nele o desejo de transformá-la.

Para Vygotsky (2007), a aprendizagem é a base do desenvolvimento da espécie humana, ocorrendo interferência direta ou indireta de outros indivíduos. Um dos conceitos de Vygotsky é o da mediação que, conforme Rego (2011), caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens. Essa é de fundamental importância, pois através desse processo as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas, ampliando sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações. (p. 50). Nesse sentido, os instrumentos ampliam as possibilidades de intervenção, mediando as ações do homem com o meio como, por exemplo, a utilização das varas de pescar, das tarrafas, se não fosse o instrumento haveria uma dificuldade maior em adquirir o peixe. Já os signos auxiliam o homem em suas ações, através deles ele pode controlar voluntariamente suas atividades psicológicas como, por exemplo, a utilização de agendas para não esquecer os compromissos, o uso da linguagem para designar objetos entre outros.

Vygotsky (2007) traz uma nova abordagem para o ensino aprendizagem, que é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nessa perspectiva, a criança tem em cada momento de seu desenvolvimento um nível real, que seria a capacidade de realizar tarefas de forma independente, além de um nível potencial que seria a capacidade de realizar tarefas com ajuda de outras pessoas. Na distância entre os dois níveis é que se encontra a zona de desenvolvimento proximal, pois nessa zona a interferência é mais transformadora. Dessa forma,

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Nesse sentido, o nível de desenvolvimento real são aquelas funções ou capacidades que o indivíduo já aprendeu e domina, ele realiza essas funções sem ajuda externa, indicando que os processos mentais já se completaram. Já o nível de desenvolvimento potencial é tudo aquilo que o indivíduo pode realizar, porém com ajuda de outra pessoa, ou seja, os processos mentais ainda não se completaram necessitando de

um agente externo para aguçar esse potencial de aprendizagem. A zona de desenvolvimento proximal atua justamente nesse processo de aprendizagem, levando o indivíduo a completar os processos mentais. Vygotsky afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. ( REGO, 2011, p. 74 *apud* VYGOTSKY, 1984 p. 98). Rego (2011) aponta que para Vygotsky o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento. Desta forma as atividades intelectuais típicas do adulto (pensamento conceitual) estão embrionariamente presentes no pensamento infantil, onde:

[...] o desenvolvimento dos processos, que finalmente resultam na formação de conceitos, começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, se configuram e se desenvolvem somente na puberdade (REGO, 2011, p. 79 *apud* VYGOTSKY, 1987, p. 50).

Nesse sentido, Rego (2011) ressalta conforme a visão de Vygotsky, que se o meio ambiente não for desafiador, exigente e estimulador esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, o aluno não conquistará estágios mais elevados de raciocínio. Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende, principalmente, do contexto em que o indivíduo se insere.

A implicação dessa concepção para o ensino escolar é imediata, pois:

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedade escolarizada. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente, quando conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para as etapas de desenvolvimento ainda não incorporadas pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Assim, a metodologia Telessala se utiliza dos preceitos de Vygotsky, quando estimula e desafia o aluno a uma aprendizagem cooperativa, propiciando um ambiente de aprendizagem no qual os alunos com níveis de experiência diferentes possam se ajudar, reciprocamente, discutir e trocar constantemente uns com os outros e com o professor, construindo novos saberes, respondendo a novos desafios e dando um novo sentido a sua vida. Nessa perspectiva, essa metodologia também cria um ambiente desafiador e

estimulador para que o aluno possa conquistar estágios mentais mais elevados de raciocínio efetivando a aprendizagem.

Howard Gardner (1995), em seus estudos, identificou oito tipos de inteligência humana sendo estas a inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência musical, inteligência corporal sinestésica, inteligência espacial e naturalista. Segundo Gardner (idem), não há hierarquia entre as inteligências, pois um indivíduo pode possuir uma das inteligências mais desenvolvida que as outras e esta pode ser suporte para que as outras também se desenvolvam. Os indivíduos já nascem com essas inteligências, pois são herdadas geneticamente; porém só serão desenvolvidas se houver estímulos provenientes do meio em que se vive. Um indivíduo com alta potencialidade pode não desenvolver suas habilidades por não ter sido estimulado. Desse modo, cada pessoa tem um perfil cognitivo único e pode expressar essa inteligência de maneiras variadas, seja por via oral, seja por escrita ou corporal, isto é, de acordo com as características que lhes foram permitidas desenvolver. A Metodologia Telessala tem em sua proposta didático-pedagógica a mobilização dos diferentes tipos de inteligência, em que os estudantes expressam sua compreensão sobre os inúmeros assuntos por meio de várias linguagens, podendo essas serem através da música, da dança ou das artes plásticas, de modo a valorizar cada indivíduo como um ser único. As inteligências interpessoal e intrapessoal são desenvolvidas diariamente por meio do diálogo e a cooperação e por meio da autoavaliação e da reflexão sobre as aprendizagens construídas.

Perrenoud nos auxilia neste caminhar de ideias quando distingue conhecimento de competência. Para ele, um indivíduo pode ter conhecimento e não necessariamente possuir competência. Segundo o autor, competência é pode ser compreendida “[...] a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um determinado tipo de situação, por meio de operações mentais complexas” (2000, p. 11). Em “Construir as competências desde a escola”, o mesmo autor destaca competência como:

Uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p.7).

Em acordo com a perspectiva de Perrenoud (1999), entendemos que a aquisição de competência está diretamente relacionada à transferência de conhecimento e à mobilização de recurso, na qual a criatividade é fator importante nesse contexto. Nesse sentido, a Metodologia Telessala constantemente relaciona os saberes relativos às disciplinas à sua operacionalização, aguçando no aluno a sua criatividade, criticidade e autonomia nos trabalhos, por vezes, de caráter interdisciplinar, e nos desafios propostos pelo professor.

Para Morin (2011), um dos maiores desafios da educação no século XXI é a construção do pensamento pertinente, na qual se evidencia a complexidade do real, sendo este um conhecimento que não mutila o seu objeto, mas promove a união, ligando o todo às partes e as partes ao todo, e realizando conexões entre a razão e a emoção. Segundo o autor, para se ter a compreensão multidimensional da realidade não se pode negligenciar os sentimentos como a paixão, o desejo e o medo. A Metodologia Telessala enfatiza o papel fundamental das emoções na construção do conhecimento proporcionando momentos de integração grupal, mobilizando sentimentos de prazer e alegria durante todo processo de aprendizagem. Com instrumento, ela enfatiza que quem está estressado, tenso, tem dificuldade em aprender, portanto, deve-se ter o cuidado em unir emoção e razão, corpo e mente, durante as atividades vivenciadas em sala de aula.

### **1.5 O papel do professor**

O professor partícipe do programa recebe uma formação continuada, que se dá de forma presencial, em campo e a distância, e que perdura por todo projeto. No início de cada módulo, ocorre o encontro presencial no qual é realizada uma reflexão sobre as experiências de cada educador e sobre um novo olhar em relação às práticas formais. Nesse encontro são passadas as propostas pedagógicas, os eixos temáticos, a organização modular e a matriz curricular, a estrutura dos materiais pedagógicos, o uso dos meios, organização do espaço pedagógico, funcionamento das equipes, dinâmica da sala de aula, processo e instrumentos de avaliação da aprendizagem, como também sobre o período de integração, o trabalho pedagógico com os componentes curriculares do módulo, o percurso livre e o projeto pedagógico complementar, além de serem selecionados os conteúdos que serão trabalhados durante a formação, de forma a garantir a compreensão e a prática da Metodologia Telessala, preparando os professores para os novos desafios.

Na metodologia Telessala, o professor é visto como mediador pedagógico e, para isso, a mediação deve ser entendida como uma ação educativa dentro do horizonte de uma educação que é concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade. O professor recebe instrumentos que o auxiliam a se construir como educador nesse processo de ensino-aprendizagem. Por meio do processo formativo ele é levado a pensar, ou seja, a refletir, a indagar, a questionar, como também a levar seu aluno a fazer o mesmo. O professor é incentivado a refletir sobre a prática e a teoria, exercitando a observação, a avaliação e o planejamento.

Nesse sentido, ele sistematiza as atividades ao rever, avaliar e planejar coletivamente suas ações, possibilitando a clareza dos objetivos e do que se espera alcançar em cada atividade. O educador, segundo essa filosofia, é um mediador de aprendizagem, na qual é o responsável em promover interconexões entre as diversas áreas de conhecimento. Ele tem que ter conhecimento dos conteúdos específicos de cada disciplina e se utilizar da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade para superar a fragmentação e a construção do conhecimento pertinente. Isso quer dizer que o professor poderá mediar o conhecimento transitando em todas as disciplinas curriculares.

A formação desses professores visa a desenvolver as “novas competências para ensinar”, pois o formador docente organiza situações formativas em que os professores saibam como mobilizar e combinar os saberes, aplicando-os na prática. Para isso, ele deve envolver os estudantes em suas aprendizagens, trabalhar em equipe, utilizar das novas tecnologias, enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e administrar a própria formação continuada (CADERNO DE METODOLOGIA, 2009).

## **1.6 Críticas ao Projeto Autonomia**

O projeto autonomia vem sofrendo críticas desde a sua implantação, principalmente, por se utilizar apenas de um professor em sala de aula. O SEPE publicou em 03/02/2012 uma carta de repúdio ao Projeto Autonomia:

### **NOTA OFICIAL DO SEPE SOBRE O PROJETO AUTONOMIA DA SEEDUC: AUTONOMIA PARA QUEM?**

Projeto da SEEDUC é mais uma demonstração da falta de planejamento e da ausência de compromisso com a qualidade da educação: Neste início de ano letivo, muitas escolas estaduais estão vivendo um verdadeiro caos. Sem qualquer diálogo com a comunidade escolar, a SEEDUC determinou o fechamento de turmas regulares e a abertura de



turmas do Projeto Autonomia que utiliza a metodologia Telecurso da Fundação Roberto Marinho. Como estas telessalas utilizam apenas um professor por turma, o resultado é que vários professores, ao chegarem às suas escolas, simplesmente não têm mais turmas para lecionar e precisam, agora em fevereiro, mudar de escola, dividir seu tempo entre várias unidades, encaixar-se em horários já estabelecidos, etc. Centenas ou até milhares de professores viverão este verdadeiro calvário nas próximas semanas.

O primeiro aspecto que salta aos olhos é a falta de planejamento: as escolas atingidas terminaram o ano de 2011 com uma previsão de quantitativo de turmas regulares e agora em fevereiro essa previsão foi alterada com a diminuição das turmas regulares para criação das turmas de aceleração da autonomia. Professores que chegaram a participar do concurso de remoção e escolheram escolas, definindo horário e local de trabalho para o ano de 2012, agora se veem sem escola e sem horário, tendo que alterar a vida de suas famílias porque a SEEDUC não se importa em implementar as políticas no tempo adequado para escolas, alunos e professores. Já está tudo organizado? Não importa. O que vale é o que a secretaria manda fazer!

Mais uma vez as decisões foram tomadas sem que a comunidade escolar fosse consultada e repetindo o erro tradicional destas políticas educacionais governamentais: são pedagogias de gabinete feitas sob encomenda para economizar recursos orçamentários educacionais e não para investir na melhoria da qualidade educacional. Também está em jogo a melhoria dos indicadores que compõem o IDEB: ao acelerar a formação destes alunos (que levarão apenas um ano para completar o ensino fundamental e 18 meses para terminar o ensino médio), o “Autonomia” diminui a distorção idade-série e a repetência escolar, elevando conseqüentemente o IDEB. Mas, a que preço?

Aqui aparece o segundo aspecto a ser duramente criticado: mais uma vez, o professor é reduzido a um mero entregador de conhecimentos prontos, um simples mediador “genérico”, como afirma o próprio gerente do projeto na SEEDUC, Antônio Neto: "O diferencial é que cada docente vai orientar e mediar tarefas em diversas áreas do conhecimento, e o aluno terá a chance de participar ativamente".

Este aspecto está no cerne da metodologia do Telecurso. Ao professor, sobra apenas a tarefa de contextualizar o conteúdo e não mais produzir conhecimento. O educador auxilia a tecnologia a ensinar e não o contrário. Veja o que diz o site do projeto Telecurso: "O professor do Telecurso deixa de ser especialista em conteúdos específicos e passa a ser responsável pela contextualização do conteúdo do programa de acordo com a realidade de cada região brasileira". A política educacional do economista Risolia é assim: para os alunos que enfrentaram as maiores dificuldades em sua trajetória escolar e precisariam de um atendimento de maior qualidade, oferece-se um aprendizado aligeirado e padronizado, travestido de moderno e de qualidade.

Desta forma, a escola vai se tornando cada vez mais fábrica, onde o que importa é o “produto” chegar ao final da linha de produção no tempo previsto (SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RJ, 2012).

Em um vídeo postado no *facebook*<sup>3</sup> professores do C. E. Pandiá Calógeras, de São Gonçalo, fizeram uma denúncia sobre o Projeto Autonomia na qual questionam a metodologia empregada e suas consequências para o corpo docente da escola. Um dos questionamentos se refere à atribuição de um único professor em ministrar as aulas em todas as disciplinas, circunstância que fere a LDB, que exige Licenciatura Plena específica para cada área para que o professor possa ministrar as suas aulas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os professores também relataram que em função da abertura das turmas do Projeto Autonomia, muitas turmas do ensino regular foram fechadas, causando um quadro considerável de professores excedentes na Unidade Escolar. Esse grupo de professores enviou uma carta à população relatando, na visão do grupo, o que seria o Projeto Autonomia, como segue abaixo:

#### CARTA À POPULAÇÃO SOBRE O PROJETO AUTONOMIA

O governo do Estado do Rio de Janeiro quer que as escolas Estaduais implantem o programa autonomia, que utiliza a Metodologia Telessala da Fundação Roberto Marinho.

Como ele funciona: apenas um professor ministra aulas de todas as disciplinas. Sabemos que isso é um absurdo. O que na verdade vai acontecer é um ensino padronizado, precário e disfarçado de moderno, onde o aluno não vai aprender nada. O que o governo Sérgio Cabral quer é que os alunos das escolas públicas sejam apenas mão de obra descartável e barata para ser explorada pelos empresários. Eles alegam que assim o aluno termina o ensino fundamental e médio mais rápido. Então por que não implantaram o EJA (Educação de Jovens e Adultos) em todas as escolas? Pelo menos nesse programa, cada professor ministra a aula em que ele é habilitado. O programa Autonomia tem duração de 22 meses e o EJA de 24 meses. Atenção: nenhum aluno é obrigado a participar desse programa, não assinem nada. Não participe desse programa. Nossos alunos merecem uma escola pública que garanta a sua formação integral e de qualidade. Será que nossos governantes colocariam seus filhos em uma escola com um programa tão vergonhoso como esse? Programa Autonomia rejeite essa ideia!!!

Caro colega, porque não aderir ao Projeto Autonomia:

1- Desvio de verba: este projeto constitui desvio de verba da educação para empresa privada (Rede Globo/Fundação Roberto Marinho), cerca de 800 milhões anual;

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/GeracaoInvencivel/posts/358220577609174>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

- 2- Trabalho escravo: O professor do projeto recebe gratificação referente a um GLP de 12 tempos e trabalha 20 tempos de regência efetiva em turmas superlotadas e 04 (quatro) de planejamento;
- 3- Atitude antiética: O professor que adere ao tal projeto promove uma atitude antiética uma vez que assume cargo de 8 (oito) professores, deixando sem tempo de aula na própria escola;
- 4- Antiprofissionalismo: O papel precípua do professor é EDUCAR, formar cidadãos conscientes e críticos, o que é inviável fazê-lo com tempo reduzido e com alunos em déficit de conhecimento;
- 5- Desrespeito à categoria: A categoria reunida em assembleia geral decidiu unanimemente rejeitar o projeto autonomia e o plano de metas do Estado do RJ;
- 6- Constrangimento: De acordo com o secretário da SEEDUC (sr. Wilson Risolia), tal projeto é opcional tanto por parte do professor, como por parte dos alunos. Porém diretores de escola estão formando turmas de AUTONOMIA mesmo sem o conhecimento prévio da comunidade escolar, o que causa um constrangimento;
- 7- Sucateamento da educação pública: É óbvio que, de acordo com o projeto NEOLIBERAL do governo do Estado, a intenção de tal projeto é sucatear e baratear a Educação pública, justificando sua privatização;
- 8- Caos a educação: Ao assumir uma turma de AUTONOMIA, o colega promove um CAOS na Educação pública e na vida dos demais professores, visto que facilita “otimização”, reduzindo turmas regulares, contribuindo com a devolução de colegas para coordenadorias, deixando-os à mercê de “capitães do mato” do governo;
- 9- Pedantismo pedagógico: O professor de AUTONOMIA deve ministrar suas aulas por áreas, o que implica dizer que ele precisa ter um conhecimento adequado de várias disciplinas a fim de ensiná-las com eficácia, o que constitui em um pedantismo pedagógico ou uma frivolidade intelectual;
- 10- Posicionamento: O profissional de Educação, ao assumir o projeto AUTONOMIA, faz uma opção clara pelos projetos NEOLIBERAIS do governo em detrimento de sua categoria e da classe trabalhadora que o mantém com seus impostos (*Facebook*, 2013).

Fábio Souza C. Lima, aluno de pós-graduação em Políticas Públicas na UFRJ, em 25/03/2011, publicou um vídeo no *Youtube*<sup>4</sup>, em que realiza uma entrevista com a professora do Projeto Autonomia Vanessa Anvers, do C. E. Olegário Mariano, caracterizada como parte de um trabalho desenvolvido em uma das disciplinas que o mesmo cursava. Entre as perguntas realizadas, ele indagou sobre a realização da formação continuada dos professores, sobre a qual ela respondeu que era realizada uma capacitação no início de cada módulo, com duração de 40 horas, distribuídas de segunda à sexta-feira, normalmente uma semana antes do início das aulas. A entrevistada detalhou que nesses

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=HYPZaT4JJA>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

encontros os capacitadores dão muita ênfase à metodologia, de como abordar o aluno para que ele tenha interesse pelo conteúdo, leituras de textos, dinâmicas de imagens, dando mais importância aos conteúdos que são básicos para que o aluno possa sair formado. A professora ainda expõe que:

A Fundação Roberto Marinho, ela só manda capacitadores para poder nos ajudar com a metodologia. O tempo todo é a metodologia... a metodologia da Fundação. Não com o conteúdo. E o que eles fazem, eles levam duas ou três aulas que sejam chave. E agente trabalha em cima dessas duas ou três tele aulas. E aí ali dentro, dentro do que ele sugere... ah, hoje vamos trabalhar a tele aula número 24! A gente vê aquela tele aula e aí, no grupo, nós começamos a ter ideias de como aquilo poderia ser trabalhado. Na verdade é o conteúdo confrontando o professor, né?! Como a gente pode trabalhar... e aí vão surgindo ideias... e daquelas três ou quatro aulas que nós fazemos ali, nós começamos a ter ideias do que fazer nas próximas. Mas muito raramente existe alguém específico para dar a gente ajuda nesse ponto. Tem que ser o professor versus o conteúdo (LIMA, 2011).

A professora ressaltou que o livro é bastante completo, mas advertiu que, pelo fato de o curso ser bastante reduzido, não dá para abordar todo conteúdo. Então é realizada uma síntese do conteúdo que abrange todo o Ensino Médio e complementou:

A Fundação Roberto marinho entende que o conteúdo é muito pesado e extenso para que seja dado concomitantemente. Então eles fazem da seguinte forma: eles separam módulos, de alguns meses, e os alunos, nesses módulos, trabalharão determinados conteúdos específicos e que se entrelaçam para facilitar a interdisciplinaridade e de uma forma mais prática, mais concreta do que a linguagem simplesmente abstrata dos livros. Então o que acontece, o aluno vê, num período do curso somente três ou quatro disciplinas e a gente trabalha com vídeos; a educação é 70% visual. (LIMA, 2011)

Ela também enfatizou que raramente existe professor específico de cada disciplina para ministrar as aulas no curso de capacitação, e que só recebe ajuda quando há um professor no grupo que seja específico para ajudar a entender o conteúdo. Ao ser perguntada se havia algum suporte pedagógico durante o semestre, a entrevistada respondeu que teoricamente existem supervisores e orientadores pedagógicos, os quais se consegue contatar via e-mail, e que existe um grupo formado na internet. Eles vão passando teleaulas que já aconteceram em outros colégios e que podem ser utilizadas. A professora entrevistada ressaltou que, ao final de todas as capacitações realizadas no período do projeto, os participantes do curso saem Pós-Graduados em Políticas Públicas.

Podemos perceber, diante do exposto, que as críticas ao Projeto Autonomia se referem basicamente a um governo neoliberal, as quais sinalizam os interesses dos empresários acima da qualidade do ensino, bem como a degradação da profissão de professor, ao se utilizar apenas um profissional por turma ministrando os conteúdos de todas as disciplinas para que se possa acelerar o processo formativo, deixando enorme lacuna no processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Nesta parte, foi possível tratarmos a metodologia que sustenta todo o Projeto Autonomia, assim como os prós e contras desses procedimentos para melhor entendimento desta pesquisa.

## 2 FRACASSO ESCOLAR: ENCONTROS E DESENCONTROS

O fracasso escolar é um tema recorrente na agenda educacional. Desde as reformas de Couto Ferraz até a LDB 9394/96, os especialistas em educação traçaram metas a serem cumpridas que, no decorrer do tempo, foram pouco efetivas na sistematização da aprendizagem. No capítulo III, artigo 51 do documento referente à Reforma Educacional de Couto Ferraz, de 1854, afirma que: “Em cada paróchia haverá pelo menos huma escola de primeiro grão para cada um dos sexos” dando a ideia que Educação seria para todos. Complementando essa ideia, o artigo 60 desse mesmo capítulo diz que:

Todo expediente dentro da escola será custeado por cofres públicos. Correrão também por conta dos cofres públicos as despesas do fornecimento de livros e de outros objectos necessários ao ensino. Aos meninos indigentes se fornecerá igualmente vestuário simples e decente, quando seus paes, tutores, curadores ou protectores não o puderem ministrar justificando previamente sua indigência perante o Inspector Geral [...] (BRASIL, 1854).

Traçando um retrospecto desde as reformas de Couto Ferraz até a LDB 9394/96, muitas “maquiagens” vêm sendo feita para esconder a verdadeira causa do fracasso escolar (FONSECA, 2010).

Fonseca (2010) ressalta que a repetência espelha exatamente a falha no sistema escolar e não no aluno, colocando a progressão continuada em xeque. Os conteúdos disciplinares são lançados sem levar em conta o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno. O autor ressalta que:

A zona de desenvolvimento proximal dos educandos é “atropelada” por uma gama de informações não processadas; isto por sua vez, gera um vácuo prejudicial, no qual novos conhecimentos não têm como se acomodar. Isto pode explicar o fato do conhecimento chegar até o aluno e este não absorvê-lo ou sequer percebê-lo. Desta forma, o chamado “desinteresse” do aluno pode ser atribuído ao fato deste não ter a capacidade de conectar as informações porque esta fase do processo já foi deixada para trás (FONSECA, 2010, p. 3-4).

Nessa perspectiva é possível encontrarmos alunos, ao final do ensino fundamental, semi alfabetizados gerando um jogo ostensivo de culpas entre a família, a escola e o Estado e, nesse embate, a criança permanece desamparada, e sem voz, podendo gerar indisciplina, desinteresse e passividade por parte dessas crianças.

Patto (1999), fazendo um retrospecto sobre o fracasso escolar, cita a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como um referencial em publicações e discussões sobre a educação escolar no país, no período de 1944 a 1984, tendo nesse período, como ideologia, a crença de que a universalização e a diversificação do ensino promovem a igualdade de oportunidades e são a garantia de um regime democrático, e defendendo as teses da Escola Nova.

A concepção *escolanovismo* ficou bem clara durante as primeiras duas décadas de sua publicação, na qual o objetivo da revista era ser porta voz dos órgãos governamentais na leitura dos problemas educacionais brasileiros. O que estava em questão era a defesa da escola pública, a urgência em reformá-la, buscando solucionar os problemas da educação brasileira baseando-se em experiências positivas em outros países. Um dos princípios da Escola Nova era o ensino de boa qualidade, com professores preparados para lidar com alunos de características diferentes, de modo a garantir a eficiência da escola. Patto (1999) ressalta que Cardoso (1949) foi uma exceção nesse período, escreveu um artigo voltado para a repetência escolar e suas causas, refletindo o pensamento da época. Cardoso destaca quatro tipos e fatores responsáveis pela “calamidade” na qual a escola primária se encontrava: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos.

Não nos desfazendo da importância do demais, iremos nos deter, por questões práticas e metodológicas, no aspecto pedagógico, já que a pesquisadora Patto (1999) releva a importância capital do próprio processo de ensino no sucesso da escola, sendo que este “[...] não pode ser isolado da vida” e “precisa despertar o interesse da criança” e ainda afirma que “[...] processos inadequados respondem por boa parte da indiferença, apatia, turbulência e agressividade verificadas”. Ela também atribui a situação da escola à má qualidade dos educadores, e a quem cobra vocação, falta de dom e a uma política educacional “[...] que insiste em destinar ao primeiro ano professores sem a necessária motivação e vocação que a alfabetização exige”. Na década de 1940, se preconizava que o ensino de má qualidade era o principal motivo do insucesso escolar e que o problema deveria ser sanado no ensino primário, mas, para isso era necessário antes melhorar a qualidade do ensino Normal (PATTO, 1999, p. 113-114).

O fracasso e a evasão escolar vêm crescendo em larga escala. Guatieri e Lugli (2012) ressaltam que não podemos esquecer que o nosso sistema público de ensino foi constituído com inúmeras barreiras, como exame ao final de cada série, exame para

admissão, ao ginásio ou para o acesso ao secundário e vestibular para entrada no ensino superior. Com isso, os muitos que não aprendiam o exigido para ultrapassar todos esses obstáculos eram gradativa e sistematicamente eliminados do sistema de ensino e, em tal circunstância, a medida da qualidade da escola pública era obtida a partir dos bem sucedidos e não daqueles a quem não se conseguia ensinar. Nessa lógica, a incapacidade da escola em promover todos, ou boa parte das crianças e jovens, que nela ingressava, não ficava explícita graças às barreiras que os excluía precocemente. Ou mais precisamente, essa incapacidade não era entendida como delas, mas sim dos estudantes.

Na década de 1930, se justificavam as barreiras com respaldo científico baseados na biologia e na psicologia, nas quais o fracasso ou o sucesso escolar dependia da capacidade de cada indivíduo, eximindo a escola de qualquer culpa pelo fracasso. Cabia ao Estado oferecer oportunidades iguais a todos, porém, na medida da capacidade revelada por cada aluno. A Educação deixou de ser determinada pela condição socioeconômica baseando-se no “caráter biológico” com a justificativa de que a educação é um direito de todos, porém até onde permitissem suas “aptidões naturais” (GUATIERI; LUGLI, 2012).

Em documento publicado em 1932, que se tornou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Azevedo, pode-se ler:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites da classe, assume com uma feição mais humana a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, resultadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO, s.d., p. 64 *apud* GUATIERI; LUGLI, 2012, p. 18).

Azevedo comenta, nessa citação, que o Estado teria que respeitar o “princípio do direito biológico” de cada indivíduo, oferecendo oportunidades e condições para a escolarização não pelo seu poder econômico e sim de acordo com suas capacidades. Guatieri e Lugli pontuam que Azevedo escreveu em seu manifesto: “[...] se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa”. As autoras também complementam que, na visão de Azevedo, “[...] quanto mais pesquisada e selecionada for a ‘elite’ mais perfeita serão as sociedades” (2012, p. 18). Nesse sentido, as autoras relatam que a aprendizagem e o conseqüente prosseguimento no processo de escolarização dependiam, portanto, das “aptidões naturais” reveladas, o que explicava o



ideal da pirâmide educacional: pouca escolarização para muitos e muita escolarização para poucos.

Entre 1940 e 1950 surge, em decorrência de novas pesquisas, outra vertente para se justificar o fracasso escolar: as diferenças entre as classes sociais se tornaram foco para os desajustes educacionais. As crianças de classe inferior foram categorizadas em crianças “culturalmente desfavorecidas”, “linguisticamente deficientes”, os “socialmente prejudicadas”. Aquelas provenientes de comunidades carentes eram consideradas “incapazes” por serem culturalmente pobres, com poucos estímulos sensoriais, motores, linguísticos que pudessem favorecer sua “prontidão” para a entrada no mundo escolar. “Essa deficiência, provocada pela ‘privação cultural’, pela não transmissão de padrões culturais adequados à realização dos afazeres escolares, era apontada como a principal causa do fracasso” (GUATIERI; LUGLI, 2012, p. 29).

Patto analisa que as crianças oriundas de famílias de baixa renda tinham aprendizagem lenta, e, em sala de aula, eram apáticas e desinteressadas; apresentavam dificuldades de abstração, de verbalização, de se adequarem às regras e à disciplina escolar, além de mostrarem problemas de saúde que interferiam na aprendizagem com consequente atraso escolar (PATTO, 1981 *apud* GUATIERI; LUGLI, 2012).

Nesse contexto, a professora primária passou a ser mal vista, entendida como despreparada para lidar com a “criança carente” em razão da sua origem social. Essas ideias deram origem a diversas reflexões nos meios acadêmicos e técnicos que tentaram diminuir tal hiato cultural criado, a partir do pensamento de então, variando da defesa à cultura popular até a elaboração de cartilhas e guias curriculares, que propunham alternativas ao desencontro cultural do corpo discente e docente das escolas (PATTO, 1999).

Guatieri e Lugli (2012) apontam que, entre a década de 1970 e 1980, a má condição de saúde do escolar - principalmente a desnutrição e os distúrbios neurológicos -, eram alguns dos fatores que vigoravam entre as justificativas para as dificuldades de aprendizagem dessa parcela da população.

Collares e Moysés denunciam, em seus trabalhos, o que denominaram como patologização ou medicalização do processo ensino-aprendizagem. Para as autoras, esses termos “designam a ação que busca como causa do fracasso escolar quaisquer patologias nas crianças e adolescentes, responsabilizando-as pelo seu baixo desempenho na escola” (1992; 1996 *apud* COIMBRA, 2008, p. 18). Relatam também os efeitos negativos dos

testes psicológicos sobre a criança e sua família, os quais classificam crianças normais como portadoras de distúrbios.

Nesse contexto, surge a “escola sob medida”, na qual são utilizados instrumentos de medidas das diferenças individuais com aplicação de testes psicológicos e pedagógicos, com intuito de classificar crianças e jovens oferecendo ensino segundo suas supostas capacidades. As escolas dispunham desses resultados para justificar perante a comunidade as diferenças nos desempenhos, culpando a criança pelo fracasso escolar em virtude de suas características biológicas. Nesse ideário liberal, outro aspecto também era bastante valorizado quando se tratava de desempenho escolar, que seria o esforço pessoal que se unia às aptidões naturais e aos dotes intelectuais herdados geneticamente, definindo o sucesso ou o fracasso escolar, segundo Guatieri e Lugli (2012). Com isso,

A ideia de mérito acabava por isentar o sistema e a escola de responderem pela desigualdade de resultados, pois a criança e o jovem eram responsabilizados por não atenderem às expectativas estabelecidas pela escola ou porque eram incapazes, do ponto de vista biológico, ou por não se esforçarem o suficiente, ou até mesmo por ambas as razões (GUATIERI; LUGLI, 2012, p. 22-23).

Ao longo da história, o fracasso escolar foi atribuído às incapacidades da criança e de suas famílias em uma série de fatores. Mas afinal, quem fracassa? Fracassam os indivíduos ou fracassa a sociedade, a escola e as políticas educativas? Guatieri e Lugli (2012) citam um estudo realizado por Cohen (2006), em escolas municipais do Rio de Janeiro. Uma das diretoras de uma escola envolvida relatou que “alguns alunos não encontram razão para estar na escola”. Ao analisar as fichas de avaliação de uma turma de 10 alunos de outra escola, foi observado o desinteresse da criança em aprender. Nesses documentos lia-se: aluno A2, “passivo”; A3, “uma criança apática e desinteressada”; A4, disperso e participava pouco das atividades; A5 “criança de trato difícil, dissimulada”; A6, “sem atitude”; A7, “desinteressado, dissimulado, não tem limites”; A8, “criança calada, arredia e desconfiada”; A9, “arredio e falta excessivamente às aulas” e A10, “desinteressado, costuma faltar às aulas pra ficar na rua” (COHEN, 2006 *apud* GUATIERI; LUGLI 2012, p. 52-53). Após a observação dessas anotações fica a indagação de que essa configuração será culpa da criança ou será fruto de um processo escolar com o qual não se identificam?

Sabemos que o desinteresse da criança pela aprendizagem gera um grande número de repetência escolar, revelando uma falha no sistema de ensino e colocando em xeque os

programas existentes. A prática educacional se encontra no cruzamento de diversos aspectos que envolvem a cultura escolar, o currículo, os conteúdos escolares, os métodos de ensino, os fatores individuais relativos aos educadores e aos educandos, a configuração do grupo de professores que interagem, os fatores culturais e sociais que afetam a vida escolar. Isoladamente, nenhum desses aspectos irá solucionar o problema do fracasso escolar mas a união de forças e de soluções em cada aspecto educacional (GUATIERI; LUGLI, 2012).

No final da década de 1960 e início da década de 1970, inicia-se um novo discurso, apontando a escola como uma instituição despreparada para atender às crianças “diferentes”. Ao final da década de 1970 ficou estabelecido que o fracasso escolar fosse de natureza intraescolar (BAHIA, 2012). Patto ressalta que “[...] nesse período a causa principal do fracasso escolar encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda” (1990, p. 112 *apud* BAHIA, 2012, p. 21-22).

A partir dos anos de 1970 e 1980, estudos e pesquisas se voltaram para compreender como os mecanismos intraescolares se tornaram obstáculos ao processo de escolarização. Um dos obstáculos apontados nas pesquisas foi a organização escolar seriada, pressupondo uma aprendizagem progressiva, linear e cumulativa, e não levando em conta a individualidade de cada criança. O sistema de ensino não é flexível, trabalhando todas as crianças com tempo rígido de aprendizagem, sem considerar o tempo de aprendizagem de cada um, “atropelando” os saberes, impondo dinâmicas artificiais para o desempenho das crianças e causando um grande entrave à escolarização de determinadas crianças que precisam de tempos diferenciados, pois essas se relacionam com o tempo de modo diferente do que a escola impõe.

A LDB 9394/96 instituiu os ciclos como possibilidade de organização do ensino. Desde sua implantação, nos anos de 1990, ocorrem debates sobre essa política educacional e as críticas incidem na desorganização do sistema, na qual a falta de condições materiais e intelectuais se configura na ineficácia das ações em sala de aula. O professor não é ouvido, não possui recursos didático-pedagógicos adequados a essa realidade, e se constitui, por assim o ser, em grandes entraves à realização dessa proposta de ensino. Entretanto, tal proposta tem um efeito importante, pois possibilita a permanência da criança na escola sem as sucessivas repetências. Isso amplia o processo de socialização, mas não garante a aprendizagem (GUATIERI; LUGLI, 2012).

Após uma década de implantação do sistema organizacional de ensino em ciclos a repetência e a não aprendizagem ainda é um problema exclusivo do aluno: é ele quem fracassa e não o sistema. Torres destaca que na maioria dessas iniciativas “[...] a ‘solução’ é apresentada em termos de mais quantidade: mais tempo de instrução, mais tarefas, mais exercícios, mais tempo do professor etc”. A autora ainda afirma que, em um mesmo sistema, os demais itens de organização e funcionamento escolar permanecem inalterados; “[...] os mesmos objetivos de aprendizagem, o mesmo currículo, os mesmos métodos de avaliação e de aprovação” (2004, p. 40 *apud* GUATIERI; LUGLI, 2012, p. 51). Arroyo corrobora com essa crítica chamando atenção para o fato de que o enfrentamento do fracasso escolar tem se limitado a medidas que facilitam a passagem de série, eliminando por decreto, a reprovação, mas a cultura escolar – seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada – permanece inalterada. Assim,

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização dos direitos a saúde e a educação. Entretanto, descolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a ideia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinimos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo) não estaremos encarando o problema do fracasso nem do sucesso (ARROYO, 2000a, p. 34 *apud* BAHIA, 2012, p. 23-24).

Muitas soluções foram pensadas em busca da diminuição da evasão escolar gerada pelas inúmeras repetências, tentando resgatar a autoestima do aluno, para que ele pudesse concluir todo ciclo básico de ensino corrigindo o fluxo idade/série, como, por exemplo, o Sistema de Progressão Continuada e as Classes de Aceleração que, segundo Bahia (2012), apesar das intenções, não conseguiram garantir a qualidade desejada em relação ao desempenho da maioria dos alunos, marcado pela dificuldade de aprendizagem e o consequente fracasso escolar. A autora ainda ressalta que, hoje, uma parcela dos alunos marcados pelo fracasso escolar continua na escola, portanto:

A situação destes, que permanecem na escola, mas não aprendem – a exclusão na escola - nos parece igual à situação em que os alunos a abandonavam – a exclusão da escola – do ponto de vista da negação dos direitos, porque permanecer e continuar excluídos dos saberes e dos conhecimentos demonstra inadequação e incompetência de um sistema de ensino (BAHIA, 2012, p. 30).

A expressão “fracasso escolar” é um termo muito forte e generalista para se referir aos jovens que não concluíram a escolaridade básica obrigatória, sendo um termo concludente que não deixa espaço para nuances e um qualitativo bastante negativo. Rovira (2004), aponta que essa expressão é muito global: o aluno fracassado o é em sua totalidade. Sabe-se que ninguém fracassa de todo ou em tudo, mas que o rótulo de fracassado em uma esfera pode interferir no desempenho de outras funções, criando um problema social que torna esse indivíduo marginalizado em sua essência, deixando de aflorar outras habilidades que não foram exploradas durante os anos escolares.

Marchesi e Pérez (2004) apontam que o sistema educacional brasileiro possui uma matriz curricular muito parecida em diversas partes de um mesmo país. Assim sendo, porque que alguns alunos fracassam e outros não? Com essa indagação parece que o problema está centrado no aluno, na família e na sociedade em geral, eximindo o sistema educacional de qualquer culpa. Todavia, o sistema é falho no sentido de não se sensibilizar diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, dos recursos existentes, da preparação e incentivo dos professores, da flexibilidade do currículo, da atenção às escolas que escolarizam alunos com maior risco de fracasso e dos programas disponíveis para proporcionar uma resposta adequada aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Quando os programas existem, não são aproveitados totalmente em sua essência, e sim, como uma “maquiagem” para diminuir os índices de repetência, circunstância que gera uma legião de “analfabetos funcionais”.

A Escola tem um papel fundamental no combate ao fracasso escolar. Cada escola tem autonomia para criar seus projetos e métodos pedagógicos, criando um ambiente salutar e atrativo aos estudos, envolvendo e motivando seus alunos. Mas nem sempre isso ocorre, pois trabalhar pelo diferencial é custoso e os professores, os gestores, entre outros funcionários, nem sempre estão motivados a realizar um trabalho diferenciado, o que gera um círculo vicioso e contribui para aumentar o desinteresse do aluno pelos estudos.

O ensino em sala de aula depende, em grande parte, do empenho do professor em planejar experiências de aprendizagem que suscitam o interesse naqueles alunos

habitualmente desligados de toda a atividade escolar. Mobilizar os alunos não é uma tarefa fácil, pois requer mudanças no estilo e no método de ensinar que adaptem à diversidade dos mesmos.

Entre os fatores que explicam o fracasso escolar está o elemento principal, o aluno. Como já vimos, vários fatores contribuem para que esse não atinja os objetivos desejados para progressão escolar, entre eles, os fatores econômicos e sociais. Contudo, existe um fator muito importante nesse contexto, que seria a motivação dos alunos em aprender.

A falta de interesse é apontada por pais e professores como uma das causas de tantas repetências. Os argumentos que explicam esse visão são de que os jovens estão vivendo em um mundo onde as novas tecnologias estão presentes em suas vidas - os sistemas audiovisuais e virtuais são mais atrativos que os textos escritos normalmente utilizados em sala de aula. O aluno de hoje está conectado diariamente à internet e as metodologias de ensino não acompanharam essa evolução, os professores não estão capacitados a se utilizar dessas novas tecnologias e muitos se recusam a aprender como utilizá-las, podendo ser esse, nos dias atuais, um fator preponderante para o fracasso escolar.

Outro ponto importante na relação professor-aluno é em relação àqueles que têm dificuldades especiais para a leitura, a escrita e o cálculo e não encontram uma atenção individual do professor, uma ajuda familiar ou um reforço escolar, correndo o risco de irem acumulando defasagens acadêmicas posteriormente difíceis de recuperar. Os sucessivos fracassos levam o aluno a desconfiar de suas habilidades e se considerarem incapazes de ter êxito nas tarefas escolares, desmotivando-os a prosseguir nos estudos.

## **2.1 A construção da autoestima: um caminho para o sucesso**

A autoestima virou tema em livros de autoajuda e trabalho rendoso nos consultórios psiquiátricos para as pseudociências, psicólogos e todos os profissionais que lidam com a “mente humana”, uma vez que as pessoas procuram por “fórmulas mágicas” para encontrar um novo caminho para suas vidas. Moysés (2012) aponta que o autoconceito e a autoestima vão alcançando refinamentos maiores, mesmo com enfoques e concepções diferentes.

Há um consenso que o autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, procedendo de processos cognitivos, enquanto que a autoestima é a percepção que ela tem do seu próprio valor. Ajudam a formar nosso autoconceito as opiniões e informações que colhemos sobre nós; somamos a essas informações a avaliação que fazemos dos nossos desempenhos, das nossas ações, das nossas habilidades e características pessoais. Essas percepções vão formando em nossa estrutura cognitiva uma área de autoconhecimento sendo a autoestima o valor que damos a essa percepção, ou seja, “[...] ela é a resposta no plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo”, conforme Moysés (2012). A autora também ressalta que a “autoestima se revela como a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios básicos da vida” (2012, p. 19).

A pesquisadora, acima citada, ainda aponta que a aprendizagem que as crianças fazem sobre as referências a seu respeito é lenta e gradual. A criança absorve os comentários que são feitos a seu respeito e tem reações diversas durante o processo de observação das situações a que foram geradas, internalizando tais comentários, até adotá-los como seus, formando o autoconceito. Para ilustrar essa situação a autora faz referências a duas situações por ela vivenciadas: a primeira foi o caso de uma menina, sem muitos atrativos, inscrita em um concurso de “rainha da Escola”. A mãe e a filha estavam vendendo votos quando Moysés (2012) indagou à filha: “Quem é a menina mais bonita da escola?” E a menina respondeu com outra pergunta: “Tirando eu?” Essa situação deixa claro que essa menina internalizou esse conceito e tomou-o como seu, formado um autoconceito positivo a seu respeito, elevando a sua autoestima. O segundo caso, a autora relata: “Era o começo do ano letivo. Vejo chegar um menino de seis anos, quase arrastado pela mão da mãe. Era o seu primeiro dia em uma escola. Ao entregá-lo a mim, ela fez os seguintes comentários: Esse menino não presta. É o demo em figura de gente. Pode meter a mão na cara dele, se for preciso. Ele é uma peste! Ninguém aguenta com ele”. O menino fez jus aos rótulos que recebera da mãe, em menos de um mês ele cortou a camisa do colega com gilete, pisoteou a merenda de outro, estrangulou os gatinhos que haviam nascido no porão da escola e ameaçava a todos dizendo: “Eu sou uma peste. Sou o demo. Comigo ninguém aguenta” (2012, p. 23). Como podemos perceber, ele repetiu as mesmas palavras que ouvira da mãe. Esse é um caso típico de internalização das palavras agravadas pelo tom agressivo empregada na voz da mãe.

Possivelmente, ele já ouvira outras vezes essas expressões e mesmo sem saber o significado delas já se apropriou dos conceitos.

Para Celso Antunes (2007), as crianças realizam um autorretrato a partir da convivência com os adultos, pois precisam desse suporte para viver em sociedade. Porém, essa convivência quase sempre é recheada de rótulos, isto é: “Todo rótulo, mesmo os positivos, deseducam na medida em que expressam uma caricatura da realidade. Dessa forma, é importante que construam sua autoimagem a partir de suas ações e as percebam dinâmicas e em permanente processo de mudança” (2007, p. 20); e completa dizendo que as crianças acabam aceitando esses rótulos, muitas vezes, sem questioná-los, fazendo do seu “eu” um quadro apreendido pelo que dela julgam.

O autor vai contra as teorias da genética de que a criança já nasce com sua personalidade formada. Ele considera que a personalidade é moldada no dia a dia da criança e, por essa razão, a escola é fundamental nesse processo, levando a criança a se autoconhecer, pois, “quanto mais uma criança compreende sobre seus próprios conceitos, mais facilmente identificará a necessidade de mudanças nos mesmos; quanto mais compreender os conceitos dos outros, mais facilmente estabelecerá relações de convívio” (ANTUNES, 2007, p. 23).

Algumas pesquisas demonstram que o autoconceito acadêmico está relacionado ao desempenho acadêmico e com a motivação, mas, será que é preciso ter uma autoestima elevada para ser um bom aluno? Moysés (2012) faz referência a uma antiga pesquisa realizada por Coopersmith (1967), na qual o resultado demonstrou haver uma forte relação entre o autoconceito e o desempenho da leitura. Os testes para medir o autoconceito em crianças de primeira série foram capazes de prever sua capacidade para a leitura, tendo esse teste o mesmo nível de acerto que os testes de medida de inteligência. A autora também cita outro resultado, encontrado por Wylie (1979), em que evidencia não só o bom desenvolvimento da leitura, como também influencia em todo desempenho escolar, desde as primeiras séries até os estudos universitários.

Humphreys (2001) aponta que existem duas dimensões principais de autoestima: o sentimento de ser amado e o sentimento de ser capaz. Crianças tímidas, extremamente quietas, que buscam chamar atenção ou são briguentas e agressivas, mostram sintomas de que as mesmas têm dúvida sobre a capacidade de serem amadas ou se têm medo do fracasso; podem ser avessas a novos desafios, muito perfeccionistas ou evasivas em



relação às tarefas escolares de casa - sintomas reveladores de que elas possuem dúvidas sobre sua capacidade.

Humphreys (2001) avalia a autoestima baixa ou média sob dois indicadores, o de supercontrole e o de subcontrole de comportamento. São exemplos de indicadores de supercontrole a criança ser tímida, relutante em assumir novas atividades e desafios, perturbar-se facilmente quando é corrigida negativamente, temerosa de erros e fracassos, possuir dificuldades em se misturar com outras crianças, entre outros aspectos; e como exemplo de indicadores de subcontrole tem-se a criança que pergunta constantemente se é amado ou querido, aquela que não se mostra cooperativa quando é solicitada a fazer as coisas, agressiva, impulsiva, a que culpa os outros pelos próprios erros, destrói seus próprios pertences ou os dos outros, descuida-se das tarefas escolares ou domésticas, entre outros aspectos. O autor destaca que as crianças que manifestam subcontrole do comportamento são as que mais precisam de ajuda psicológica, pois seu comportamento interfere diretamente no relacionamento com as pessoas ao seu redor; a criança que demonstra supercontrole de comportamento pode se passar por despercebida, pois seu comportamento não afeta diretamente seu relacionamento com os demais, ficando este indivíduo, muitas vezes, sem ajuda, tornando-se um adulto problemático.

No âmbito escolar, encontramos alunos bem resolvidos que tiveram, no decorrer de sua trajetória de vida, estímulos que pudessem sempre elevar sua autoestima. Esses indivíduos valorizam o sucesso e aceitam a responsabilidade pelos seus fracassos, encarando com pequenas frustrações, por outro lado, os indivíduos que sempre foram rotulados de incapazes apresentam comportamentos agressivos e se acham incapazes e sempre fadados ao fracasso, desmotivando-se em virtude de sucessivas repetências, o que gera uma instabilidade emocional. Esses mesmos indivíduos, quando conseguem se sair bem nas atividades escolares, atribuem esse fato à boa vontade do professor, à sorte ou porque a atividade era muito fácil, mas nunca por próprio mérito. Uma criança que diariamente ouve de seus pais e/ou pessoas próximas que ela é burra, incapaz, que não presta para nada, irá crescer achando que isso é a verdade sobre si, podendo se tornar incapaz de se valorizar e enfrentar os problemas da vida. Essa baixa autoestima a torna refém no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos escolares (MOYSÉS, 2012).

Entre as várias experiências vividas por Moysés (2012), em relação ao fracasso escolar e ao poder da autoestima, a autora destaca o tutoramento como um caminho para aprendizagem, no qual se pode aplicar uma das teorias de Vygotsky (2007), a Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP). A autora explica que o tutoramento poderá ajudar as pessoas que ainda não conseguiram atingir um patamar intelectual terem desempenho melhor a saírem-se bem, sendo auxiliadas por outra mais competente. O tutor funciona como uma “consciência a dois”, controlando o foco da atenção; demonstrando que a tarefa é possível, mediante a uma clara demonstração de como fazer; possuindo o monopólio da previsão; segmentando a tarefa, mantendo-a em níveis de dificuldades e complexidades apropriados às capacidades do educando; lidando com a situação de forma a permitir que o indivíduo possa, mais tarde, reconhecer uma solução e realizá-la (embora ainda não possa fazer por si mesma, nem acompanhar a solução quando esta lhe era simplesmente dita). Nesse sentido, vale ressaltar que não se trata de uma simples transmissão de conhecimentos, mas uma exploração da capacidade que o indivíduo possui e ainda não consegue fazer por si só (MOYSÉS, 2012, p. 51).

## **2.2 A Autonomia no processo educacional: um aspecto relevante contra o fracasso escolar**

Etimologicamente, autonomia significa o poder de dar a si a própria lei: *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Pelo vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia, tem-se: “Etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALANDE, 1999, p. 115 *apud* ZATTI, 2007, p. 9).

A autonomia é, pois, “condição”. Ela se dá não apenas na consciência dos sujeitos, mas no mundo envolvendo dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e o poder ou a capacidade de realizar. O primeiro poder está relacionado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar e decidir, e o segundo está relacionado ao fazer. Para haver autonomia, esses dois aspectos têm que estar presentes. A autonomia é limitada por condicionamentos, pois vivemos em uma sociedade com leis e atribuições que limitam as nossas ações, portanto a autonomia não é absoluta, diferenciando-a da autossuficiência (ZATTI, 2007, p. 12).

O conceito de autonomia foi algo definido na modernidade, mas os gregos já desenvolviam uma noção de autonomia que foi se reformulando de acordo com o contexto histórico. Zatti (2007), baseado em alguns autores como Abbagnano (1962), Bourricaud (1985), Taylor (1997) e Caygill (2000), traça um retrospecto sobre os

conceitos de autonomia desde a antiguidade, passando por Tucídides e Xenofonte, Platão, Aristóteles, os Estoicos, até a modernidade passando por Maquiavel, Martinho Lutero, os Iluministas, e terminando em Kant e Paulo Freire, sobre os quais teceremos breves considerações.

Na antiga Grécia existem relatos apresentados pelos historiadores Tucídides e Xenofonte os quais denominam autonomia a autodeterminação política, quando citam como forma de autonomia as cidades que se rebelavam em busca de independência. Este conceito se aproxima do de autarcia, ou seja, autossuficiência.

Platão (428/427 a.C. - 347 a.C.) vai mais além: ele reconhece uma comunidade perfeita como uma autarcia, porém, acrescentando o aspecto da suficiência econômica. Percebe-se que essa definição não possui caráter moral, mas, indiretamente, Platão contribuiu para o fortalecimento do conceito moderno de autonomia quando trata do autodomínio. Para o filósofo “somos bons quando a razão governa e maus quando dominados por nossos desejos” e completa que: “o governo da razão instaura a ordem, enquanto os desejos representam o reino do caos”. Somos bons quando a razão passa a governar e não somos mais dominados por nossos desejos. “Ser governado pela razão significa estar voltado para as Ideias e, portanto, ser movido pelo amor a elas”. Nesse sentido, Aristóteles (384/383 a.C. - 322 a.C.) acrescenta à noção de autarcia uma dimensão moral. Ele se refere ao indivíduo humano e ao que ele visa na busca da felicidade, relacionando o bem fazer como fonte de felicidade e autonomia.

Os Estoicos, apesar de não usarem o termo autonomia, muito contribuíram para a evolução dessa noção. O homem é um ser independente e sua autonomia situa-se no poder de julgamento que compreende a capacidade de prever e escolher, podendo ter atitudes de passividade e ignorância ou de consentimento reflexivo ou recusa, construindo, assim, sua própria personalidade e deixando de ser guiado pela emoção e sim pela razão.

Na modernidade, Maquiavel combinou dois sentidos de autonomia: o da liberdade de dependência e o poder de autolegistar - este, pioneiro da autonomia política. Já Martinho Lutero via a liberdade de dependência como liberdade espiritual, interior, em relação ao corpo e suas inclinações, livre dos desejos carnis e livres para servir a Deus. Os Iluministas se manifestaram contra a concepção de Lutero, apresentando uma noção de autonomia como antítese à Escolástica, à religião, à tradição e ao Antigo Regime, e se referindo à autonomia como a “razão que se dobra a evidências empíricas e matemáticas,

libertando o homem da superstição e da ignorância”. Nesse sentido, o homem estaria livre para pensar em si mesmo, pois apenas sua existência física é considerada.

Zatti relata que Kant compreende autonomia como “[...] a independência da vontade em relação a todo objeto de desejo (liberdade negativa) e sua capacidade de determinar-se em conformidade com sua própria lei, que é a da razão (liberdade positiva)” (2007, p. 13-14). Ele considera o homem, em sua totalidade, tomando a racionalidade em um sentido mais amplo, porém não considera devidamente o homem sensível em sua corporeidade em busca pela felicidade.

Para Piaget, autonomia é “a capacidade de tomar decisões nos campos moral e intelectual, independentemente de recompensa e punição” (KAMII, 2007, DVD). Kamii (1988 *apud* ZATTI, 2007) ressalta que a partir da teoria de Piaget podemos dividir a autonomia em dois aspectos, o moral e o intelectual. Para a criança adquirir autonomia moral, ela precisa que ser capaz de tomar decisões por conta própria, considerando os aspectos relevantes para decidir o melhor caminho seguir. Para que isso ocorra, ela deverá aprender a levar em consideração o ponto de vista das outras pessoas, pois a autonomia intelectual é a capacidade de seguir a própria opinião.

Kamii (2007) cita como exemplo de autonomia moral a luta de Martin Luther King contra a discriminação racial, mesmo tendo sido preso diversas vezes, todas as vezes que saía da prisão voltava a lutar contra essa causa. Trata-se de um exemplo de convicção autônoma do que é certo e do que é errado, independentemente de punição ou recompensa. Como exemplo de autonomia intelectual, a autora faz referência às descobertas de Copérnico - enquanto todos acreditavam que o sol girava em torno da terra, ele veio com a ideia contrária, de que a terra que girava em torno do sol. Mesmo sendo ridicularizado, ele permaneceu convicto que sua teoria era verdadeira, demonstrando toda sua autonomia intelectual.

Vivemos em uma sociedade onde a recompensa e a punição estão presentes nas relações, principalmente no meio escolar, onde somente as crianças mais comportadas são premiadas. O sistema educacional, em geral, não forma pessoas autônomas; as relações tornam as pessoas heterônomas, ou seja, são controlados pelas decisões de outras pessoas e desenvolvem uma obediência “cega”. (KAMII, 2007).

No meio acadêmico, muitas vezes, prevalece à autoridade intelectual do professor, não cabendo espaço para as opiniões dos alunos, o que faz com que surja uma legião de seguidores sem opinião, pois estas não são levadas em consideração. A escola premia a

heteronomia quando recompensa os “melhores” e pune os “piores”. Como exemplo, tem-se: as melhores notas são premiadas, os alunos mais comportados são escolhidos para realizarem tarefas importantes, como ajudante do professor, passeios escolares entre outras e os alunos cujo comportamento não é tão adequado, do ponto de vista de seus superiores, não são questionados sobre esse comportamento e sim punidos com “irá ficar sem o recreio”, “irá ficar fora da sala”, “terá que realizar cópia após a aula”, entre outras punições. Esse tipo de situação não permite que o aluno questione, argumente, ele não é ouvido, tornando-se um indivíduo obediente por medo da punição ou para obter uma premiação (KAMII, 2007).

Kamii ressalta que a punição pode acarretar três tipos de consequência:

- Cálculo de risco: A criança que é punida repetirá o gesto e tentará não ser descoberta, ou decide antecipadamente que, caso seja descoberta, o prazer que irá obter será maior que a punição;
- Conformidade cega: As crianças se tornam conformistas porque esta ação lhes garante segurança e respeito, não precisando tomar decisões e sim apenas obedecer. Ficam na zona de conforto e desse jeito não são punidas; e
- A revolta: Crianças com conformidade cega, que se comportam bem durante anos, podem, em um momento da vida, se cansar dessa situação, se rebelando e querendo tomar suas próprias decisões; porém, muitas vezes, não estão preparadas para essa mudança repentina e passam a ter comportamentos delinquentes. Esse tipo de atitude não significa que estão tomando atitudes autônomas, pois, numa revolta a pessoa está contra o conformismo. Todavia, o não conformismo não os tornam uma pessoa moralmente autônoma (2008, p. 107).

Tanto a recompensa quanto a punição reforçam a heteronomia na criança, impedindo que elas desenvolvam sua autonomia. A criança que recebe recompensa por tirar notas boas, por exemplo, não está exercendo sua autonomia e sim continua subjugada ao seu responsável. Para desenvolver a autonomia moral na criança é necessário reduzir o poder do adulto, abstendo-se da punição e da recompensa e encorajando-os a construir seus próprios valores morais.

O princípio básico para formar uma criança autônoma é encorajá-la a tomar decisões não só em prol de si, mas levar em consideração os fatores relevantes para decidir e agir da melhor forma para todos. Kamii ressalta que para Piaget as punições

fazem parte da vida do ser humano para correção de erros, porém, se desde a infância se substituísse a punição pela sanção de reciprocidade, reforçaria-se a autonomia moral da criança, diminuindo as punições quando adultas. Desse modo, sanção por reciprocidade “estão diretamente relacionadas com o ato que se deseja sancionar e com o ponto de vista do adulto através da coordenação de ponto de vista” (2008, p. 108). Segundo a autora, Piaget deu, ainda, seis exemplos de sanções por reciprocidade, entre elas, a exclusão temporária ou permanente, que comentamos: um grupo está ouvindo uma estória e uma criança não para de perturbar; ao invés de mandá-la calar a boca ou colocá-la um tempo de castigo, devem-se dar opções de escolha “Você pode ficar aqui sem nos aborrecer, ou terei que lhe pedir que vá para o canto dos livros ler sozinha”. Nesse contexto, sempre que possível, deve-se dar à criança a possibilidade de decidir quando poderá retornar ao grupo, fazendo uma análise de seu comportamento. Apenas impondo um tempo de castigo, sem fazer com que a mesma analise a situação que ela criou, corre-se o risco de que, quando a criança sair do castigo, volte cometer as mesmas faltas outra vez (KAMII, 2008, p. 109).

Paulo Freire foi o pioneiro na inserção da expressão “autonomia” no contexto educativo. Ele defendeu essa perspectiva como atributo necessário para fazer frente à tradição de educação que se considerava neutra, e como reflexo da sociedade (FLECK, 2004, p. 21). A partir de Paulo Freire (2011b) encontramos a Teoria pedagógica, a “educação libertadora”, que visa à problematização das relações sociais, mediadas pelo conhecimento e não pelo que ele designa como “educação bancária”.

Nesse sentido, como já tratamos, o educando só recebe e acumula conhecimento e não o “transforma”, e o educador apenas transmite, e, da mesma forma, não o “transforma”. Fleck cita que a educação bancária “gera seres dependentes e limitados a esses conhecimentos e se caracteriza como ação que impede e tolhe autonomia e liberdade, resultando em dependência e submissão, bem ao gosto do mercado que exclui e subjuga” (2004, p. 21).

Freire aponta que na concepção “bancária” da educação “[...] não há criatividade, não há transformação, não há saber, pois só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente e permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (2011b, p. 81). Nessa perspectiva, Freire (2011b) desafia os educadores a se transformarem em mediatizadores da educação, deixando de serem opressores em seus saberes, de modo que libertem o educando para a vida. Dessa forma, transformarão

os indivíduos em pessoas autônomas e desafiadoras enfrentando as dificuldades e superando os obstáculos, levando ao sucesso em diversos aspectos de sua vida.

### **2.3 Estratégias para diminuir o fracasso escolar**

As Classes de Aceleração (Parecer CEE nº 170/96) possuem a intenção de recuperar o percurso escolar com defasagem idade/série, especialmente os multirrepetentes do ciclo básico à 4ª série do Ensino Fundamental (BAHIA, 2012, p. 43/44). Então,

A proposta era recuperar o percurso escolar dos alunos em situação de defasagem idade/série, visando proporcionar melhores condições para que esses alunos, que ultrapassaram em dois anos ou mais a idade regular prevista para a série em que estavam matriculados, pudessem “avançar” em sua trajetória escolar, passando a frequentar uma série mais compatível com seu grupo etário (BRASIL/MEC, 1998, p. 8).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um dos sistemas para diminuir a defasagem idade/série. Trata-se de uma categoria organizacional constante, de estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. Apesar do crescente aumento no contingente de pessoas alfabetizadas, o número de analfabetos ainda é muito grande no Brasil. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) aponta que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais de idade caiu de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010.

Em 2000, o Brasil tinha 16.294.889 analfabetos nessa faixa etária, ao passo que os dados do Censo 2010 apontam 13.933.173 pessoas que não sabiam ler ou escrever, sendo que 39,2% desse contingente eram de idosos. Nos municípios nordestinos, com até 50 mil habitantes, o percentual de analfabetos era ainda mais discrepantes, no qual cerca de 28% da população de 15 anos ou mais de idade, sendo 60% de idosos que não sabiam ler e escrever. Na população de jovens entre 15 e 24 anos, a taxa nacional de analfabetismo é de 2,5% em 2010. Porém, o percentual é diferenciado pelas regiões do país. No Nordeste, a taxa era de 4,9%, onde pouco mais de ½ milhão de pessoas de 15 a 24 anos de idade (502.124) afirmou não saber ler e escrever, contra 1,1% no Sul e 1,5% no Sudeste. Nos municípios do Nordeste, com até 10 mil habitantes, a taxa foi mais alarmante com 7,2%, ao passo que nas cidades com mais de 500 mil habitantes da região Sul, a taxa era de 0,7%.

O Censo 2010 nos mostra que houve um crescimento da alfabetização nessa faixa etária. Em 2000, a taxa era de 94,2%, passando em 2010, para 97,5%, período em que atinge valores próximos à universalização. Dos 1.304 municípios brasileiros, com taxa de analfabetismo iguais ou superiores a 25%, 32 dos quais não ofereciam o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo a maioria na região Nordeste. Nesse sentido, a EJA não representa apenas o resgate dos direitos civis que lhes foram negados, mas o direito a uma escola de qualidade e reparadora, uma alternativa viável, com oportunidade concreta da presença de jovens e adultos na escola.

A EJA busca reparar a correlação idade/ano escolar, facilitando o acesso dos trabalhadores, donas de casa, migrantes, aposentados, encarcerados, como também aos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência, pela evasão ou oportunidades desiguais de permanência e condições adversas. Por isso, ela necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, de maneira que lhes possibilite a inserção no mundo do trabalho, na vida social, e abra novos canais (BRASIL, 2000).

Em 2013, foi implantada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) uma nova política de educação de jovens e adultos, a Nova EJA (NEJA, 2013), com metodologia e currículos específicos, material didático próprio, recursos multimídia, aulas dinâmicas e metodologia para ser trabalhada com alunos em defasagem idade/série. O curso tem duração de dois anos, divididos em quatro módulos, um por semestre com uma carga horária diária de três horas e vinte minutos, de segunda à sexta-feira. Dois módulos são compostos por disciplinas com ênfase em Ciências Humanas e os outros dois módulos com ênfase em disciplinas das Ciências da Natureza. Cada módulo é composto por um número reduzido de disciplinas, sendo o mínimo de cinco e o máximo de sete, aspecto que torna o processo ensino aprendizagem mais atraente. Em todos os módulos, o aluno terá Língua Portuguesa e Matemática e haverá um professor por disciplina (NEJA, 2013).

Marchesi e Pérez (2004) afirmam que as intervenções têm que ser feitas de forma multidimensional, e não isoladas. Não há caminhos fáceis, nem atalhos e nem soluções mágicas para reduzir o fracasso escolar, segundo apontam os estudiosos, e sim um trabalho sistematizado e global, com reformas profundas, levando em conta as demandas sociais futuras num esforço sustentado por vários anos. Os autores elaboraram seis



propostas como estratégias de intervenção contra o fracasso escolar que podem ser aplicadas adequando-se a diversos contextos:

- **Compromisso da sociedade:** A educação passa por um descrédito da sociedade; enquanto uma ampla parcela de políticos, professores, intelectuais, pais e meios de comunicação insistir no mau funcionamento do sistema educacional não haverá mudanças, mas sim a redução das expectativas e desânimo, criando um efeito negativo no rendimento dos alunos e na satisfação profissional dos professores. E educação não é uma tarefa apenas da escola; é necessário que haja a participação de todos, das instituições públicas e privadas, associações cívicas, das organizações não governamentais nas ações educacionais, devendo ser um eixo permanente na gestão a educação;
- **Intervenção no âmbito social e familiar:** É necessário que se promova ações para diminuir a desvantagem social em que muitas famílias vivem, pois as condições sociais são um fator de risco para o fracasso escolar. É necessário que se desenvolva políticas públicas para incrementar a oferta de empregos, acesso à saúde de qualidade, moradia e de educação em favor das coletividades com maiores carências, estabelecendo uma sólida base para enfrentar com garantias o abandono prematuro da escola pelos alunos. Elevar o nível educacional das famílias com ofertas de programas formativos é um fator preponderante para o sucesso escolar das crianças. Famílias desestruturadas não valorizam a educação, ficando a criança sem referência e estímulo para aprender gerando defasagem da aprendizagem resultando em um fracasso escolar;
- **A formação e o incentivo dos professores:** A desvalorização do professor, principalmente pelo poder público, eleva os índices de insatisfação, tornando o profissional um mero reprodutor do conhecimento. É necessário que se estabeleça ações para a valorização da profissão, criando iniciativas que melhorem sua remuneração, sua formação, suas condições de trabalho e seu desenvolvimento profissional. As turmas nos dias de hoje estão cada vez mais heterogêneas e numerosas, dificultando o trabalho do professor em atender as diversas expectativas de seus alunos. Por outro lado, o mesmo tem que se conscientizar que centrar suas ações apenas no âmbito científico e nas didáticas básicas não motivará o aluno a aprender; é necessário que compreenda os interesses de seus

alunos em distintas formas de organização e gestão da aula, elaborando novas estratégias, levando o aluno a participar ativamente do processo ensino aprendizagem;

- Primeiro, o Ensino Fundamental: evitar que os alunos se atrasem; os alunos chegam ao Ensino Médio com uma defasagem enorme dos conteúdos, sendo praticamente impossível reverter esse quadro nesse estágio do ensino. É necessário que se atente para a formação inicial da criança, priorizando as quatro capacidades básicas: leitura, cálculo, estratégias de aprendizagem e expressão criativa, com uma atenção especial aos alunos que podem adquirir essas capacidades mais lentamente;
- Autonomia das escolas, cooperação e participação: A autonomia parece ser o ponto chave para o desenvolvimento de projetos educacionais pertinentes à realidade da comunidade escolar. Esses projetos devem ser discutidos e negociados com a administração educacional, de modo que favoreçam iniciativas que atinjam toda diversidade existente nessa comunidade. O desenvolvimento de um plano de ação tutorial, a informação às famílias, a oferta de matérias optativas, o acompanhamento daqueles alunos com mais problemas de aprendizagem e a reflexão sobre acultura dos alunos e suas formas de participação são temas importantes que devem fazer parte do projeto escolar. Compartilhar experiências com outras escolas agrega valores e, assim, surgem novas ideias. Uma escola sozinha pode correr o risco de fracassar pedagogicamente, portanto, deve unir forças com a sociedade, a família, a comunidade escolar e outras escolas nessa luta pela educação de qualidade. Não é uma tarefa fácil, mas é porém possível; e
- Mudanças na prática docente na sala de aula: Enfrentar o fracasso escolar exige do professor um novo olhar. No contexto educacional atual, o professor deve traçar estratégias para despertar o interesse e a criatividade dos alunos e incentivar a participar ativamente do processo educacional. É preciso que os alunos com risco de fracasso tenham “êxito escolar” para elevar sua autoestima. Despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem e conseguir que participem na vida da escola e se sintam vinculados a ela é uma passo para garantir a redução do fracasso escolar (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 29-32).

Marchesi e Pérez (2004) ressaltam, ainda, fatores pontuais a serem estudados e levados em consideração, tendo uma visão holística e não segmentada da educação.

Muitas propostas surgem para corrigir a distorção idade/série, mas poucas para erradicar a repetência, a evasão e o conseqüente fracasso escolar. O fracasso escolar tem que ser combatido na sua base desde o primeiro ano de escolaridade, para que se possa criar um alicerce sólido capaz de sustentar todos os segmentos da educação básica e, conseqüentemente, os do ensino superior.

Muitos projetos estão sendo desenvolvidos para tentar resgatar a autoestima de crianças e adolescentes, na tentativa de aflorar o dom que cada um traz consigo. Nesse sentido, podemos propor jogos em sala de aula ou em ambientes alternativos, resgatando o interesse pela aprendizagem, propondo uma ressignificação dos papéis de cada um no contexto escolar, melhorando o autoconceito e resgatando a autoestima.

Nesta parte procuramos discutir as causas do fracasso escolar e algumas estratégias para minimizar esse efeito, bem como relacionamos a conquista da autonomia e a elevação da autoestima como fatores importantes nesse processo.

### 3 O LÚDICO: UM CAMINHO PARA APRENDIZAGEM

Nesta parte iremos discorrer sobre a importância do lúdico na vida do ser humano segundo a visão de alguns autores e a interferência desse na aprendizagem.

#### 3.1 Jogo, brinquedo e brincadeira

Existe uma polêmica entre os conceitos de lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira, termos que têm sido usados como sinônimos. Brougère, em entrevista à revista Nova Escola, definiu algumas características da brincadeira e uma delas se refere ao faz de contas, o qual ele chama de segundo grau, ou seja, é o mundo imaginário no qual a criança constrói a brincadeira. Nesse estágio, a realidade é transformada para ganhar outro significado, a criança assume um papel em um mundo alternativo, onde as coisas não são de verdade, porém ele ressalta que a criança, para mergulhar nesse imaginário ela se utiliza da realidade. E definiu a cultura lúdica como sendo “todos os elementos da vida e todos os recursos à disposição da criança que permitem construir esse segundo grau” (GURGEL, 2009).

Kishimoto (2010), em uma visão mais simplificadora, definiu o brinquedo como objeto, ou seja, o suporte da brincadeira; a brincadeira seria a descrição de uma conduta estruturada, com regras e o jogo englobaria tanto o brinquedo quanto a brincadeira. A autora ressalta a sua preferência em denominar jogo para descrever uma ação lúdica no qual envolve situações estruturadas pelo próprio tipo de material como, por exemplo, o jogo de xadrez, enfatizando que os brinquedos podem ser utilizados de diversas formas pela criança, mas o jogo, com regras estruturadas externas é o que define a situação lúdica.

Huizinga (2010) nos relata que o jogo é um dos fatos mais antigos da nossa cultura. Não só os humanos brincam, mas também os animais, por puro instinto. Brincar faz parte da nossa essência. O jogo ultrapassa todos os limites físicos e biológicos, ele transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. O autor confere ludicidade ao jogo ao considerá-lo uma atividade livre, portanto, voluntária do ser humano, não séria, exterior à vida habitual, mas capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. Kishimoto (2011) completa afirmando que esse caráter não sério apontado por Huizinga não implica que a brincadeira não seja séria para criança; a pouca

seriedade a que faz referência é em virtude do riso, ao cômico, que muitas vezes acompanha o ato lúdico, diferenciando-o do trabalho, que tem em sua essência a seriedade.

Huizinga aponta que houve numerosas tentativas de definir a função biológica do jogo, sendo este definido por “uma descarga de energia vital superabundante”, como uma “necessidade de distensão”, ou teorizando-o pelo aspecto de que um “jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá”, ou ainda definido por “um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo” e, por fim, “como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir”. (2010, p. 4). Essas teorias convergem para um elemento comum que chama a atenção: o jogo está ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo, que nele existe uma finalidade biológica, porém cada uma sozinha não encerra uma *definição* completa. Então, como explicar a paixão de um torcedor, a vibração de um jogador e a felicidade expressa nas crianças? Conforme afirma Huizinga (2010), essa fascinação transcende as análises biológicas, pois é na capacidade de excitar, na intensidade e na fascinação que reside à essência primordial do jogo. Nesse sentido, o autor define jogo na essência da palavra como:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2010, p. 33).

Também a tensão e a incerteza são uma das características gerais do jogo. Quando o indivíduo participa de um jogo surgem logo os questionamentos, as dúvidas, aumentando a tensão e a incerteza. “Será que vou ganhar?” “Será que dará certo?” “O resultado será favorável?” – são as perguntas frequentes do jogador. A competitividade faz parte da essência humana até mesmo quando joga sozinho, pois existe o desafio de completar com êxito a tarefa determinada. O êxito proporciona ao jogador uma satisfação temporária que pode ser prolongada com a presença de expectadores (HUIZINGA, 2010, p. 55).

Brougère defende a teoria de que o brincar não é inato, mas sim uma atividade dotada de um significado social preciso e, como tal, também necessita de aprendizagem. No período anterior ao Romantismo o brincar era visto como futilidade, diferenciando do

trabalho que denotava seriedade. Essa concepção foi modificada com a revolução romântica na qual inverteu-se os valores atribuídos a essa oposição. O autor destaca que uma das características do jogo consiste

[...] efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca o estado de espírito com que se brinca (BROUGÈRE, 2010, p. 20-21).

Nesse sentido, o jogo é designado como sendo a interpretação das atividades humanas, o que leva a dar uma importância significativa à noção de interpretação ao considerar uma atividade como lúdica.

A cultura lúdica não é rígida, com regras definidas; ela diferencia-se de acordo com o local, meio social, a cidade, o sexo e a idade de cada indivíduo. Cada um traz consigo suas experiências que podem se confrontar ao encontrar indivíduos com culturas diferentes. Às vezes, o mesmo jogo tem regras diferentes em locais distintos (BROUGÈRE, 2010).

De acordo com Santos,

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (1997, p. 12).

Nesse contexto, o lúdico é um facilitador das relações inter e intrapessoais contribuindo para o amadurecimento pessoal em todos os aspectos da vida.

Friedmann nos relata que na visão de Vygotsky o jogo é “[...] essencialmente ‘desejo satisfeito’ que se origina de ‘desejos insatisfeitos’, que se tornam afetos generalizados da criança” (2006, p. 33). O brincar da criança é colocar em ação toda sua imaginação. Segundo a pesquisadora, Vygotsky ainda afirma que em toda atividade lúdica existe regras, incluindo as situações imaginárias - estas têm regras de comportamento informais e não necessariamente explicitadas. A autora acrescenta que a “[...] atividade lúdica é decisiva no desenvolvimento da criança porque a liberta de situações difíceis” (idem, p. 33).

Segundo Friedmann (2006), Piaget fez um estudo minucioso do comportamento em diversas fases do desenvolvimento infantil e relacionou a função dos jogos no desenvolvimento intelectual da criança e sua evolução em cada fase. Para cada etapa, o jogo tem uma função diferente. Para ter uma compreensão do jogo na concepção piagetiana é necessário entender os conceitos de acomodação e assimilação, que estão presente em todas as fases do desenvolvimento infantil. Assim, acomodação “[...] é o processo pelo qual a criança modifica seu estágio mental em resposta a demandas externas” e assimilação “[...] é o processo pelo qual a criança incorpora elementos do mundo externo ao seu próprio esquema” (2006, p. 21-22). Logo, para Piaget, o jogo é:

A expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva: é o produto da assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio permanente que dele farão seu complemento, ao nível do pensamento operatório ou racional [...]. O jogo constitui o polo extremo da assimilação do real ao eu (PIAGET, 1971, p. 217 *apud* FRIEDMANN, 2006, p. 22).

Para tanto, Piaget interpreta o jogo sob a ótica da criança distinguindo seis critérios:

- 1- O jogo encontra sua finalidade em si mesmo, sendo esse critério impreciso, pois todo jogo é “interessado”: o jogador se preocupa com o resultado de sua atividade;
- 2- O jogo é uma atividade espontânea, oposta à atividade do trabalho;
- 3- O jogo é uma atividade que dá prazer. O prazer lúdico seria a expressão afetiva da adaptação do eu do indivíduo ao real;
- 4- O jogo tem uma relativa falta de organização;
- 5- O jogo estabelece um comportamento livre de conflito: ou ignora os conflitos ou, se os encontra, é para libertar o eu por uma solução de compensação ou de liquidação; e
- 6- O jogo é uma atividade que envolve supramotivação (PIAGET, 1971, p. 215 *apud* FRIEDMANN, 2006, p. 21).

A partir dessas perspectivas, brincar é importante porque desenvolve na criança suas potencialidades. O jogo desafia a criança a pensar, elevando o nível de desempenho que só as ações por motivações intrínsecas conseguem alcançar. Por meio da brincadeira, a criança aprende a se socializar, a viver e a conviver em sociedade, a respeitar o próximo

e às regras pré-estabelecidas, experimentando o mundo e se preparando para o futuro (CUNHA, 2007).

### **3.2 Brinquedoteca: espaço lúdico criativo**

Segundo relatos históricos de Cunha, o espaço lúdico infantil:

[...] surgiu em Los Angeles em 1934, quando a direção de uma escola percebeu que as crianças chegavam, atrasadas por causa de uma loja de brinquedos que havia no caminho, cujo proprietário reclamou sobre alguns furtos feitos pelos alunos. Assim iniciou um serviço comunitário de empréstimo de brinquedos para que os alunos os levassem para casa e brincassem com eles (CUNHA, 1992 *apud* GIMENES; TEIXEIRA, 2011, p. 146).

Na década de sessenta, esse recurso comunitário se expandiu pela Europa, surgindo, em 1963, na Suécia, a primeira Lekotek (ludoteca, em sueco). Esse espaço foi criado por duas professoras e mães de crianças especiais. A Ludoteca servia para que profissionais especializados interagissem com crianças especiais e orientasse os pais a como brincar ou estimular seus filhos em casa. Em 1967 surgem as Toy Libraries, ou seja, Bibliotecas de brinquedos internacionais. Em 1971 foi inaugurado, em São Paulo, o Centro de habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), onde houve a exposição de brinquedos pedagógicos. A partir de 1973, o setor de recursos pedagógicos se transformou em uma Ludoteca com sistema de rodízio, como nos lembra Cunha, em Gimenes e Teixeira (2011).

Gimenes e Teixeira (2011) ressaltam que as brinquedotecas surgiram no Brasil na década de 1980, sendo instituídas várias salas pelo Brasil. Em 1982 surge a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), criada por Cunha. A partir de 1978 surgem vários congressos sobre a importância do brinquedo e do brincar, ampliando esse espaço lúdico para Hospitais, Escolas, Universidades, em diversos espaços, podendo também ser particular ou pública.

Teixeira (2012) aponta que os jogos e as brincadeiras estão presentes na história da humanidade, da construção social, cultural e sempre fizeram parte da vida cotidiana das pessoas, ainda que implicitamente estejam comumente relacionados à ideia de motivação. Assim, a brinquedoteca se constitui em um espaço criado para se brincar representando um laboratório lúdico-pedagógico de pesquisa para alunos e professores. É



um ambiente rico em estímulos, no qual pessoas de todas as idades entram em contato com o lúdico afluindo todas as suas potencialidades. Na Brinquedoteca, o educando constrói o conhecimento por meio de sua interação com o meio físico e social, que ali se encontra.

Atkinson ressalta que a brinquedoteca também pode ser direcionada para outros fins como “[...] promover aprendizagens ou habilidades para manter as tradições culturais, para ajudar os pais na criação dos filhos, ou para promover um comportamento responsável nas crianças” (2011, p. 36), mas lembra que o objetivo essencial é sempre o brincar.

O professor, para usufruir desse espaço, necessita vivenciar a construção do conhecimento em diferentes áreas, através de múltiplas formas de compreensão do saber, onde os jogos ofereçam oportunidade de reflexão e prática. Santos (1997) ressalta que uma Brinquedoteca não significa apenas uma sala com brinquedos, mas, em primeiro lugar, uma mudança de postura frente à educação; é mudar nossos padrões de conduta; abandonar métodos e técnicas tradicionais; buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do que este novo representa; e acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento.

Acredita-se que dentro de uma brinquedoteca o indivíduo fique mais receptivo aos conteúdos escolares, pois se encontra em um ambiente diferente do habitual, que seria a sala de aula com toda sua convenção e estrutura rígida de comportamento.

### **3.3 Os jogos no processo de ensino e aprendizagem**

Ao observarmos as salas de aulas, principalmente das escolas públicas, deparamos com um espaço triste, frio e desinteressante, sem nenhum atrativo para os alunos, que, por vezes, picham as paredes como forma de protesto. Não há materiais que possam estimular a imaginação e a criatividade, que possivelmente poderiam contribuir para o desenvolvimento do conhecimento. Além disso, para uma grande parcela de profissionais, a aula está circunscrita aos limites de quatro paredes, não havendo lugar para o movimento e menos ainda para brincadeira, reforçando a ideia de quanto mais estático e em silêncio o indivíduo fique, melhor será a assimilação dos conteúdos, pois a escola está mais preocupada no desenvolvimento dos conteúdos do que das próprias crianças (CARNEIRO, 2006).

A autora pontua que está havendo uma mudança de paradigma na sociedade e o conhecimento vem ocupando um local de destaque nesse processo. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que se possibilite o desenvolvimento de habilidades e atitudes capazes de permitir uma relação mais harmônica entre os homens, e entre eles e o contexto em que vivem. A educação deverá ser universal, focada no ser humano, do qual depende o próprio desenvolvimento da possibilidade de aprender a aprender. Dessa forma, é necessária uma transformação da educação, tirando o homem da zona de conforto, da passividade, de forma que possa desenvolver uma consciência crítica acerca dos problemas que o cerca. Para tanto, seria conveniente diversificar os conteúdos com uma educação mais ativa, da qual possa fazer parte o jogo, pois, ao tempo em que proporciona prazer, também favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, levando o indivíduo a se conhecer como pessoa percebendo seus limites e possibilidades.

Boccoli (2006) aponta que é preciso resgatar no adulto e na criança o prazer e o encantamento do ato de brincar. O jogo é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, por ser uma atividade natural do ser humano, pois através do jogo assimila-se o mundo à sua volta, assimilando experiências e informações, incorporando valores. A autora ressalta que, por intermédio do brinquedo, o indivíduo experimenta situações desafiadoras possibilitando a imaginação e desenvolvendo a aprendizagem, criatividade, concentração e atenção, a linguagem e a sociabilidade.

Carneiro (2006) evidencia que muitas atividades escolares são apresentadas em forma de jogos e pontua que a partir do século XVII, os jogos passaram a ser utilizados no desenvolvimento dos programas. No século XIX, educadores como Montessori e Decroly acabaram ressaltando o valor lúdico, criando um movimento de inovação metodológica, estruturada no “aprender fazendo”, de modo que introduziu o lúdico no cotidiano escolar. Nesse sentido, é importante ressaltar que o jogo, enquanto recurso didático, não tem um fim em si mesmo, mas se configura em um meio para ensinar os conteúdos escolares. A autora aponta que o uso dos jogos se mantém vinculado à antiga ideia de disciplina e organização. Ao mesmo tempo em que o aluno é motivado a realizar uma atividade, tem pouca autonomia porque tudo é dirigido pelo professor ao trabalhar os diferentes conteúdos considerados importantes durante o processo de escolarização.

A partir do século XX, muitos estudiosos da mente humana como Piaget, Vigotsky, Leontiev e Elkonin passaram a ter como objeto de pesquisa o lúdico em todo seu contexto, seja ele chamado de jogo, brinquedo ou brincadeira, na tentativa de

comprovar sua importância e o seu valor no desenvolvimento infantil. Todos esses autores e tantos outros como, por exemplo, Froebel, Dewey e Rousseau, constataram que o jogo é primordial para o desenvolvimento global da criança. Cumpre-nos deixar claro que não é nosso objetivo descrever cada teoria, mas apontar a relevância do lúdico educativo na formação da criança e seus reflexos no adulto, apoiados no fato de que esse é um assunto de histórica preocupação.

O uso do jogo com fins pedagógicos tem que ser bem estruturado, ou seja, organizado e seus objetivos bem claros para maximizar a construção do conhecimento, sem, contudo, perder o prazer e a motivação inerente do jogo. O jogo, ao assumir a função educativa, tem o papel de ensinar algo que complete o indivíduo, potencializando e explorando a construção do conhecimento sem perder a ludicidade (KISHIMOTO, 2011).

As teorias construtivistas e sociointeracionistas norteiam a aplicação dos jogos na construção do conhecimento, se diferenciando em suas concepções. No construtivismo é oferecida à criança uma gama de oportunidades e variedades de jogos para que descubram, por meio da manipulação, os conceitos inerentes a cada jogo sem a interferência de terceiros, ou seja, a aprendizagem só é efetiva se for por si mesma, através de descobertas, fortalecendo suas estruturas internas; caso contrário, estaria fadada ao fracasso ou apenas à aquisição de um conhecimento puramente repetitivo (MOURA, 2011).

A concepção sociointeracionista surgiu apontando novas possibilidades de utilização do jogo no processo ensino aprendizagem. Nessa concepção, o jogo está impregnado de conteúdos culturais. Ao ter contato com tal prática, ele é elucidado por meio dos conhecimentos adquiridos socialmente (MOURA, 2011). Nesse sentido, o autor, a partir das concepções sociointeracionistas, parte do pressuposto de que:

A criança aprende e desenvolve suas estruturas cognitivas ao lidar com o jogo de regras... O jogo promove o desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque os sujeitos, ao jogar, passam a lidar com regras que lhe permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para apreender os conhecimentos futuros (MOURA, 2011, p. 88).

O autor ressalta também que o jogo pode ser um grande aliado das práticas pedagógicas em sala de aula: “Colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma

boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola além de promover o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas” (MOURA, 2011, p. 88-89). Nessa perspectiva, o jogo não é apenas uma forma de lazer, ele fortalece os laços de amizade e o desenvolvimento físico e mental. Através do jogo, as crianças ficam mais motivadas e mais ativas mentalmente, pois se esforçam para superar os obstáculos tanto cognitivos como emocionais (MOURA, 2011).

### **3.4 O papel do mediador entre o lúdico e a aprendizagem de jovens e adultos**

O mediador exerce a função de elo entre o sujeito e o objeto, “[...] como filtro através do qual o sujeito é capaz de ver o mundo e operar sobre ele, assimilando-o, acomodando-o, organizando-o” (VARELA, 2007, p. 84). Ele favorece um modo de interação entre o mundo exterior e o interior do sujeito. Os atores desse processo expõem e absorvem a informação de acordo com os seus conhecimentos prévios. Dessa forma, o mediador, muitas vezes, durante todo processo, busca instintivamente seu repertório intelectual, seus valores sociais, ideológicos e afetivos para melhor interação com o receptor.

Não muito diferente, o receptor absorve a informação a partir de seu repertório, que são formados pelos seus conhecimentos prévios, por sua predisposição em aprender o conteúdo e a sua relação com o mediador. Ao mediador é dada a tarefa de despertar no aluno o interesse em aprender e apreender os conteúdos. Ele é um facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem. Seu papel é municiar o aluno, oferecendo as ferramentas para que ele possa transformar a informação, e, ao mesmo tempo, desenvolver em si a habilidade de aprender a aprender para que possa enfrentar os problemas que desafiem sua inteligência e sua consciência cultural, social e política (VARELA, 2007).

Conforme Rego (2011), Vygotsky também aborda a mediação como sendo aquilo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens; ela é de fundamental importância justamente porque através desse processo, as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.

Partindo dessa concepção, podemos entender o lúdico como um instrumento de mediação não só para crianças, mas também para jovens e adultos por desencadear uma reorganização nos processos mentais do educando, aproximando o próprio nível de desenvolvimento real do nível de desenvolvimento potencial, de maneira que se trabalhe na zona de desenvolvimento proximal e se produza a aquisição do conhecimento, ou seja, “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98 *apud* REGO, 1999, p. 74).

Nesse sentido, o mediador tem um papel importante no processo de ensino aprendizagem de jovens e adultos, já que, mediando o conhecimento, desperta no educando as suas potencialidades e resgata a autoestima e a vontade de aprender.

Nesse capítulo enfatizamos a importância do lúdico na vida do ser humano. Muito se fala da importância do jogo no desenvolvimento infantil, mas, como ficam os jovens e adultos nesse contexto? A vida atual oferece pouco tempo para o lazer. Com o passar do tempo, os jogos e as brincadeiras foram se modificando; a violência nas grandes cidades afastaram as crianças e os jovens das ruas e os confinaram “solitariamente” em suas casas, transformando suas brincadeiras em jogos de vídeos games e jogos virtuais nos computadores, o que levou a diminuir a capacidade criativa exercida pelos jogos tradicionais.

Nesta parte tratamos o lúdico como instrumento importante na construção do conhecimento, pois os adultos, com seus afazeres diários e ocupações, estão perdendo diariamente sua capacidade de brincar. Então, por que não resgatarmos esse prazer que os jogos exercem sobre o ser humano? No meio escolar, os jovens estão desinteressados e desestimulados em aprender os conteúdos curriculares. Resgatar o interesse desses jovens através dos jogos pode ser uma estratégia bastante significativa para aprendizagem, principalmente entre os jovens e adultos que estão com distorção idade/série – que é a temática central desta produção, pois acreditamos que em um projeto de aceleração para corrigir essa distorção, os jovens e adultos que ali estão inseridos podem se enquadrar na abordagem de Vygotsky (2007), já que muitos que ali estão são pessoas que tiveram inúmeras repetências e desistências. A partir desse horizonte, consideramos aproveitar o nível de desenvolvimento real que esse indivíduo traz, para que, através dos jogos, possamos aguçar seu potencial, ressignificando a aprendizagem através da aprendizagem mediada.

#### 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho teve como lócus de investigação o Colégio Estadual João Pessoa situado à Rua Olegário Campista, nº. 35, Parque São Caetano, Campos dos Goytacazes/RJ. Esse colégio foi criado pelo decreto nº. 2676 em 17/11/1931 e funciona em três turnos, atendendo a população nos Ensino Fundamental II no turno da tarde, Ensino Médio no turno da manhã, EJA e NEJA, a partir do 9º ano no turno da noite, além do Projeto Autonomia que atua no Ensino Fundamental II no turno da tarde, no Ensino Médio no turno da manhã, e no Ensino Médio Inovador (PROEMI) em turno integral.

O colégio possui 24 salas de aula, 01 laboratório de ciências, 01 laboratório de informática, 01 brinquedoteca, 01 sala de multimídia, 01 sala de professor, 01 sala de coordenação, 01 biblioteca 01 sala da direção, 01 secretaria, 02 almoxarifados, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 cantina, 01 quadra poliesportiva, 01 consultório dentário, 01 departamento de pessoal, 05 banheiros e 01 casa com sala, quarto, cozinha e banheiro.

O colégio possuía, em seu quadro de funcionários, no ano de 2013, 01 diretora geral e 02 diretoras adjuntas, 100 professores regentes, 03 professores articuladores, 01 secretária, 05 auxiliares de secretaria, 02 coordenadores de turno, 01 agente de pessoal, 01 auxiliar de agente de pessoal, 03 agentes de leitura, 02 coordenadores pedagógicos, 01 servente, 03 auxiliares de serviços gerais, 05 auxiliares de cozinha, 02 vigias, 02 inspetores, 02 dentistas. No momento da pesquisa, a instituição estava atendendo uma clientela de 2.015 alunos, distribuídos nas turmas a seguir:

**Quadro 6**– Caracterização das turmas

ANO DE ESCOLARIDADE	Nº. DE TURMAS
6º	01
7º	02
8º	02
9º	03
1º	05
2º	05
3º	03
1º CN	02
2º CN	02
3º CN	01
9º EJA	01
1º NEJA	01
2º EJA	01
3º EJA	01
PROEMI	02
P. A. FUND. II	03
P. A. E. M.	01

Fonte: dados da pesquisa (2013).

A escolha do colégio se procedeu após um levantamento realizado em 2012, na Coordenadoria do Norte Fluminense, sobre o número de colégios em Campos dos Goytacazes adeptos ao Projeto Autonomia no Ensino Médio. Nesse levantamento, foram constatados apenas três colégios, sendo dois localizados em dois distritos de Campos dos Goytacazes e apenas o Colégio João Pessoa localizado na área central - o único dos três colégios a possuir uma brinquedoteca. Optamos pelo C. E. João Pessoa por esse diferencial, com a intenção de averiguarmos o comportamento frente a novas abordagens de ensino em uma população mais urbana e em um espaço diferenciado da sala de aula convencional.

Foram selecionados alunos do Projeto Autonomia do Ensino Médio, sendo esses jovens e adultos, com o intuito de verificarmos se as aplicações dos jogos com características sociocognitivas podem interferir na autoestima e na escrita dos alunos demandantes desse projeto. A pesquisa foi realizada no espaço da brinquedoteca existente no colégio, considerando o elemento lúdico que faz parte do arcabouço teórico-metodológico da pesquisa.

Esses jovens e adultos cursavam o primeiro ano do Ensino Médio regular na ocasião em que foram convidados pela direção do colégio a participarem do Projeto Autonomia por estarem em defasagem idade/série, o intuito foi o de acelerar os estudos, gerando oportunidades de inserção no mercado de trabalho de forma mais rápida. Vale

ressaltar que o Projeto Autonomia do Ensino Médio funcionava no turno da manhã, portanto, esses são alunos com perfis diferenciados dos jovens e adultos que estão inseridos nas turmas de EJA e NEJA no turno da noite.

#### **4.1 Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa foi realizada seguindo o método científico que Gil define como “O conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (1999, p. 26). Para tanto, foi realizada uma pesquisa empírica de natureza aplicada, que, segundo Kauark et al. “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos” (2010, p. 26).

Na abordagem do problema, a pesquisa foi qualitativa, pois não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social (GOLDENBERG, 1997 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Minayo (2001 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009) aponta que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, aspirações, motivos, crenças, valores e atitudes aprofundando as relações, os processos e os fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Baseados em Gil, do ponto de vista dos objetivos, este estudo teve uma abordagem de caráter exploratório que o mesmo define como uma pesquisa “[...] com finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (1999, p. 43). Nesse sentido, buscamos modificar as concepções sobre a educação de jovens e adultos trabalhando o lúdico como meio de aprendizagem e valorização da autoestima, demonstrando que o mesmo é uma ferramenta efetiva nesse contexto e não se restringe apenas a crianças. A pesquisa também se caracterizou por ser descritiva, quando descrevemos os jogos, os procedimentos e o desenvolvimento, pois essa abordagem visa descrever as características da população pesquisada, ou dos fenômenos, ou estabelecer relações entre variáveis (GIL, 1991 *apud* KAUARK et al., 2010).

Quanto aos procedimentos, utilizamos duas etapas: 1ª etapa - pesquisa bibliográfica na qual se realizou um levantamento bibliográfico a fim de identificar o universo teórico pesquisado, as principais causas do fracasso escolar e as estratégias para



diminuí-lo, além da relação do uso dos jogos sociocognitivos no reforço da aprendizagem da escrita como também na elevação da autoestima. Gil aponta que, “[...] a principal vantagem de realizar um levantamento bibliográfico reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (1999, p. 46) e pesquisa experimental que segundo Gil é “quando se determina um objeto de estudo, selecionam-se as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definem-se as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto” (1991 *apud* KAUARK et al., 2010). 2ª etapa: realizamos uma pesquisa de campo caracterizado por Gil “pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa” e complementa dizendo que “[...] a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados” (1999, p. 46). Nessa etapa, aplicamos os jogos com características sociocognitivas para o reforço da escrita e para elevação da autoestima e registramos os acontecimentos em um diário de campo, fotos e filmagens. Nesse sentido, também caracterizamos esta como uma pesquisa participativa, pois houve a interação entre os pesquisadores e pesquisados.

Como instrumento para a análise de dados, propomos a utilização de um questionário inicial com objetivo de averiguar a relação dos alunos com a escrita e o nível de satisfação pessoal. Além do questionário, foi aplicada uma redação que buscou retratar as memórias de infância com intuito de verificar o nível da escrita. Ao final da pesquisa foi aplicado outro questionário para verificar se o problema, a hipótese e os objetivos propostos foram alcançados e mais uma redação, que retratou a vida hoje, sobre o que o projeto acrescentou na vida desses e quais são os seus planos para o futuro com a intenção de corroborar com as análises dos dados. Em todo decorrer da pesquisa de campo também utilizamos como instrumento a observação sistemática, a fim de identificar possíveis mudanças de comportamento.

Além do questionário, os sujeitos da pesquisa preencheram uma ficha com dados pessoais e características de informação como idade, gênero, número de repetência, entre outros, e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Foi solicitado ao Colégio Estadual João Pessoa a permissão para a participação nesta pesquisa, conforme apêndice. A solicitação foi feita através de ofício do Programa de Pós Graduação e respondido de igual forma para autorização.

## 4.2 Caracterização da amostra

O Projeto Autonomia do Ensino Médio, quando iniciou em 2011, era composto por 25 alunos. No momento da pesquisa havia apenas 16 alunos frequentando normalmente as aulas. Após a aplicação do primeiro questionário, duas alunas pediram para não participar da pesquisa, logo foram avaliados 14 alunos com idades entre 19 e 25 anos, sendo oito do sexo feminino e seis do sexo masculino. Após a aplicação do questionário de entrada, detectamos uma baixa autoestima no que se refere às perspectivas de vida e às incapacidades em relação à aprendizagem e na redação pudemos detectar os erros de concordância, utilização da pontuação, erros ortográficos, organização estrutural, entre outros elementos. O número de reprovações desses alunos variou de dois a cinco anos entre o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e o 1º ano do Ensino Médio. Todos os alunos estavam cursando o 1º ano do Ensino Médio quando foram convidados pela direção da escola a participar do Projeto Autonomia. No colégio onde a pesquisa foi realizada só existe uma turma de Ensino Médio ligada ao Projeto Autonomia.

Todos os nomes apresentados nos quadros a seguir são fictícios, para a preservação da identidade desses alunos.

**Quadro 7 – Caracterização dos alunos**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Número de repetência</b>
Amanda	19	03
Alana	22	04
Fátima	25	05
Geraldo	19	02
João Vitor	19	02
Letícia	19	03
Lorena	19	02
Leandro	19	02
Luiza	19	03
Marcelo	19	02
Márcio Luiz	20	03
Nathália	19	02
Paulo	20	03
Renata	19	02

Fonte: dados da pesquisa.

### 4.3 Critério de referência e material

A pesquisa foi realizada em um período de três meses e meio, tendo início em 12 de março e finalizada em 29 de junho de 2013, com um encontro semanal com duas horas de duração. Nesses encontros, foram intercalados a cada semana, os jogos de autoestima e os jogos para o reforço da escrita (em alguns encontros foram realizados os dois tipos de jogos).

Utilizamos como critério para a escolha dos jogos de autoestima o livro “A autoestima se constrói passo a passo”, de Moysés (2012), no qual a autora relata várias experiências positivas vivenciadas através dessas práticas, enfatizando a valorização pessoal com crianças entre 07 e 14 anos. A autora aborda os jogos como uma ferramenta valiosa para a elevação da autoestima. A partir dos seus relatos resolvemos buscar alguns jogos que pudessem ser identificados com o perfil escolhido para esta pesquisa. Para tanto, utilizamos três fontes para essa seleção:

- 1- Adaptação da metodologia dos jogos apresentados por Moysés (2012). Além de nos basearmos nos procedimentos realizados pela autora, adaptamos o jogo de frases incompletas e o jogo da compensação; acrescentamos alguns itens e o nomeamos de jogo da autoconfiança.
- 2- Internet<sup>5</sup>. Adaptamos os jogos: Quero, sobretudo..., O feitiço virou contra o feiticeiro, Para quem você tira o chapéu e Descobrimo as qualidades.
- 3- Vivências pessoais. Realizamos os jogos: Quem sou eu? Qualidade mais significativa.

Para os jogos de escrita lúdica foi feita uma busca nas lojas de brinquedos, selecionando os jogos que contemplassem o conteúdo proposto de acordo com a análise do questionário de entrada.

Para os jogos da escrita lúdica, utilizamos os jogos de tabuleiros adaptados:

- O jogo da Vírgula
- Enciclopédia
- Soletrando
- Acerte o Acento
- Na Ponta da Língua

---

<sup>5</sup> Disponível em: <pt.slideshare.net/rosangelars/dinmicas-projeto-auto-estima>. Acesso em: 12 mar. 2013.

#### **4.4 Parecer dos diretores, alunos e professor do Projeto Autonomia do C. E. João Pessoa**

Em questionário aplicado aos alunos do projeto autonomia foi perguntado como ocorreu a adesão ao projeto e qual a opinião sobre a metodologia de ensino. 100% dos entrevistados respondeu que foram convidados pela escola a participar do projeto por estarem com idade acima daquela correspondente ao ano de escolaridade em que se encontravam. Todos estavam no primeiro ano do Ensino Médio, tendo um número de reprovação variando entre duas a cinco repetências.

O motivo para aderir ao projeto, evidenciado, foi para acelerar os estudos para que pudessem ter outras oportunidades na vida, seja ela de emprego e/ou continuação aos estudos em nível superior. Ao serem questionados sobre a metodologia, todos afirmaram gostar muito e pontuaram que esse sistema facilitou a aprendizagem. O Paulo explicou que o sistema de ensino com apenas um professor e a dinâmica da arrumação da sala em círculo facilitou bastante a sua compreensão dos conteúdos aplicados: “na sala de aula comum tem muitos alunos e a professora só dava atenção a quem senta na frente, a gente que senta lá atrás não entendia o conteúdo e não queria incomodar a professora com perguntas. Aqui temos a atenção do professor, estou aprendendo mais e melhor”.

Foi perguntado ao professor da turma e à equipe de diretores, a opinião sobre o Projeto Autonomia, de modo a destacar os pontos positivos e negativos, e como eles avaliam o mesmo (opções: excelente, bom, regular, ruim). A equipe de gestão do colégio é composta por uma diretora geral e duas diretoras adjuntas. A sequência de resposta seguiu de forma aleatória.

*Resposta do professor:* Excelente

O Projeto Autonomia vem como uma proposta nova de ensinar com responsabilidade. Para mim trouxe novas maneiras de ensinar e aprender, o método é inovador e desafiante. Aluno e professor buscando meios de aprender. Esse projeto vem dando ao aluno a autonomia necessária para aprender.

*Resposta diretora Nº. 01:* Excelente

O projeto Autonomia é um projeto novo que está trazendo resultados bastante positivo para os alunos com defasagem idade-série. Observamos um aumento significativo na autoestima desses alunos que voltaram a ter interesse e acreditar em seus potenciais, tendo novamente visão de um futuro de sucesso em sua vida profissional. Quanto ao ponto negativo, vejo a falta de

credibilidade, por ser um projeto novo. Muitos pais e/ou responsáveis e também alunos não acreditam e confiam nessa mudança na formação escolar. Infelizmente o novo causa uma insegurança e até conseguir passar credibilidade, o respeito e a certeza de que a mudança está sendo positiva”.

*Diretora N.º 02: Excelente*

“É um projeto que veio atender uma demanda muito grande que necessitava de um atendimento diferenciado. O projeto conta com profissionais capacitados periodicamente para utilizarem uma metodologia de trabalho em equipe, resgatando antes de tudo, a autoestima de maneira interdisciplinar e de forma contextualizada. O projeto atende pouco à demanda, deveria ser estendido”.

*Diretora n.º 03: Não respondeu ao nosso questionário.*

Nesta parte expusemos a metodologia que norteou essa pesquisa, caracterizamos a nossa amostra, evidenciamos os jogos aplicados e os pareceres dos diretores, alunos e professor sobre o Projeto Autonomia para melhor entendimento sobre o universo da pesquisa.

## 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS JOGOS

Nesta seção desenvolveremos cada jogo na forma de protocolo, seguido das atividades propostas. Após a descrição, será feita uma análise de cada resultado.

### 5.1 Jogos aplicados para trabalhar a autoestima

#### 5.1.1 Quero, sobretudo...

Objetivo: Descobrir o que é liberdade interior, além de questionar valores.

Material: Lápis e folha de papel ofício.

Procedimentos: Distribuir aos alunos a folha impressa com os 35 itens e orientá-los a fazerem uma leitura e acrescentar mais 10 itens com aspectos diferentes dos enumerados (objetos, bens pessoais, comida, etc.). Realizar uma análise junto aos alunos sobre as realidades expressas pelos itens e a subsequente seleção passível de ser realizada obedecendo ao seguinte roteiro:

- 1- No quadro há palavras demais! Vamos descartar algumas delas, porque quem tudo abarca tudo perde. Então descartem 04 itens;
- 2- Entregue sua lista a algum colega para que ele examine. Ainda contém muitas coisas. Em silêncio, o colega deve riscar mais 03 itens que não são importantes, devolvendo a lista ao seu dono;
- 3- Agora pense que você tem mais 10 anos de vida. Imagine o que poderia fazer e suprima (risque) mais 03 itens desnecessários;
- 4- Pense em Jesus Cristo e no seu projeto de vida para a humanidade, por isso risque mais 03 itens;
- 5- Pense em seus melhores amigos. Escolha um item riscando-o e ofereça ao seu melhor amigo;
- 6- Na vida condicionamos pessoas, situações e somos também condicionados. Pense em quem já o fez sofrer e então procure e risque um aspecto que signifique um gesto de perdão;
- 7- Há tantos pobres, pessoas vazias, sem sentido na vida. Você é corresponsável por tudo que acontece na vida e quer ajudar 04 pessoas riscando 04 itens;

8- Na vida surgem vários imprevistos: seu pai e sua mãe precisam de ajuda. Dê algo a cada um deles riscando 02 itens;

9- Ocorreu outro imprevisto: você está doente e o que mais deseja é a saúde. Troque (risque) 03 itens importantes pela sua saúde;

10- Para uma vida plena, em sua comunidade, estão sobrando 03 itens. Risque-as;

11- Separe (risque) outros 02 aspectos de sua realidade que você não precisa mais e risque-os;

12- De todos os aspectos de sua realidade que sobraram, selecione 02 ou 03 itens que considera mais importante e transcreva-os completando a frase: Quero, sobretudo...

As listas de palavras foram as seguintes: 1- Roupas; 2- Dinheiro; 3- Trabalho; 4- estudo; 5- Vocação; 6- Amigos; 7- Namoro; 8- Diversão; 9- Esporte; 10- Família; 11- Televisão; 12- Serviço; 13- Oração; 14- Férias; 15- Carro; 16- Prazer; 17- Música; 18- Poder; 19- Pais; 20- Prestígio; 21- Colaboração; 22- Profissão; 23- Livros; 24- Realizações; 25- Computador; 26- Fé; 27- Solidariedade; 28- Carinho; 29- Viagens; 30- Liberdade; 31- Leitura; 32- Jogos; 33- Orgulho; 34- Ciúmes; 35- Amor; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45.

Para terminar, o professor propõe a seguinte reflexão: *o que foi mais difícil de riscar? O que foi mais fácil de riscar? O que essa dinâmica tem a ver com nossa vida?* Além disso, precisa pedir ao aluno que, a cada vez que riscar um item, coloque o número da pergunta na frente.

#### 5.1.1.1 Análise do jogo “Quero, sobretudo...”

No início do jogo os alunos (Quadro 9) foram demonstrando dificuldade em eliminar alguns itens, porém, no decorrer da atividade foram selecionando melhor as opções, como por exemplo: em “ofereça um item ao seu melhor amigo”, quatro pessoas ofereceram “AMOR”; três pessoas ofereceram “CARINHO”; duas pessoas ofereceram “REALIZAÇÕES”; uma pessoa ofereceu “ATENÇÃO”; Uma pessoa ofereceu “FELICIDADE” e uma pessoa ofereceu “PODER”. Nesse quesito, eles mencionaram, em outras palavras, que para um amigo verdadeiro deve-se desejar o melhor, desejar aquilo que gostaria pra si mesmo. No item “riscar um item que signifique um gesto de perdão”,

Duas pessoas riscaram “ORAÇÃO”; duas pessoas riscaram “COMPREENSÃO”; duas pessoas riscaram “CARINHO”; duas pessoas riscaram “SOLIDARIEDADE”; uma pessoa riscou “VOCAÇÃO”; uma pessoa riscou “VIAGENS”; uma pessoa riscou “COLABORAÇÃO”; uma pessoa riscou “AMOR”. Nesse quesito eles mencionaram, em outras palavras, que perdoar é algo muito difícil, mas quando acontece tem que ser de coração, tem que ser sincero oferecendo algo realmente significativo.

Ao final da atividade, foi feita uma reflexão sobre como é difícil fazer escolhas e ter que abrir mão de coisas que se consideram importantes para a vida, além de dar valor ao que realmente importa. Eles relataram que tiveram muita dificuldade em descartar e oferecer em troca alguns itens que eles queriam para si. Após muita reflexão, cada um pôde completar a sua frase com o que realmente achavam importante para ser feliz.

**Quadro 8** – Respostas do jogo “Quero, sobretudo...”

<b>NOME</b>	<b>QUERO, SOBRETUDO...</b>
Amanda	Vitória, Felicidade, Harmonia
Alana	Amigos, Carinho, Trabalho
Fátima	Trabalho, Família, Liberdade
Geraldo	Sabedoria, Dinheiro, Viagens
João Vitor	Amor, Trabalho, Carro
Letícia	Profissão, Vitória, Amigos
Lorena	Casamento, Carro, Profissão
Leandro	Família, Amigos, Liberdade
Luiza	Dinheiro, Paz, Liberdade
Marcelo	Pais, Amor
Márcio Luiz	Realizações, Profissão, Amizade
Nathália	Prazer, Realizações, Profissão
Paulo	Amizade, Pais, Amor
Renata	Amigos, Pais, Liberdade

Fonte: dados da pesquisa.



Podemos verificar no Quadro 8 que os desejos mais almejados são a liberdade, ter amigos/amizade e profissão/trabalho, delineando um perfil pela busca da independência. Percebemos nesse jogo uma profusão de sentimentos, como o de ter, querer, ser, compartilhar, doar. Os alunos ficaram relutantes ao ter que se desfazer de algum item, principalmente quando tiveram que oferecer esse item a alguém. Durante as respostas, alguns demonstravam angústia em ter que se desfazer daquilo, que na realidade, não tinham, mas que almejavam ter, como por exemplo: carinho, amor e carro.

### 5.1.2 Descobrimdo as qualidades

Objetivo: Descobrir as qualidades do outro.

Material: Quebra cabeça, papel e caneta.

Procedimentos: Dois grupos sentados em lados distintos da sala. Cada componente deve escrever em um pedaço de papel uma qualidade própria (usando apenas uma palavra). Cada grupo deve escolher um líder para montar o quebra cabeça. Ao sinal, um componente por vez levanta, escolhe uma pessoa do grupo oposto, pega o papel com a qualidade dessa pessoa e faz uma mímica para que seu grupo possa acertar qual seja, e assim, sucessivamente, enquanto é montado o quebra cabeça pela equipe oposta. Quando eles terminarem de montar, o tempo acaba e ganha o grupo que descobriu mais qualidades do grupo oposto. Assim, primeiramente só um grupo faz a mímica enquanto o seu líder monta o quebra cabeça. Ao término o grupo oposto realiza a atividade. Caso os grupos terminem a mímica antes da montagem do quebra cabeça, vence o grupo que tiver menos peças sobrando.

#### 5.1.2.1 Análise do jogo “Descobrimdo as qualidades”

Nesse jogo, houve uma significativa dificuldade em escrever uma qualidade, ou seja, de expor aquilo que achava de si mesmo. Durante o jogo houve discussão, grosserias, apontamento dos defeitos e quando alguém acertava alguns “desdenhavam” da qualidade. Ao final, realizamos um debate e ressaltamos que devemos respeita o outro e valorizar suas qualidades e não os seus defeitos, então alguns relataram a dificuldade em lembrar que se têm qualidades, pois as pessoas estão acostumadas a enxergarem só os

defeitos, isso os faz acreditar que eles não têm valor e por isso também acabam ressaltando os defeitos dos outros e deixando de perceber o lado positivo de cada um.

### 5.1.3 Jogos da autoconfiança

**Objetivo:** Reforçar as próprias qualidades.

**Material:** Papel e caneta.

**Procedimentos:** Em círculo, distribuir uma folha com algumas perguntas para cada componente. Todos terão que responder às perguntas que consistem em apontar um defeito e em oposição a esse defeito apontar uma qualidade; ao final, deverão responder a algumas perguntas sobre si mesmo. Ao final de todo o processo, o mediador pede para que todos leiam as suas respostas, para que seja feita uma reflexão em grupo. O mediador também participa respondendo às perguntas a seguir:

- 1- Uma coisa que não consigo fazer muito bem é \_\_\_\_\_, mas em compensação faço \_\_\_\_\_ muito bem.
- 2- No meu corpo não gosto de \_\_\_\_\_, mas em compensação gosto muito de \_\_\_\_\_.
- 3- Quando fico zangado(a), \_\_\_\_\_, mas depois \_\_\_\_\_.
- 4- Já tentei, mas não consegui \_\_\_\_\_, mas em compensação, uma coisa que consegui \_\_\_\_\_.
- 5- Não gosto quando as pessoas me chamam de \_\_\_\_\_, mas em compensação quando me chamam de \_\_\_\_\_ gosto muito
- 6- O meu principal defeito é \_\_\_\_\_, mas em compensação a minha principal qualidade é \_\_\_\_\_.

#### **Sobre mim...**

- 1- Eu gostaria que as pessoas soubessem que eu \_\_\_\_\_.
- 2- Eu gosto de mim porque \_\_\_\_\_.
- 3- Eu sou “legal” porque \_\_\_\_\_.
- 4- Eu me orgulho de mim quando \_\_\_\_\_.

5- Se alguém gostar de mim é porque descobriu que eu\_\_\_\_\_.

#### *5.1.3.1 Análise do jogo “Jogos da autoconfiança”*

Houve uma resistência significativa no início do jogo, no sentido de responder às perguntas, pois estas exigiam dos participantes uma análise mais profunda sobre si mesma. Os mediadores também responderam e relataram algumas dificuldades, de modo que os demais conseguiram responder a todas as perguntas. Ao final, todos leram suas respostas (apenas uma aluna não quis ler as suas respostas, pedindo para que o mediador as lesse) e foi feita uma reflexão sobre cada questionamento. Como mediadores, explicamos que todos nós nos encontramos diante de situações que não sabemos realizar, que não gostamos de fazer ou que não gostamos que falem de/para nós, mas que temos muitas virtudes e que talvez ninguém soubesse; e que seria interessante poder mostrar isso a todos, além de que, quando falamos das nossas fraquezas, inseguranças e nossos defeitos temos a chance de refletir sobre as nossas virtudes. Por termos participado e exposto problemas pessoais, defeitos, inseguranças e fraquezas, deixamos os participantes mais à vontade para se expor.

O que mais nos chamou atenção foram as respostas de alguns alunos às perguntas: “não gosto que as pessoas me chamam de... mas em compensação quando me chamam de... gosto muito”, na qual três alunos responderam que não gostam quando são chamados de “burros”, mas sim de “esperto” e “capaz”. Um aluno pontuou não gostar de ser chamado de “despreparado” ou “sem atenção” e sim de “capaz”; uma aluna afirmou não gostar de ser chamada de “irresponsável” e sim de “princesa”; uma aluna disse não gostar de ser chamada de “perigosa” e sim de “esperta”.

Na pergunta “eu me orgulho de mim quando”, um aluno disse: “quando faço a minha parte com excelência”; outro aluno: “quando faço uma coisa boa para mim e para os outros”; um aluno disse que se orgulha “quando algo dá certo em minha vida” e alguns disseram que se orgulham “quando fazem a coisa certa”. Pudemos perceber uma angústia na voz de cada um durante as respostas. Percebemos que o que era “ruim” se relacionava à realidade e os aspectos positivos eram o “desejo”. Então, questionamos no sentido de verificarmos se nossas desconfianças procediam e que foram constatadas de forma positiva, pois muitos disseram já estarem acostumados a serem rotulados no meio familiar, na escola e entre os amigos.

Tentamos mostrar a eles que os mesmos eram os responsáveis por essa imagem e que apenas eles poderiam mudar essa situação e que, para isso, deveriam sempre enfatizar as virtudes que cada um traz dentro de si e não mais permitir serem rotulados por aquilo que não são. Na aula seguinte alguns alunos relataram que a atividade da aula anterior foi muito importante, pois perceberam que a mudança está dentro de cada um e que durante a semana, com uma pequena mudança no comportamento, já estavam percebendo um tratamento diferente de pessoas mais próximas.

#### 5.1.4 Para quem você tira o chapéu?

Objetivo: Estimular a autoestima.

Material: Chapéu e espelho (este deverá estar preso no fundo do chapéu).

Procedimentos: O mediador chama uma pessoa por vez e pergunta se ela tira ou não o chapéu para a pessoa que vê dentro do chapéu e o porquê sem dizer o nome da pessoa. O mediador deve fingir que trocou os nomes ou as fotos antes de chamar o próximo participante.

##### 5.1.4.1 Análise do jogo “Para quem você tira o chapéu?”

Todos os participantes, ao olharem dentro do chapéu, ficaram surpresos com sua imagem refletida e demoraram a responder se tirariam o chapéu ou não. Os que tiraram tiveram dificuldades em dizer por que estavam tirando o chapéu, pois teriam que relatar aspectos positivos a seu respeito. A maioria respondeu que tiravam o chapéu pela pessoa ser legal, amiga, divertida, verdadeira. Essa atividade nos chamou muito atenção pelo fato de dois participantes não tirarem o chapéu e um participante tirar parcialmente. Segue o diálogo:

#### **Caso nº. 1: Alana**

- Mediador: Você tira o chapéu?
- Alana: olhou duas vezes o chapéu e disse - “Caraca eu tiro!”. Mais ou menos.
- Mediador: vamos lá tira, vamos vê as coisas boas que essa pessoa tem.
- Alana: nem tanto. Não vou tirar não. Não tiro.
- Mediador: Por quê?

- Alana: Não vou tirar.
- Mediador: Olha de novo no chapéu. E aí, tira?
- Alana: Não tiro. Não vou tirar. Essa pessoa não é muito boa.
- Mediador: Por quê?
- Alana: Cara, não tenho nem ideia.
- Mediador: Diz por quê. Vamos ajudá-la a achar uma coisa boa nessa pessoa, mas sem que ninguém saiba quem é.
- Alana: Caraca me pegou essa daí.
- Mediador: Isso. Essa é a intenção. Primeiro você diz porque não tira pra ver se a gente pode buscar alguma coisa boa, pra ver se dá pra tirar o chapéu.
- Alana: Não tenho a mínima ideia.
- Mediador: Você disse que não tira, mas porque você acha que essa pessoa não merece que você tire o chapéu?
- Alana: Eu não gostei da pessoa, não gostei do ato da pessoa.
- Mediador: E qual foi esse ato?
- Alana: Ficou em silêncio.
- Mediador: Tudo bem, mas tirando esse ato aí, busca alguma coisa de bom que tem nessa pessoa.
- Alana: Não tem não.
- Mediador: Tem todo mundo tem.
- Alana: Não tem.

Como percebemos que ela poderia chorar, pedimos para que se sentasse e que ao final da atividade todos iria ajudá-la a encontrar algo de bom nessa pessoa. Pudemos perceber a angústia que sentia ao se depreciar e não conseguir enxergar nada de positivo.

### **Caso nº. 2: Marcelo**

Mediador: Você tira o chapéu?

Marcelo: Tiro o chapéu pra essa pessoa não.

Mediador: Por quê?

Marcelo: Porque tem muito que aprender ainda, tem que conquistar muitas coisas ainda.

Mediador: Então diga as coisas boas que essa pessoa já tem pra poder conquistar essas coisas.

Marcelo: Ele é uma pessoa maneira, companheira e amiga.

Mediador: Então você também tira o chapéu?

Marcelo: Não, não tiro.

Mediador: Mesmo com essas qualidades todas?

Marcelo: não gosto dele não.

Mediador: Mas porque, meu Deus?

Marcelo: Tem que melhorar muita coisa.

Mediador: Diz o que ele tem que melhorar.

Marcelo: Sei lá, tem muito tipo de coisas que às vezes ele fraqueja na hora que tem que fazer certo.

Mediador: Diz duas qualidades.

Marcelo: Aí você já quer demais. Tudo bem. Ser amigo e gente boa.

Pedimos que retornasse ao seu lugar e que ao final iríamos refletir sobre as suas considerações.

### **Caso nº. 3: Geraldo**

Mediador: Você tira o chapéu?

Geraldo: A princípio eu tiro o chapéu pelo fato, como todas as outras pessoas, essa pessoa ela tem erros, mas mesmo com os erros ela procura acertar, tem um objetivo de vida. É uma pessoa que tem visão para o futuro, não sabe como chegar ainda, mas tá no caminho. Pretende alcançar esses objetivos. É uma pessoa sincera, ao mesmo tempo, como posso dizer... misteriosa em seus pensamentos. É uma pessoa muito temerosa, ela tem um temor muito grande.

Mediador: De quê?

Geraldo: A princípio de Deus, que comanda tudo, e segundo daqueles que estão acima dele. Ele tem um respeito às autoridades. Bom e defeitos, ele é um cara muito incompreensivo, um cara que muitas vezes não aceita a realidade. Acho que é isso aí.

Mediador: Com tantas coisas boas então você tira o chapéu.

Geraldo: Como já disse, parcialmente, os defeitos impedem muitas vezes de alcançar os objetivos.

Mediador: Então é só refletir sobre os defeitos pra conquistar os objetivos.

Geraldo: É isso aí.

Após todos terem participado foi realizada uma reflexão sobre as dificuldades encontradas ao perceber que teriam que falar da própria pessoa. Falamos sobre a importância de valorizarmos as qualidades - que estas devem estar em primeiro lugar, pois defeitos todos nós temos. Cada participante falou uma qualidade para Alana. Percebemos que o sorriso tenso deu lugar a um sorriso alegre. Questionamos o Marcelo sobre as cobranças que faz a si mesmo e percebemos que, por ser atleta, essa cobrança era feita no dia a dia, e que ele já havia incorporado tais. Alguns participantes disseram, em outras palavras, que ele deveria refletir sobre seus atos e se cobrar menos, pois, dessa forma ele poderia acertar nas suas escolhas. Em relação ao Geraldo, percebemos um conflito entre o querer e o conseguir realizar. Os “defeitos” ainda são muito latentes perante as circunstâncias, impedindo-o de progredir. Marcelo deixou uma mensagem final: “Mesmo que o choro dure uma noite, o sorriso vem pela manhã”.

#### 5.1.5 Qualidade mais significativa

Objetivo: Reforçar as qualidades do outro.

Material: Papel, caneta e fita crepe.

Procedimentos: Em círculo, distribuir um pedaço de papel para cada aluno, onde cada um deve escrever uma qualidade do colega que está à sua direita e colar com fita crepe o papel na testa do colega. Através de perguntas, que só podem ser respondidas com sim ou não, a pessoa terá que descobrir a sua qualidade.

##### 5.1.5.1 Análise do jogo “Qualidade mais significativa”

No início do jogo os alunos não tiveram muita dificuldade em realizar as tarefas; escreveram as qualidades do colega com facilidade, porém, durante o jogo, cada um teve dificuldade em perguntar sobre essa qualidade. Em vários momentos, perguntavam sobre aspectos negativos. A participante Fátima, por exemplo, perguntou se era “insuportável”; imediatamente foi lembrado que seriam apenas aspectos positivos. Logo em seguida,

João Vitor perguntou se ele era “enjoado”, e mais uma vez foi ressaltado o objetivo da atividade.

Em outros momentos ouvimos pessoas receosas em perguntar. Geraldo disse: “coisa que nunca vão me chamar, sou inteligente?” e recebeu resposta negativa. Paulo disse: “sou inteligente?” Ao receber resposta negativa respondeu: “já sabia, mas alguém poderia ter colocado”. As meninas colocaram qualidades mais fáceis, como amiga, legal, alegre, extrovertida e acertaram mais rapidamente as suas qualidades; já os meninos tiveram mais dificuldades em acertar e ficaram surpresos com a qualidade recebida, como amigo, pessoa positiva, extrovertido, inteligente, personalidade forte. Na terceira rodada diziam ter esgotado as possibilidades, que estava muito difícil, sendo, a partir de então, incentivados a refletir sobre as qualidades, mesmo que as algumas pessoas discordassem, e, quem sabe assim acertariam.

Os meninos tiveram mais cautela em perguntar sobre suas qualidades com receio da resposta. Ao final, realizamos uma reflexão sobre as qualidades escolhidas e sobre as dificuldades encontradas, e ressaltamos que devemos valorizar as qualidades e não os defeitos. Muitas vezes as pessoas reconhecem qualidades em nós que nós mesmos não reconhecemos. O aluno Leandro, a cada pergunta realizada por um colega, ele fazia questão de enfatizar que aquela qualidade perguntada não caberia a ele, como se vê a seguir:

Geraldo perguntou: “sou legal”?

Leandro respondeu: “você acha que é isso”?

Geraldo perguntou: “sou inteligente”?

Leandro respondeu: “você acha que alguém te chamaria disso”?

João Vitor perguntou: “sou amigo”?

Leandro respondeu: “É sério”?

No momento em que o Leandro perguntou se a qualidade que estava escrita em sua testa era inteligente e obteve resposta positiva, disse que deveria ser uma piada do colega. Outro aspecto relevante foi quando o Paulo descobriu a sua qualidade: “pessoa positiva” e o Leandro respondeu: “desde quando”? Então Geraldo, que havia lhe dado essa qualidade, respondeu: “nunca se viu Pedro cabisbaixo” e Leandro se calou.

Percebemos nesse jogo a dificuldade que o aluno Leandro tem em lidar com os aspectos positivos tanto dele quanto dos que estão a sua volta, demonstrando uma baixa autoestima e um autoconceito depreciativo. Buscamos no decorrer das outras atividades



minimizar esse aspecto e obtivemos uma resposta favorável, pois percebemos uma mudança de comportamento frente aos novos desafios.

#### 5.1.6 Quem sou eu?

Objetivo: Reforçar as qualidades do outro.

Material: Papel, caneta e fita crepe.

Procedimentos: Em círculo, distribuir um pedaço de papel para cada aluno, onde cada um deverá escrever o nome de uma personalidade ou personagem que tenha alguma característica positiva e que se assemelhe ao colega que está à sua direita e colar com fita crepe o papel na testa do colega. Através de perguntas que só podem ser respondidas com sim ou não, a pessoa terá que descobrir quem ele é. Ao final, cada um deverá explicar o porquê da escolha.

##### 5.1.6.1 Análise do jogo “Quem sou eu?”

Essa atividade foi realizada com mais facilidade pelos alunos, pois não havia necessidade de falar das suas qualidades diretamente, mas através de uma personalidade/personagem, que, só ao final, seria identificada pela qualidade escolhida. As meninas foram mais superficiais nas suas escolhas; as fizeram, em sua maioria, pela aparência física. Os meninos fizeram referências mais consistentes. Ao final, foi feito um debate no qual cada um teria que dizer o porquê da escolha da personalidade/personagem atribuído ao colega. Márcio Luiz atribuiu ao João Vitor o funkeiro Mr. Catra e ao ser questionado sobre a escolha ele disse: “Professora, esse menino está seguindo os passos do Mr. Catra, ele só tem 22 anos e já tem dois filhos com duas mulheres diferentes. A diferença é que o Mr. Catra tem 21 filhos de várias mulheres e convive com todas ao mesmo tempo, e elas não brigam e o nosso amigo aqui teve uma por vez”. E complementou dizendo que ele era um pai presente, que cuida dos filhos, um cara maneiro, engraçado, trabalhador e uma boa pessoa.

Fátima atribuiu inicialmente à Nathália a personagem Maria Vanúbia da novela *Salve Jorge*, da Rede Globo, o que foi imediatamente contestada pelo mediador por essa personagem ser uma “piriguete”; então ela imediatamente trocou para a Minie. Outro caso que chamou atenção foi o personagem professor Raimundo (personagem de Chico Anísio) atribuído ao Paulo com a justificativa dele ser inteligente, brincalhão, guerreiro e

uma pessoa de caráter o que o deixou surpreso e ao mesmo tempo feliz. O Paulo teve dificuldade em acertar o seu personagem, e afirmou que jamais imaginaria que alguém pudesse compará-lo com um professor, ou que lhe atribuíssem tantas qualidades. Todas as personalidades/personagens escolhidas foram bem aceitas pelos participantes. Pudemos perceber a satisfação de alguns ao serem revelados os motivos da escolha da personalidade/personagem.

#### 5.1.7 O feitiço virou contra o feiticeiro

Objetivo: Não faça ou deseje para o outro o que não gostaria para si.

Material: Papel e caneta.

Procedimentos: Forma-se um círculo, todos sentados, cada um escreve uma tarefa que gostaria que seu companheiro da direita realizasse, sem deixá-lo ver. Após todos terem escrito, o feitiço se vira contra o feiticeiro quem irá realizar a tarefa é a própria pessoa que escreveu a tarefa.

##### 5.1.7.1 Análise do jogo “O feitiço virou contra o feiticeiro”

Os alunos se mostraram agitados nessa atividade e levaram um tempo longo escolhendo a tarefa que iriam passar para o colega. Foi ressaltado que todos deveriam cumprir a tarefa e que essas não poderiam ser vexatórias. Um pouco antes de iniciar o jogo, Marcelo percebeu qual era a real intenção da atividade e mudou a tarefa que havia feito para Luiza, que seria rebolar até o chão trocando para dar três pulinhos. Após todos terem elaborado a tarefa, o mediador anunciou que “o feitiço virou contra o feiticeiro” e que todos deveriam executar a tarefa que fez para o colega. Ao final da atividade, foi realizada uma reflexão sobre a mesma e alguns relataram que só se percebe o mal que está fazendo ao outro quando esse mal se volta contra si mesmo.

## 5.2 Jogos aplicados para o reforço da escrita

Nesta seção, descreveremos cada jogo na forma de protocolo seguido das atividades propostas. Após a descrição, foi feita uma análise de cada resultado.

### 5.2.1 Jogo da vírgula

Objetivo: Acertar o maior número de respostas e justificativas para ser o primeiro a chegar ao final do tabuleiro.

Material: 01 tabuleiro, 01 baralho com 275 cartas, 105 cartelas de regras (07 conjuntos de 01 a 15), 07 peões, 07 fichas contendo *sim* ou *não*.

Procedimentos: Divide-se a turma em duplas, cada dupla recebe um conjunto de 15 cartelas de regras, sendo 11 cartelas com justificativas para o uso da vírgula e 04 cartelas com justificativas para o não uso da vírgula e uma ficha com *sim* ou *não*, além de 01 peão. O mediador apresenta uma carta com uma frase e as duplas devem decidir se nos espaços indicados na carta há ou não necessidade da vírgula. Para isso, devem indicar com sua ficha *sim* ou *não* e justificar sua resposta usando a cartela de regras que, no entendimento da dupla, indica a regra correta para o uso ou não da vírgula. As respostas devem ser mostradas por todos ao mesmo tempo. Depois, vira-se a carta para ver a resposta. Anda-se uma casa se acertar (ficha *sim* ou *não*); anda-se mais duas casas se justificar corretamente (cartela de regras); se o jogador cair na casa bônus e acertar a resposta *sim* ou *não* e justificá-la corretamente, anda uma casa a mais, ou seja, andará 04 casas; se o jogador cair na casa sem regras não precisará usar a cartela para justificar sua resposta, bastará acertar se na frase tem ou não a vírgula para andar as 03 casas.

#### 5.2.1.1 Análise do jogo “Jogo da vírgula”

Antes da aplicação desse jogo foi realizada uma avaliação diagnóstica com os alunos. Foi entregue uma folha contendo 13 questões sobre o uso da vírgula e suas justificativas. Detectamos nessa avaliação um baixo nível de conhecimento sobre o assunto. Após essa avaliação foi aplicado o jogo. Percebemos, durante a discussão entre as duplas, que o *sim* ou o *não* foi mais um “chute” que uma certeza, sendo, em alguns momentos, um tentando argumentar com o outro sobre o uso ou não da vírgula, não por estar baseado em regras, mas por ter percebido uma pausa na leitura da frase. A escolha da carta com a justificativa correta foi a parte mais difícil, mesmo quando as diferentes frases continham a mesma justificativa. Após o jogo foi entregue aos alunos uma folha contendo todas as regras para o uso ou não da vírgula e a explicação para cada uma delas.

Após um período de dois meses foi reaplicado o jogo da vírgula e uma nova avaliação, na qual se detectou um aumento do número de acertos, principalmente das justificativas. A dupla vencedora do 2º jogo usou a estratégia de escrever as frases para analisá-las, justificando que dessa forma seria mais fácil o entendimento.

**Quadro 9** – Resultado das avaliações sobre o uso e justificativa da vírgula

	<b>1ª Avaliação</b>	<b>2ª Avaliação</b>	<b>1ª Avaliação</b>	<b>2ª Avaliação</b>
<b>Nome</b>	<b>Sim/Não</b>	<b>Sim/Não</b>	<b>Justificativa</b>	<b>Justificativa</b>
Amanda	09	-	00	-
Alana	07	08	00	02
Fátima	09	09	00	04
Geraldo	09	11	00	00
João Vitor	09	11	00	00
Letícia	-	11	-	00
Lorena	10	11	00	04
Leandro	10	11	00	02
Luiza	12	12	03	04
Márcio Luiz	11	-	00	-
Marcelo	07	11	00	03
Nathália	11	07	00	04
Paulo	05	08	00	02

Fonte: dados da pesquisa.

Percebemos no Quadro 9 que houve um aumento significativo de acertos, principalmente das justificativas. Fátima e Luiza permaneceram com o mesmo número de acertos de sim/não da primeira avaliação, porém evoluíram em relação às justificativas. Nathália foi a única que teve menos acertos do sim/não na segunda avaliação em relação à primeira, porém, no seu caso houve um aumento significativo das justificativas. O aluno Marcelo foi o que mais evoluiu na segunda avaliação, no quesito sim/não, como também aumentou o número de acertos das justificativas. Os alunos Amanda e Márcio Luiz não participaram da segunda avaliação e a aluna Letícia não participou da primeira avaliação, porém os três alunos participaram das duas etapas do jogo. A aluna Renata não realizou nenhuma avaliação, porém participou da segunda etapa do jogo.

### 5.2.2 Jogo da enciclopédia

Objetivo: Responder o significado real das perguntas, blefando quando não souber a resposta para chegar primeiro ao final do tabuleiro, e, assim, vencer o jogo.

Material: Quadro branco; caneta para quadro branco, 175 cartas; 01 bloco com folhas de definições; 07 canetas.

Procedimentos: Dividir a turma em duplas e distribuir papel e caneta para as duplas. Cada dupla escolherá um nome para representá-los e o mediador irá escrever no quadro o nome de todas as duplas. O mediador irá sortear uma carta (cada carta contém 03 perguntas com as respostas no verso) e escolher uma pergunta. Cada dupla terá que responder à pergunta. Sabendo o significado deverão escrevê-lo corretamente; não sabendo, deverão blefar com os adversários criando uma definição enganosa. Após todos responderem, o mediador recolhe as folhas e lê todas as respostas sem identificar o seu autor, para que cada dupla possa votar na resposta que julgue ser a correta. Após a votação o mediador irá marcar os pontos no quadro branco com os votos que cada dupla recebeu. Pontuação: acertar a resposta: 03 pontos; votar na resposta correta: 02 pontos; voto recebido: 01 ponto. Se votar na própria resposta e ela estiver errada não recebe nenhum ponto.

#### *5.2.2.1 Análise do jogo “Jogo da enciclopédia”*

Este jogo foi realizado apenas uma vez. As perguntas foram de conhecimentos gerais. Poucos acertaram as respostas, mas o jogo aguçou bastante a criatividade na elaboração das mesmas. Os alunos relataram que gostaram muito da atividade, pois tiveram conhecimento de coisas que nem imaginavam que fossem desse ou daquele jeito. Ao final da atividade, foi realizada uma reflexão sobre a importância da “leitura de mundo”, ou seja, estar por dentro dos acontecimentos via jornais, internet, televisão, livros, etc. Quem lê escreve melhor e abre as portas para o mundo.

#### *5.2.3 Soletrando*

Objetivo: Soletrar corretamente as palavras.

Material: Quadro branco; caneta para quadro branco; 01 baralho com 1.200 palavras; 01 dado.

Procedimentos: Com os alunos dispostos pela sala, o mediador sorteia uma carta (cada carta contém 06 palavras de nível I e II); um aluno por vez se levanta e vai à frente para soletrar a palavra sorteada. Cada participante poderá pedir uma dica. Caso a pessoa

erre a palavra, quem levantar a mão primeiro tem direito de soletrá-la. Cada acerto vale 01 ponto. 1ª e 2ª rodadas: palavras de nível I; 3ª rodada (rodada da sorte): usa-se o dado do desafio para sortear o grau de dificuldade (nível I ou II); 4ª e 5ª rodadas: palavras de nível II. Os nomes de cada concorrente são colocados no quadro para a marcação dos pontos. Vence quem chegar ao final da 5ª rodada com o maior número de acertos.

### 5.2.3.1 Análise do jogo “Soletrando”

Este jogo foi realizado duas vezes em um espaço de três semanas. Na primeira vez os alunos tiveram uma significativa dificuldade com o uso do acento, hífen, c, s, z, ç, h. Solicitamos aos alunos que buscassem o maior número de palavras na internet e em dicionários atualizados com as novas regras gramaticais para que pudessem estudar, de preferência, construindo frases ou textos com essas palavras. Na segunda vez os alunos tiveram um número maior de acertos, porém ainda com as mesmas dificuldades da primeira rodada; então foi perguntado se eles haviam estudado de acordo com o solicitado e todos disseram que não, que haviam apenas pesquisado algumas palavras e prestado atenção na grafia correta.

**Quadro 10** – Resultado do jogo “Soletrando”

<b>Nome</b>	<b>Nº de acertos - 1º Jogo</b>	<b>Nº de acertos - 2º Jogo</b>
Amanda	04	05
Alana	07	08
Fátima	07	09
Geraldo	-	03
João Vitor	01	03
Letícia	03	05
Lorena	02	04
Leandro	03	06
Luiza	12	13
Márcio Luiz	-	03
Marcelo	04	06
Nathália	02	06
Paulo	08	10
Renata	01	03

Fonte: dados da pesquisa.

O Quadro 10 nos aponta que houve, no geral, um pequeno aumento no número de acertos. Nathália obteve um número significativo de acertos no segundo jogo em relação ao primeiro. Os alunos Geraldo e Márcio Luiz não participaram do primeiro jogo. Mesmo

os alunos não estudando, conforme o recomendado, conseguiram um melhor desempenho no segundo jogo.

#### 5.2.4 Acerte o acento

Objetivo: Somar mais pontos ao final da disputa.

Material: Baralho contendo 400 palavras e frases com acentuação e crase; 01 tabuleiro; 07 peões; bloco de folhas; 07 canetas, 07 fichas *sim* ou *não*.

Procedimentos: Dividir a turma em duplas e distribuir papel e caneta para as duplas, de modo que possam marcar os acertos e as justificativas, e uma ficha *sim* ou *não*. Cada dupla escolhe a cor de um peão. O mediador sorteia uma carta e lê a frase ou a palavra contida na carta; os participantes têm que mostrar a ficha *sim* ou *não* e escrever no papel a justificativa para sua escolha. Andam uma casa se acertarem o *sim* ou o *não* e andam mais duas casas se acertarem a justificativa. São realizadas duas rodadas para acentuação e uma rodada para crase assim sucessivamente até chegar ao fim do tabuleiro.

##### 5.2.4.1 Análise do jogo “Acerte o acento”

Esse jogo foi realizado apenas uma vez, devido ao grau de dificuldade encontrado e pelo pouco tempo para aprofundarmos esse assunto. Os alunos tiveram muita dificuldade em justificar o uso do acento ou da crase, disseram não se lembrar das regras e reclamaram a falta de cartas contendo as regras para que pudessem consultar. Foram realizadas 23 perguntas referentes à acentuação e 08 perguntas referentes ao uso da crase. Alguns alunos relataram que, além de não saberem justificar, a maioria dos acertos do *sim* ou *não* foi no “chute”.

#### 5.2.5 Na ponta da língua

Objetivo: Ficar com mais fichas-moedas ao final da partida.

Material: 01 tabuleiro com uma seta + suporte; 70 fichas-moedas; 01 baralho com 264 cartas; bloco de folhas; 07 canetas.

Procedimentos: Dividir a turma em duplas e distribuir 10 fichas-moedas, papel e caneta para cada dupla. O mediador sorteia uma carta (cada carta contém três perguntas)

e gira a roleta (numerada de 01 a 04) para saber qual questão irá ler; caso caia no número 04 poderá escolher qualquer uma das três questões. Ao terminar de lê a questão, girar novamente a roleta. Ela indicará o valor da aposta da rodada. A dupla da vez dirá se quer ou não responder à pergunta. Em caso positivo, eles deverão colocar sobre o tabuleiro o número de fichas-moedas que desejam a postar. O número máximo de fichas-moedas que eles poderão apostar, neste momento, é igual ao número indicado na roleta. Caso não queira arriscar, eles deverão colocar uma ficha-moeda no tabuleiro. As outras duplas, cada uma na sua vez, no sentido horário, deverão escolher entre: apostar o mesmo número de fichas-moedas apostadas pela dupla anterior, obtendo assim o direito de responder à pergunta; ou aumentar a aposta até o dobro do valor apostado pela primeira dupla. Uma aposta nunca poderá ser maior do que o dobro do valor indicado na roleta; ou não apostar, ou seja, não responder e pagar uma ficha-moeda, colocando-a no tabuleiro. Terminada a primeira rodada de apostas, caso a aposta da primeira dupla tenha sido aumentada, inicia-se uma segunda rodada de apostas. Começando pela primeira dupla, cada um, na sua vez, têm-se as seguintes opções: pagar pra ver, ou seja, colocar no tabuleiro a diferença entre as fichas moedas que já apostou e as fichas-moedas apostadas anteriormente; desistir, perdendo assim, as fichas-moedas que já apostou; aumentar novamente a aposta, caso o limite (o número da roleta duas vezes) não tenha sido atingido. Todas as duplas que tiverem o maior número de fichas-moedas têm direito à resposta anotando-a no papel. Caso todos acertem, as fichas são recolhidas e divididas entre as duplas. Não são permitidas apostas que impeçam a participação de alguma dupla na rodada. Exemplo: se uma dupla só possuir 03 fichas-moedas, as apostas não poderão ultrapassar esse limite.

#### *5.2.5.1 Análise do jogo “Na ponta da língua”*

Esse jogo foi realizado apenas uma vez. A dinâmica de apostas desse jogo permitiu que os alunos se empenhassem bastante em relação às respostas. As duplas entraram em um embate pela resposta correta para adquirir mais fichas e saírem vencedoras. As perguntas giraram em torno da gramática e algumas de conhecimentos gerais. A dupla João Vítor e Paulo surpreendeu a todos com maior número de acertos, pois, nos jogos anteriores os alunos não haviam saído muito bem. Paulo, ao final do jogo,



declarou: “Gostei muito desse jogo, ele buscou em mim algo que nem eu mesmo sabia que era capaz”.

Nesta parte procuramos descrever os jogos na forma de protocolo e realizamos as análises dos resultados para um melhor entendimento sobre o nosso objeto de pesquisa.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta etapa faremos uma análise sobre os questionários de entrada e redação memórias de infância até os 13 anos, bem como do questionário de saída e da redação sobre a vida atual, a respeito do que o projeto acrescentou em sua vida e os planos para o futuro.

### 6.1 Questionário de entrada e redação: memórias de infância (até os 13 anos)

Faremos uma análise do questionário de entrada e da redação que retrata as memórias de infância até os 13 anos, pois esses dois instrumentos foram utilizados para verificarmos o nível de entendimento sobre a escrita e o nível de satisfação pessoal para que pudéssemos elaborar as atividades pertinentes à escrita e à autoestima. Destacaremos a seguir, algumas questões do questionário.

**Quadro 11** – Você gosta de escrever?

Nome	Sim	Não. Por quê?
Amanda		Não tenho paciência
Alana	X	
Fátima		Difícil. A letra não ajuda muito
Geraldo	X	
João Vitor	X	
Leandro		Não tenho paciência
Letícia	X	
Lorena	X	
Luiza	X	
Márcio Luiz		Sou preguiçoso
Marcelo	X	
Nathália	X	
Paulo		Por falta de incentivo
Renata	X	

Fonte: dados da pesquisa.

A Análise dos resultados será realizada após a apresentação do Quadro 12.

**Quadro 12** – O que você costuma escrever? (pode marcar mais de uma opção)

<b>Nome</b>	<b>Com frequência</b>	<b>De vez em quando</b>	<b>Raramente</b>
Amanda	-	Texto sobre amor e amizade	-
Alana	-	Costumo escrever versos	-
Fátima	-	Versos, frases	-
Geraldo	Pensamentos, músicas	-	-
João Vitor	-	Letras de músicas	-
Leandro	Bate papo nas redes sociais	-	-
Letícia	-	Escrevo o que sinto	-
Lorena	-	Versos, músicas	-
Luiza	Matéria de cursos, músicas, etc	-	-
Márcio Luiz	-	-	Na internet
Marcelo	Carta	O que o professor pede	-
Nathália	-	Escrevo mensagens	-
Paulo	-	Freses, textos escolares.	-
Renata	-	-	Uma frase, um n°. de telefone

Fonte: dados da pesquisa.

Fazendo uma relação entre os Quadros 11 e 12, podemos perceber algumas controvérsias no que diz respeito a gostar de escrever e escrever efetivamente. Os alunos Alana, João Vitor, Letícia, Lorena e Nathália responderam que gostam de escrever, porém relataram que escrevem apenas de vez em quando. A aluna Renata, apesar de relatar que gosta de escrever, o faz raramente. O aluno Leandro respondeu não gostar de escrever por não ter paciência, porém o faz com frequência nos bate papos das redes sociais. O aluno Paulo relatou não gostar de escrever por falta de incentivo. Percebemos que a escrita, quando utilizada, é para relatar algum sentimento ou um dever revelando além da falta de hábitos de leitura consistente a necessidade de se expressar. Marcuschi (2010) relata que a escrita é usada no cotidiano, sendo seus objetivos variados e diversos dependendo do contexto que se encontra. As relações entre a escrita e seu contexto fazem surgir gêneros textuais e formas comunicativas diversas. Nesse sentido o autor aponta a importância da escola como mediadora nesse processo, orientando na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar, aguçando no aluno o gosto pela escrita.

**Quadro 13** – Você quando escreve se preocupa em escrever corretamente?

<b>Nome</b>	<b>Sim</b>	<b>Não. Por quê?</b>
Amanda	X	
Alana	X	
Fátima		A gente escreve rápido e corrige depois
Geraldo		Pois já acho ser o correto
João Vítor	X	
Leandro	X	
Letícia	X	
Lorena		Porque não fico preocupada
Luiza	X	
Márcio Luiz	X	
Marcelo	X	
Nathália	X	
Paulo	X	
Renata	X	

Fonte: dados da pesquisa.

No Quadro 13 percebemos que, apesar de a maioria ter respondido positivamente à pergunta em questão, isso não ocorreu na prática. Ao analisarmos a redação percebemos os erros de grafia, de concordância, de pontuação e textualidade. Durante o período da pesquisa, pudemos perceber muitos erros ortográficos. Ao serem questionados sobre a preocupação com a escrita, um dos alunos relatou que quando estava no ensino regular só se preocupava de vez em quando em saber como escrevia tal palavra quando o conteúdo era ditado pelo professor; do contrário, apenas copiava do quadro sem prestar muita atenção em como as palavras eram escritas. A maioria dos alunos concordou com esse relato. Segundo Marcuschi (2010, p. 26), “a escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica, entre outros”. Nesse sentido fazer o uso correto na construção das palavras facilitaria a comunicação entre as pessoas.

**Quadro 14** – O que você acha mais difícil quando se escreve? (pode marcar mais de uma opção)

<b>Respostas múltiplas</b>	<b>QT</b>
1- Fazer o uso da vírgula corretamente	09
2- Escrever a palavra corretamente	08
3- Fazer as pontuações corretamente	08
4- Utilizar o verbo no tempo correto	08
5- Utilizar a acentuação corretamente	09
6- Organizar o pensamento	04
7- Outros	00

Fonte: dados da pesquisa.

Percebemos, a partir do Quadro 14, que existe uma dificuldade geral em relação à escrita no sentido de estruturação das palavras, textos e organização do pensamento. A dificuldade em organizar o pensamento revela uma falha no ensino da Língua Portuguesa, nos remetendo a uma representação social de que as aulas de português se resumem a aulas de gramática e ortografia. Sobre esse assunto, Marcuschi aponta que “[...] a escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade” (2010, p. 19), seja no trabalho, na escola, no dia a dia, na família, na vida burocrática ou na atividade intelectual.

**Quadro 15** – Dê uma sugestão de como deveria ser ensinado a Língua Portuguesa nas escolas para que se tornasse mais atraente a aprendizagem

<b>Nome</b>	<b>Resposta</b>
Amanda	Com dinâmicas e jogos
Alana	O interesse dos alunos em aprender a matéria.
Fátima	Com jogos.
Geraldo	Da forma da qual tratamos aqui no Autonomia, de forma dinâmica e com os quais no ponto de vista se tornem interessantes.
João Vitor	De vez em quando brincando aprende melhor. Jogos de português, caça palavras e tal.
Leandro	Os professores tinham que se dedicar mais aos alunos ao invés de só lerem livros e mandarem ficar fazendo redação.
Letícia	Tinha que ser de uma forma mais dinâmica, com brincadeiras.
Lorena	Deveria ter jogos.
Luiza	Ser mais atrativo com jogos, sair da mesmice.
Márcio Luiz	Seria bem mais legal se ensinassem com jogos aí sim seria bem mais interessante.
Marcelo	Deve ser mais objetiva, com brincadeiras, mais pra tirar o foco de toda rotina.
Nathália	Deveria ter mais trabalhos e brincadeiras de como escrever as palavras.
Paulo	Deveria ser ensinado através de leituras diárias, teleaulas de conhecimento da matéria e brincadeiras educativas.
Renata	Incentivo de ler bons livros e dinâmicas.

Fonte: dados da pesquisa.

É possível percebermos por meio do Quadro 15 que os alunos não se sentem motivados a aprender pelo método tradicional de aprendizagem. Eles querem aprender de forma mais dinâmica e atraente. As respostas nos apontam uma necessidade de buscar novas formas de ensino para despertar no aluno a vontade de aprender. Boccoli (2006) aponta que o jogo é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, por ser uma atividade natural do ser humano, pois através do jogo se assimila o mundo à sua volta, assimilando experiências e informações, incorporando valores.

Nas questões sobre autoestima, relacionamento familiar e entre amigos, obtivemos a maioria das respostas positivas, porém, ao confrontar as respostas com a redação sobre a infância e com relatos do professor da turma, percebemos divergências entre as respostas, detectando uma baixa autoestima ao que se refere à aprendizagem; e em alguns casos, nos relacionamentos familiares e entre os colegas de classe.

Na redação foi possível conhecermos um pouco do passado de cada aluno além de detectarmos os erros de concordância, utilização da pontuação, erros ortográficos, organização estrutural, entre outros elementos.

## 6.2 Questionário de saída

A seguir, iremos analisar cada questão do questionário de saída para averiguar se os jogos interferiram na aprendizagem da escrita e na elevação da autoestima.

**Quadro 16** – Após o “Jogo da vírgula”, o que mudou na sua escrita?

<b>Respostas múltiplas</b>	<b>QT</b>
1- Mudou bastante, pois agora eu sei quando posso e quando não posso utilizar a vírgula.	03
2- Mudou bastante, pois agora eu entendo que uma vírgula faz toda diferença para o entendimento de uma frase.	12
3- A as regras são bem complicadas, mas agora eu consigo entender o porquê do seu uso.	05
4- Não mudou muita coisa, pouco aprendi com o jogo.	01
5- As regras são muito complicadas e continuo sem saber fazer o uso da vírgula.	00
6- Outros. Esclareceu mais o entendimento para o uso da vírgula.	01

Fonte: dados da pesquisa.

Destacamos, no Quadro 16, que entre os catorze alunos participantes da pesquisa, doze perceberam a importância do uso correto da vírgula. Três alunos afirmaram que após o jogo sabem utilizar a vírgula corretamente. Cinco alunos indicaram que, apesar

das regras serem bem complicadas, conseguiram melhorar o entendimento em relação ao seu uso. Apenas para um aluno o jogo não foi relevante para sua aprendizagem. Nessa perspectiva através do jogo, os indivíduos ficam mais motivadas e mais ativas mentalmente, pois se esforçam para superar os obstáculos tanto cognitivos como emocionais (MOURA, 2011).

**Quadro 17** – Após o “Jogo da enciclopédia”, o que mudou nos seus conhecimentos gerais?

<b>Respostas múltiplas</b>	<b>QT</b>
1- Aprendi coisas que jamais imaginava que existisse.	03
2- Tudo que foi falado eu já sabia.	00
3- Aprendi muitas coisas novas.	12
4- Aumentou bastante meus conhecimentos.	09
5- O que aprendi não mudou nada em minha vida.	01

Fonte: dados da pesquisa.

Observamos, a partir do Quadro 17, que o jogo Enciclopédia foi bastante relevante para aumentar os conhecimentos gerais dos alunos. Vale ressaltar que, para doze dos catorze alunos, a aprendizagem de novos assuntos foi bastante significativa. Durante a dinâmica desse jogo os alunos tiveram muitas dificuldades, pois desconheciam determinados assuntos e esse resultado demonstra que apreenderam os novos conhecimentos. Apenas um dos alunos relatou que o jogo nada acrescentou em sua vida. Kishimoto (2011) nos aponta que o uso do jogo com fins pedagógicos tem que ser bem estruturados e seus objetivos bem claros para maximizar a construção do conhecimento, sem, contudo, perder o prazer e a motivação inerente do jogo.

**Quadro 18** – Após o jogo “Soletrando”, o que mudou em sua escrita?

<b>Respostas múltiplas</b>	<b>QT</b>
1- Agora eu presto mais atenção em como se escreve as palavras.	12
2- Não mudou em nada, pois não tenho dificuldade em escrever.	00
3- Continuo tendo dúvidas, mas melhorou bastante.	04
4- Não mudou em nada, continuo com as dificuldades anteriores.	00
5- Melhorou bastante o entendimento das novas regras gramaticais.	06

Fonte: dados da pesquisa.

Durante a dinâmica desse jogo os alunos apresentaram muitas dificuldades com o uso do acento, hífen, c, s, z, ç, h nas duas etapas realizadas. Todavia, a partir do Quadro 18, é possível notarmos que esse jogo foi de grande relevância para os alunos, pois passaram a prestar mais atenção durante a escrita e nas novas regras gramaticais, apesar

de alguns alunos ainda apresentarem dúvidas quanto à grafia correta das palavras. Nesse sentido, Vygotsky relata que o lúdico é um instrumento de mediação entre crianças, jovens e adultos por desencadear uma reorganização nos processos mentais do educando, aproximando o próprio nível de desenvolvimento real do nível de desenvolvimento potencial, de maneira que se trabalhe na zona de desenvolvimento proximal gerando aquisição do conhecimento (1984, p. 98 *apud* REGO, 1999, p. 74).

**Quadro 19** – Após o jogo “Acerte o acento”, o que mudou na sua escrita?

<b>Respostas múltiplas</b>	<b>QT</b>
1- Mudou bastante, pois agora eu sei quando posso e quando não posso utilizar o acento.	05
2- Agora eu presto mais atenção em como se escreve as palavras.	11
3- As regras são bem complicadas, mas agora eu consigo entender o porquê do seu uso.	06
4- Não mudou muita coisa, pouco aprendi como jogo.	00
5- As regras são muito complicadas e continuo sem saber fazer o uso do acento.	01

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se, no Quadro 19, que onze dos catorze alunos relataram prestar mais atenção à grafia correta das palavras; no entanto a metade dos alunos relatou que as regras são bem complicadas, mas que após o jogo eles conseguem entender o porquê do seu uso. Vale ressaltar que esse jogo foi o que teve o maior grau de dificuldade em sua realização, pois os alunos não sabiam justificar o uso do acento e da crase e em muitos casos não sabiam o momento de utilizá-los. Segundo Kishimoto a função educativa do jogo “ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (2011, p. 41)

**Quadro 20** – Após o jogo “Na Ponta da Língua”, o que mudou na sua escrita?

<b>Respostas múltiplas</b>	<b>QT</b>
1- Utilizo melhor o tempo verbal durante minha fala e minha escrita.	04
2- Aumentou meus conhecimentos gerais.	10
3- Conheci novas palavras para usar no meu dia a dia.	10
4- Não mudou muita coisa, pouco aprendi com o jogo.	00
5- Não mudou em nada, continuo com as mesmas dificuldades anteriores.	00

Fonte: dados da pesquisa.

Podemos perceber, conforme o Quadro 20, que os alunos adquiriram novas palavras através do jogo, aumentando assim, o vocabulário e conseqüentemente melhorando a escrita. Ressaltamos que aumentar os conhecimentos gerais é um fator



primordial para a leitura de mundo bem como para uma melhor inserção no mercado de trabalho e/ou prosseguimento dos estudos. Kishimoto (2011) nos aponta que ao utilizar “o jogo na educação significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”.

**Quadro 21** – Após esse período de estudo através dos jogos, como ficou sua relação com a escrita?

<b>Respostas múltiplas</b>	<b>QT</b>
1- Melhorou bastante.	08
2- Despertou o interesse em aprender cada vez mais.	08
3- A metodologia de aprendizagem não foi muito atraente.	00
4- Aprendi, mas não mudou meus hábitos de escrever.	02
5- A metodologia é bastante inovadora, o que me incentivou a escrever cada vez mais.	07
6- Outros. Não consigo escrever muito e tenho em pouco de dificuldade.	01

Fonte: dados da pesquisa.

No Quadro 21 destacamos a importância dos jogos no reforço da escrita, no que concerne ao despertar para aprendizagem através de uma metodologia diferenciada. Kishimoto (1992) nos lembra de que o jogo em sua função educativa, ensina, completa o saber, o conhecimento e a descoberta de um novo mundo.

**Quadro 22** – Após esse período de atividades como vocês avaliam a aprendizagem dos conteúdos propostos? (Respostas dos alunos)

<b>Nome</b>	<b>Respostas dos alunos</b>
Amanda	Com os jogos melhorou bastante e despertou interesses dos alunos na aprendizagem em Língua Portuguesa.
Alana	A aprendizagem mudou bastante, pois aprendemos muitas coisas novas entre a Língua portuguesa.
Fátima	Com os jogos eu aprendi coisas que eu pensava que fossem diferentes. Pra mim eu aprendi muito e gostei muito.
Geraldo	São maneiras inovadoras de ensino, com conteúdos riquíssimos e amplos de ensino e suas propostas dadas aos alunos são de grande valia e com grandes chances de sucesso e desenvolvimento.
João Vitor	Achei ótimo, a dinâmica e as atividades em estratégia trabalha muito bem a mente.
Letícia	Aprendi o Português melhor.
Lorena	Bom, porque com os jogos aprendemos cada vez mais.
Leandro	O ensino é melhor através dos jogos, porque além de divertir, ensina.
Luiza	A aprendizagem fica mais interessante, pois não se torna uma coisa maçante, sai um pouco da rotina, se torna legal e nos enturmamos mais com os demais.
Marcelo	Todo o ocorrido de sala de aula foi exatamente o que precisávamos. No início eu estava meio equivocado quanto a isso, mas depois tudo foi ficando cada vez melhor de aprender. Valeu muito a pena.
Márcio Luiz	Fica bem melhor através de jogos, pois fica bem mais interessante e isso faz com que prestamos mais atenção nos outros.
Nathália	Foi muito bom, aprendi bastante, agora tudo que escrevo presto bastante atenção para ver se está direito.
Paulo	A aprendizagem foi bastante interessante porque através de uma simples brincadeira todos nós aprendemos e nos divertimos ao mesmo tempo.
Renata	Eu gostei muito, porque não foi aquela decoreba, brincamos aprendemos e ensinamos aos nossos próprios colegas.

Fonte: dados da pesquisa.

No Quadro 22 destacamos a importância dos jogos na visão dos alunos do Projeto Autonomia. No primeiro questionário foi solicitada uma sugestão de como deveria ser ensinada a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas, para que se tornasse mais atraente a aprendizagem. A maioria respondeu que seria através de jogos. Observa-se que os jogos aguçaram o interesse por novas aprendizagens de forma prazerosa e estreitou os laços de amizade entre os alunos. Carneiro (2006) ressalta que a educação deverá ser universal, focada no ser humano, do qual depende o próprio desenvolvimento da possibilidade de aprender a aprender. Dessa forma, é necessária uma transformação da educação, tirando o homem da zona de conforto, da passividade, de forma que possa desenvolver uma consciência crítica acerca dos problemas que o cerca. Para tanto, seria

conveniente diversificar os conteúdos com uma educação mais ativa, da qual possa fazer parte o jogo, pois, ao mesmo tempo em que proporciona prazer, também favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, levando o indivíduo a se conhecer como pessoa percebendo seus limites e possibilidades.

**Quadro 23** – Após as atividades de autoestima, o que modificou em sua vida?

<b>Respostas múltiplas</b>	<b>QT</b>
1- Fiquei mais confiante.	05
2- Gostei muito de saber o que os colegas pensam sobre mim.	10
3- Aumentou bastante minha autoestima.	03
4- Não mudou muita coisa, continuo com minha autoestima baixa.	00
5- Não mudaram em nada, continuo com as mesmas dificuldades anteriores.	00
6- Serviram para eu descobrir minhas qualidades.	10
7- Passei a respeitar mais o próximo com suas qualidades e seus defeitos.	08
8- Passei a valorizar mais as qualidades que os defeitos.	06

Fonte: dados da pesquisa.

A partir do Quadro 23, podemos observar que as atividades de autoestima levaram os alunos a refletir sobre as relações interpessoais, a descobrirem e a valorizarem suas qualidades, aumentando a autoconfiança, o respeito próprio e o respeito ao próximo, de forma que aumente, conseqüentemente, a autoestima. Vale ressaltarmos que esse grupo tinha muita dificuldade em atribuir qualidades a si mesmo e ao próximo. Nas primeiras atividades de autoestima muitos alunos, quando tinham que atribuir uma qualidade a si ou ao próximo, acabavam fazendo de forma pejorativa, ou seja, ao invés de atribuir uma qualidade acabava atribuindo um defeito ou algo depreciativo.

No decorrer das atividades essa postura foi se modificando e passaram a refletir sobre as qualidades que se poderia ter e a descobrir novas qualidades atribuídas pelos colegas. Nesse sentido, Moysés ressalta que a “[...] autoestima se revela como a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios básicos da vida” (2012, p. 18).

**Quadro 24** – Em qual atividade de autoestima você se sentiu mais valorizado?

<b>Atividades</b>	<b>QT</b>
1- Pra quem você tira o chapéu.	03
2- Qualidade mais significativa.	04
3- Quem sou eu?	03
4- O feitiço virou contra o feiticeiro.	01
5- Quero, sobretudo...	01
6- Nenhuma, mas achei legal dizer as qualidades dos outros.	01
7- Em todas me senti valorizado.	01

Fonte: dados da pesquisa.

No Quadro 24 destacamos a atividade “qualidade mais significativa” e “quem sou eu?” pelo fato de a dinâmica ser bem parecida. Nessas duas atividades, cada um recebia uma qualidade e isso fez com que descobrissem e/ou reafirmassem uma qualidade a partir da visão do outro - o que muito contribuiu para elevação da autoestima. Na atividade “para quem você tira o chapéu”, a valorização partiu de si mesmo, na qual teriam que falar das próprias qualidades sem se importar com a opinião do outro e isso fez com que alguns se superassem. Segundo Bakhtin (1992, p. 314 *apud* Moysés, 2010, p. 20) “as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos e modificamos”.

**Quadro 25** – Em qual atividade de autoestima você teve maior dificuldade em realizar?

<b>Atividades</b>	<b>QT</b>
1- Jogo da autoconfiança.	04
2- Qualidade mais significativa.	02
3- Quem sou eu?	03
5- Quero, sobretudo...	01
6- Pra quem você tira o chapéu.	02
7- Nenhuma.	02

Fonte: dados da pesquisa.

Percebemos, a partir do Quadro 25, que o Jogo da autoconfiança foi a atividade que mais apresentou dificuldade em ser realizada. Nesse jogo cada um teria que escrever uma dificuldade, mas, em compensação a essa dificuldade, os alunos deveriam escrever uma virtude. Alguns alunos tiveram dificuldade em escrever uma virtude para contrapor às dificuldades. Relataram que é muito difícil falar de si mesmo. Antunes aponta que as crianças realizam um autorretrato a partir da convivência com os adultos, pois precisam desse suporte para viver em sociedade. Porém, essa convivência quase sempre é recheada de rótulos. Dessa forma, é importante que construam sua autoimagem a partir de suas

ações e as percebam dinâmicas e em permanente processo de mudança” e completa dizendo que as crianças acabam aceitando esses rótulos, muitas vezes, sem questioná-los, fazendo do seu “eu” um quadro apreendido pelo que dela acham (2007, p. 20). Nesse sentido a criança pode crescer com esse estigma chegando à vida adulta com uma baixa autoestima prejudicando o seu desenvolvimento global perante uma sociedade.

### **6.3 Redação: fale da sua vida hoje, sobre o que esse projeto acrescentou em sua vida e quais são seus planos para o futuro**

Através das redações verificamos uma desestruturação ortográfica na escrita dos alunos, pois apesar de relatarmos no questionário melhoria em relação ao uso da vírgula, da grafia correta, utilização correta do tempo verbal, pontuação e organização do pensamento, verificamos que ainda ocorrem muitos erros nessa estruturação. A seguir descreveremos algumas falas dos alunos em relação ao futuro.

- Amanda: “Meus planos para o futuro e eu terminar meus estudos, terminar meus tratamentos com psicólogo e com o psiquiatra e fazer um curso técnico de segurança para o trabalho, fazer faculdade de Educação Física arrumar emprego, e passar o resto da minha vida do lado da pessoa que amo”.

- Alana: “Para o futuro eu desejo ser advogada ou enfermeira isso não sei ainda, mas pretendo fazer algo que realmente eu quero fazer. Quero mostrar não pra um, mas pra todos que podemos ser alguém na vida e venceremos essa batalha”.

- João Vitor: “Meus planos para o futuro são terminar os estudos continuar trabalhando, mais em um lugar melhor, me refiro em outra cidade, construir uma casa, casar e ficar bem”.

- Letícia: “Meus planos para o futuro é continuar estudando, fazer uma faculdade e trabalhar concursada, ganhando bem, ser independente, ter meu carro e etc.”.

- Lorena: “No meu futuro pretendo ser professora pretendo fazer a minha faculdade estudar bastante para que no futuro seja uma boa professora e alcançar meus objetivos. Se não correr atrás e buscar não se realiza”.

- Luiza: “Eu almejo assim que me formar conseguir um estágio ou trabalhar na área que eu fiz o curso que é de administração, até o meu término de técnico de enfermagem que estou fazendo que tem previsão de acabar daqui um ano e meio mais ou menos, logo, como o curso técnico é bastante importante hoje em dia, até mesmo superior que uma

faculdade, espero começar a trabalhar na área, sempre fazendo cursos para me especializar e ser uma excelente profissional”.

- Nathália: “Meus planos para o futuro é conquistar meu sonho de ser médica pois esse foi e é o meu sonho seguir com a carreira de modelo sei que tudo está muito difícil mais se Deus quiser vou conquistar todos os meus planos sem falar na família que quero construir ter minha própria casa, meu carro, meu próprio salário, sair com os amigos, meus irmãos, fazer bastante coisa sempre com responsabilidade”.

Percebemos através desses relatos, que os alunos ao escreverem um texto livremente não o escrevem corretamente, escrevem como falam, não releem e nem refletem sobre o que escreveram diferenciando dos momentos dos jogos na qual eram solicitados a refletirem antes de responderem a uma questão seja de ortografia, de pontuação ou de tempo verbal levando-os, na maioria das vezes, ao acerto. Isso nos revela uma falha no processo educacional desde as séries iniciais até o final do Ensino Médio.

Através das redações, verificamos também uma autoconfiança em relação ao futuro e seu potencial em realizá-lo, almejando, após o término do Ensino Médio, um emprego e cursar uma faculdade ou um curso técnico, indicando uma autoestima elevada.

A seguir, iremos destacar o que o projeto acrescentou na vida de cada um.

**Quadro 26** – O que o projeto acrescentou em sua vida?

Nome	Respostas dos alunos
Amanda	O projeto me ajudou na minha autoestima e na parte da língua portuguesa
Alana	Esse projeto me incentivou a aprender melhor, interagindo e se comunicando com as pessoas, os jogos, as brincadeiras em geral. Esse projeto mostrou que não há nenhuma pessoa burra e sim estamos aqui para aprender a língua portuguesa.
Fátima	O projeto me ajudou muito na fala como na escrita. Eu aprendi coisas que eu ainda não tinha aprendido.
Geraldo	O projeto foi bom, abriu as portas do pensamento, ajudou muitas vezes na escrita, como utilizar certas regras. Em geral ele foi um projeto simples, gostoso de participar e pra mim sinto que valeu a pena.
João Vitor	O projeto me ajudou muito em algumas coisas, minha disciplina, convivência familiar e rapidez para entender as coisas ou atividades. Outro fator desse projeto, precisamente, me ajudou muito no trabalho e no dia a dia. Estou muito feliz com o resultado.
Leandro	Não acrescentou muita coisa não, mas eu gostei porque a gente sempre se divertia nas brincadeiras. Foi bom porque me tirou um pouco da sala e me desestressou. O convívio com algumas pessoas da sala melhorou hoje a gente se fala mais e brinca mais.
Letícia	Esse projeto me ajudou mais a entender sobre como usar a vírgula de um modo diferente.
Lorena	O projeto acrescentou para aprender a ter responsabilidade nos conhecimentos e ajudar nos estudos para entendermos melhor as atividades. Porque se não aprendemos, não sabemos.
Luiza	O projeto fez com que eu tivesse um entrosamento melhor com os demais e descobri que tenho qualidades e defeitos que nunca passou pela minha cabeça.
Marcelo	O projeto me ajudou bastante, inclusive com os meus amigos. Os dias foram se passando no projeto e a cada dia era uma lição diferente. As terças feiras eram assim perfeitas. Aprendi meus valores, a conversar mais com os alunos da sala, a respeitar e ser respeitado.
Márcio Luiz	O projeto ele me ensinou muitas coisas, me ensinou a dar mais valor ao próximo e aos que estão comigo dentro de sala também. Me ensinou a usar melhor a vírgula no momento certo e me mostrou o quanto é importante saber o tempo da vírgula e como influencia na frase pronunciada ou no texto. Aprendi muitas coisas e o método usado melhor ainda, faz com que fique mais interessante e bem mais legal.
Nathália	Aprendi bastante depois que fiz esse projeto, escrevo com mais facilidade, presto bastante atenção para vê onde tem e não tem a vírgula e leio também com muita atenção.
Paulo	O projeto acrescentou que apesar das dificuldades de relacionamento com a timidez, por exemplo, com uma simples brincadeira sobre uma matéria que sempre fará parte de nosso cotidiano, podemos ver as qualidades dos nossos colegas tanto individuais quanto coletivo e serviu também para ficarmos atentos as regras, porque num futuro próximo, seja numa prova para concurso ou num ambiente de trabalho podemos usar melhor as palavras para melhorar o nosso dia a dia.
Renata	O projeto nos acostumou a lidar com nossos amigos, familiares e até com nossos defeitos e qualidades. Sabemos como é difícil assumir para nós mesmos nossos defeitos e qualidades e às vezes magoamos nossos amigos dizendo o que pensamos sobre eles, assim como aproximamos quando apoiamos e incentivamos seu sonho. Esse projeto foi um resumo de união. Agradeço por ter tido essa oportunidade.

Fonte: dados da pesquisa.

Podemos perceber, a partir do Quadro 26, que o uso dos jogos sociocognitivos interferiu positivamente na vida de cada um dos participantes, elevando a autoestima e melhorando o autoconceito, inclusive a do aluno Leandro que, ao mesmo tempo em que afirma que o projeto não acrescentou muita coisa em sua vida, confirma que melhorou o convívio com algumas pessoas da sala de aula. Através dos relatos, percebemos que houve uma mudança de comportamento e de valores em relação a si e ao próximo, passaram a se respeitar mais e a dar mais valor às qualidades que aos defeitos.

O professor da turma relatou que os alunos, em geral, melhoraram a convivência em sala de aula e ficaram mais receptivos aos conteúdos ministrados.

Nesta parte realizamos as análises dos instrumentos de coletas de dados utilizados no início e no final da pesquisa de campo para averiguar se os jogos propostos foram relevantes para aprendizagem da escrita e para elevação da autoestima.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu verificar como o uso dos jogos sociocognitivos favorece a elevação da autoestima e a ampliação da competência comunicativa e habilidade da escrita em jovens e adultos com distorção idade/série. Buscamos, por meio deste, entender os fenômenos atribuídos ao fracasso escolar, à autonomia e à autoestima, para que pudéssemos traçar um perfil desse alunado. O levantamento bibliográfico mostrou que o lúdico é uma ferramenta valiosa no processo ensino-aprendizagem, despertando no aluno a vontade de aprender.

Durante a pesquisa de campo utilizamos dos preceitos de Vygotsky (2007) sobre a zona de desenvolvimento proximal, aproveitamos o nível de desenvolvimento real de cada aluno e utilizamos os jogos como mediador da aprendizagem aguçando o seu potencial para ampliar a competência comunicativa e habilidade da escrita, lhes dando suporte para a compreensão e aplicação desses conteúdos em seu cotidiano.

Verificamos durante a aplicação dos jogos de autoestima uma carência de elogios e positivities nos alunos do projeto. Percebemos que a cada jogo os alunos iam se transformando e melhorando o autoconceito e conseqüentemente elevando a sua autoestima ao ouvirem dos colegas aspectos positivos a seu respeito. Procuramos nesse período incentivar cada um a buscar dentro de si o que se tem de melhor para oferecer ao outro e a si mesmo e a refletir sobre os próprios defeitos a fim de minimizar os efeitos causados por sua supervalorização.

Durante a aplicação dos jogos de escrita lúdica percebemos um maior interesse dos alunos pela aprendizagem dos conteúdos propostos. O jogo leva à disputa, à superação dos seus limites, instigando cada um a transpor os obstáculos para chegar à vitória. Vale ressaltarmos que, por intermédio dos jogos, os indivíduos ficam mais descontraídos e, conseqüentemente, mais receptivos à aprendizagem.

Tivemos como objetivo geral avaliar as contribuições dos jogos com características sociocognitivas para a autoestima e habilidade de escrita dos alunos demandantes do Projeto Autonomia. Para que pudéssemos atingir esse objetivo, nos debruçamos sobre os objetivos específicos: Identificamos os pressupostos teóricos que abordam os conceitos de autonomia, autoestima e sociocognição; identificamos os fatores que caracterizam a escrita e a autoestima dos alunos através do questionário de entrada e da redação sobre as memórias de infância até os 13 anos de idade, na qual detectamos

uma baixa autoestima no que se refere às perspectivas de vida e às incapacidades em relação à aprendizagem e dificuldades com a escrita nos erros de concordância, utilização da pontuação, erros ortográficos, entre outros elementos; registramos todas as atividades em diário de campo através de relatos escritos, fotos e filmagens; avaliamos coletivamente o processo da escrita e da autoestima com o uso dos jogos sociocognitivos através das atividades avaliativas, debates, questionário e redação.

De acordo com os resultados apresentados anteriormente, concluímos que os jogos aplicados foram relevantes para ampliar a competência comunicativa e habilidade da escrita. Através dos relatos dos alunos e das avaliações realizadas averiguamos uma maior compreensão sobre a escrita, no que diz respeito ao uso da pontuação, acentuação, tempo verbal e ortografia, porém na redação detectamos uma dificuldade em escrever livremente, nesse contexto os alunos cometeram alguns erros demonstrando que o conteúdo não foi apreendido em sua essência revelando uma falha no sistema educacional desde as séries iniciais. Ressaltamos que o período para aplicação dos jogos de escrita lúdica deveria ter sido mais extenso para que os alunos pudessem ter um resultado mais expressivo. Quanto à elevação da autoestima o resultado foi significativamente expressivo. A partir dos relatos dos alunos percebemos um aumento da autoestima na medida em que houve uma ressignificação do autoconceito na qual cada um pode, durante as atividades, descobrir os seus reais valores e minimizar os defeitos. A partir dessa conclusão, acreditamos que os jogos para elevação da autoestima contribuíram significativamente para ampliar a competência comunicativa e habilidade da escrita dos alunos, pois percebemos que houve maior interesse na aprendizagem à medida que o autoconceito foi sendo ressignificado.

A partir dos resultados dessa pesquisa, pudemos confirmar a hipótese de que a aplicação de jogos com características sociocognitivas no acompanhamento de jovens e adultos em processo de reforço da aprendizagem da escrita subsidia a compreensão desses conteúdos e sua consequente aplicação no cotidiano, pois os alunos apresentaram uma resposta favorável aos jogos aplicados e relataram um aumento da autoestima, bem como uma maior compreensão em relação à escrita. Destacamos que o jogo, nesse sentido, desenvolve habilidades que favorecem novas aprendizagens, pois apresenta elementos que estimulam e alimentam o processo construtivo do pensamento desenvolvendo estruturas mentais por estimularem o ato de pensar.

Acreditamos que é possível trabalhar o lúdico com jovens e adultos, sendo essa mais uma estratégia para diminuir a reprovação e evasão escolar.

Recomendamos, para futuras pesquisas, a ampliação deste estudo para as séries regulares do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio e EJA, assim como aplicação de novos jogos para elevação da autoestima e de escrita lúdica por um período maior de tempo, pois acreditamos que os jogos são facilitadores da aprendizagem.

Esse estudo foi de grande valia para minha formação profissional e pessoal. Como educadora física sempre acreditei na importância do jogo na formação do ser humano seja ele físico, social ou cognitivo e como ferramenta socializadora e educativa em todas as idades, mas nunca havia aplicado o jogo de forma sistemática a fim de verificar sua real contribuição. Os livros apontam sua eficiência com crianças e sempre me questioneei sobre a aplicação em jovens e adultos e esse estudo ratificou as minhas expectativas. Quanto à contribuição pessoal foi uma experiência impar, buscar no outro aquilo que nem ele sabe que existe é algo instigador e nos faz repensar valores e atitudes. Através do outro descobri em mim valores e defeitos que desconhecia.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço de crescimento integral**. Fascículo 16. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ATKINSON, P. Uma breve história das brinquedotecas. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAHIA, N. P. **O fracasso escolar e a reclusão dos excluídos**. São Paulo: Alexa Cultural, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Acompanhamento do Trabalho nas Classes de aceleração**, Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Excertos. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Brasília. 2000.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Côrte. **Coleção de leis do Império**. 1854, Tomo 2º. Seção 12ª. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html)>. Acesso em: 29 out. 2012.

BOCCOLI, A. A. A Brinquedoteca: mais uma opção de recreação. In: CAVALLARI, V. M. (Org.). **Recreação em ação**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-142. 272.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Recensão de Ana Paula Rosendo. Coleção Recensões LusoSofia. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2009.

BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CARTA À POPULAÇÃO. Disponível em: <<http://www.facebook.com/GeracaoInvencivel/posts/358220577609174>>. Acesso em: 20 nov. 2013

CADERNO DE METODOLOGIA. Projeto Autonomia - Fundação Roberto Marinho, 2009.

CARNEIRO, M. A. B. O jogo na sala de aula. CAVALLARI, V. M. (Org.). **Recreação em ação**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 77-102.

COIMBRA, S. R. S. **Reprovação e Interrupção Escolar: Contribuições para o Debate a partir da Análise do Projeto Classes de aceleração** Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2008.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

DINÂMICAS DO PROJETO AUTOESTIMA. Disponível em: <[pt.slideshare.net/rosangelars/dinmicas-projeto-auto-estima](http://pt.slideshare.net/rosangelars/dinmicas-projeto-auto-estima)>. Acesso em: 12 mar. 2013.

FLECK, C. M. **Autonomia na Educação segundo Paulo Freire**. 97 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2004.

FONSECA, G. A. **Reflexões a respeito da “ideia” de fracasso escolar**. CAMINE: Ways Educ.: São Paulo, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FRIEDMANN, A. **O Brincar no Cotidiano da Criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Disponível em: <<http://www.frm.org.br>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. (Org.) **Método de Pesquisa**. EAD – Série Educação à Distância. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil/ UAB/ UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/ UFRGS – Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENES, B. P. **O jogo de regras no jogo da vida: sua função psicopedagógico na sociabilidade e na afetividade de pré-adolescentes**. São Paulo: Vetor, 2000.

\_\_\_\_\_; TEIXEIRA, S. R. O. **Brinquedoteca: Manual em Educação e Saúde**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GUALTIERI, R. C. E.; LUGLI, R. G. **A Escola e o Fracasso Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

GURGEL, T. **Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado do brincar**. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gilles-brougere-sobre-aprendizado-brincar-jogo-educacao-infantil-ludico-brincadeira-crianca-539230.shtml?page=2>>. Acesso em: 08 nov. 13.

HUMPHREYS, T. **Autoestima: a chave para a educação do seu filho.** Tradução: Inês A. Lobhauer. São Paulo: Ground, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** Tradução de João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

IDE, S. M. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo. 2010. <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

KAMII, C. **Autonomia (segundo Piaget).** DVD. Documentário. Brasil. ATTA Mídia e Educação. 2007.

\_\_\_\_\_; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget.** Tradução de Marina Célia Dias Carrasqueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **A criança e o número: Implicações Educacionais da Teoria de Piaget para atuação com escolares de 4 a 6 anos.** 36. ed. Campinas, SP. Papyrus, 2008 (Apêndice: Autonomia como finalidade da Educação: Implicações da teoria de Piaget).

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; SOUZA, C. H. M. **Metodologia da Pesquisa: Guia Prático.** Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Brincar e suas Teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Jogo, a Criança e a Educação.** 1992. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1992.

LIMA, F. S. C. Entrevista disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=HYPZaT4JJAA>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. A Compreensão do Fracasso escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Orgs.). **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCUSCHI, A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre as relações e implicações para a prática pedagógica. **Revista Ciência e Educação**, v. 5, n. 2, 1998.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOYSÉS, L. **A autoestima se constrói passo a passo**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

NOVA EJA. **Projeto Seeduc**. Disponível em: <[projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/nova-eja.php](http://projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/nova-eja.php)>. Acesso em: 03 nov. 2013.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, V. B. (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PROJETO AUTONOMIA. Entrevista. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=HYPZaT4JJAA>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

REGO, T. C. Vygotsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROVIRA, J. M. P. Educação em valores e fracasso escolar. MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Orgs.). **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, S. M. P. dos. Brinquedoteca de Universidade. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 97 -105.

\_\_\_\_\_. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **O lúdico na formação do educador**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, E. M. C. **O lúdico no processo ensino aprendizagem.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC), Assunción,

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RJ. **Nota oficial do Sepe sobre o Projeto Autonomia da Seeduc: autonomia para quem?** 2012. Disponível em: <[http://www.seperj.org.br/ver\\_noticia.php?cod\\_noticia=2795](http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=2795)>. Acesso em: 16 fev. 2012.

TEIXEIRA, S. R. O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento.** 2. ed. RJ: wak Editora, 2012.

TELECURSO. Disponível em: <<http://www.telecurso.org.br>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

VARELA, A. **Informação e autonomia: a mediação segundo Feuerstein.** São Paulo. Editora Senac, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. SP: Martins Fontes, 2007.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ENTRADA


**UENF**

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

**LEEL**  
 Laboratório de Estudos  
 de Educação e Linguagem

**Programa de Pós-Graduação Mestrado em Cognição e Linguagem - PGCL/UENF**
**Pesquisa:** O espaço lúdico no reforço da aprendizagem da leitura e da escrita no ensino médio do projeto Autonomia

**Aplicador(a):** Mestranda Rita de Cássia Andrade da Fonseca **Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Questionário nº** \_\_\_\_\_

**Nome do entrevistado (será preservado o sigilo)** \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ N° de reprovações: \_\_\_\_\_

Em que ano de escolaridade se encontrava quando optou pelo projeto Autonomia? \_\_\_\_\_

Porque optou pelo projeto Autonomia?

---



---



---

**(1º Momento) – ANTES**

1- Você gosta de escrever?

 1- Sim

 2- Não. Por quê? \_\_\_\_\_

 99- Não sabe/Não respondeu

2- Você acha fácil escrever?

 1- Sim

 2- Não. Por quê? \_\_\_\_\_

 99- Não sabe/Não respondeu

3- O que você costuma escrever? (pode marcar mais de uma opção)

 1- Com frequência: \_\_\_\_\_

 2- De vez em quando: \_\_\_\_\_

 3- Raramente: \_\_\_\_\_

 99- Não sabe/Não respondeu

4- Você quando escreve se preocupa em escrever corretamente?

 1- Sim

 2- Não. Por quê? \_\_\_\_\_

 99- Não sabe/Não respondeu

5- Você costuma reler o que escreveu mais de uma vez?

- 1- Sim
- 2- Não Por quê? \_\_\_\_\_
- 99- Não sabe/Não respondeu

6-Para que você escreve? Com que propósitos ou objetivos? (pode marcar mais de uma opção)

- 1- Para ampliar conhecimentos
- 2- Para melhorar a habilidade na escrita
- 3- Para atender a necessidade das aulas
- 4- Por prazer/lazer
- 5- Para melhorar a ortografia e regras gramaticais
- 6- Para usar a imaginação
- 7- Para ascensão social
- 8- Para refletir
- 9- Para criar hábito de escrita
- 10- Para compreender melhor meus pensamentos/sentimentos
- 11- Para escrever um livro
- 12- Para as pessoas lerem
- 90- Outros Quais. \_\_\_\_\_
- 99- Não sabe/Não respondeu

7- Quando você quer escrever e não vem a palavra ou ideia, o que faz? (pode marcar mais de uma opção)

- 1- Reflito até encontrar a palavra
- 2- Releio o que escrevi
- 3- Utilizo no dicionário
- 4- Pulo a palavra/ideia e continuo a escrever, depois volto para completar a ideia
- 5- Solicito ajuda de um professor de português
- 6- Solicito ajuda a pessoa mais próxima
- 90- Outros. Quais? \_\_\_\_\_
- 99- Não sabe/Não respondeu

8- O que acha que é preciso para você escrever bem uma história? (pode marcar mais de uma opção)

- 1- Não é preciso qualquer procedimento
- 2- Ter atenção
- 3- Escrever devagar
- 4- Ter hábitos de leitura de histórias
- 5- Ter prazer em escrever
- 6- Ter criatividade
- 7- Se esforçar para escrever
- 8- Respeitar regras gramaticais, sintáticas, semânticas

- 9- Planejar antes o que vai escrever
- 10- Estar motivado
- 11- Estar em silêncio
- 12- Ler o que escreveu em voz alta
- 90- Outros. Quais? \_\_\_\_\_
- 99- Não sabe/Não respondeu

9- O que você acha mais difícil quando se escreve? (pode marcar mais de uma opção)

- 1- Fazer o uso da vírgula corretamente
- 2- Escrever a palavra corretamente
- 3- Fazer as pontuações corretamente
- 4- Utilizar o verbo no tempo correto
- 5- Utilizar a acentuação corretamente
- 6- Organizar o pensamento
- 90- Outros. Quais. \_\_\_\_\_
- 99- Não sabe/Não respondeu

10- Você tem o hábito de lê?

- 1 - Sim
- 2 - Não. Por quê? \_\_\_\_\_
- 99- Não sabe/Não respondeu

11- O que você costuma lê? (pode marcar mais de uma opção)

- 1- Com frequência: \_\_\_\_\_
- 2- De vez em quando: \_\_\_\_\_
- 3- Raramente: \_\_\_\_\_
- 99- Não sabe/Não respondeu

12- Após o módulo de Língua Portuguesa do projeto Autonomia, como ficou sua relação com a leitura e a escrita? (pode marcar mais de uma opção)

- 1- Melhorou bastante
- 2- Fui aprovado na disciplina, mas não aprendi o suficiente
- 3- A metodologia de aprendizagem não foi muito atraente
- 4- Aprendi, mas não mudou meus hábitos de ler e escrever
- 5- A metodologia é bastante inovadora, o que me incentivou a ler e escrever cada vez mais
- 6- A literatura apresentada não despertou o gosto pela leitura e pela escrita
- 90- Outros. Quais? \_\_\_\_\_
- 99- Não sabe/Não respondeu

13- Dê uma sugestão de como deveria ser ensinado a Língua Portuguesa nas escolas para que se tornasse mais atraente a aprendizagem.

---

---

---

14- O que você acha que as pessoas pensam sobre você?

---

---

---

15- E você, o que pensa sobre si mesmo?

16- Você se relaciona bem com as pessoas?

1- Sim

2- Não. Por quê? \_\_\_\_\_

99- Não sabe/Não respondeu

17- Como é seu relacionamento com os colegas de classe?

---

---

---

18- Como é seu relacionamento com seus familiares?

---

---

---

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE SAÍDA



# UENF

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

**LEEL**  
Laboratório de Estudos  
de Educação e Linguagem

### Programa de Pós-Graduação Mestrado em Cognição e Linguagem - PGCL/UENF

**Pesquisa:** O lúdico como meio auxiliar no reforço da aprendizagem da escrita e no resgate da autoestima no ensino médio do projeto autonomia

**Aplicador(a):** Mestranda Rita de Cássia Andrade da Fonseca **Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Questionário n°** \_\_\_\_\_

**Nome do entrevistado (será preservado o sigilo)** \_\_\_\_\_

### (2º Momento) – DEPOIS

1- Após o jogo da Vírgula, o que mudou na sua escrita? (pode marcar mais de uma opção)

1- Mudou bastante, pois agora eu sei quando posso e quando eu não posso utilizar a vírgula

2- Mudou bastante, pois agora eu entendo que uma vírgula faz toda diferença para o entendimento de uma frase

3- As regras são bem complicadas, mas agora eu consigo entender o porquê do seu uso

4- Não mudou muita coisa, pouco aprendi com o jogo

5- As regras são muito complicadas e continuo sem saber fazer o uso da vírgula

90- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

99- Não sabe/Não respondeu

2- Após o jogo Enciclopédia, o que mudou nos seus conhecimentos gerais? (pode marcar mais de uma opção)

1- Aprendi coisas que jamais imaginava que existisse

2- Tudo que foi falado eu já sabia

3- Aprendi muitas coisas novas

4- Aumentou bastante meus conhecimentos

5- O que aprendi não mudou nada em minha vida

90- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

99- Não sabe/Não respondeu

3- Após o jogo Soletrando, o que mudou em sua escrita? (pode marcar mais de uma opção)

1- Agora eu presto mais atenção em como se escreve as palavras

2- Não mudou em nada, pois não tenho dificuldade em escrever

3- Continuo tendo dúvidas, mas melhorou bastante

- 4- Não mudou em nada, continuo com as dificuldades anteriores
- 5- Melhorou bastante o entendimento das novas regras ortográficas
- 90- Outros. Quais? \_\_\_\_\_
- 99- Não sabe/Não respondeu

4- Após o jogo Acerte o Acento, o que mudou em sua escrita? (pode marcar mais de uma opção)

- 1- Mudou bastante, pois agora eu sei quando posso e quando eu não posso utilizar o acento
- 2- Agora eu presto mais atenção em como se escreve as palavras
- 3- As regras são bem complicadas, mas agora eu consigo entender o porquê do seu uso
- 4- Não mudou muita coisa, pouco aprendi com o jogo
- 5- As regras são muito complicadas e continuo sem saber fazer o uso do acento
- 90- Outros. Quais? \_\_\_\_\_
- 99- Não sabe/Não respondeu

5- Após o jogo Na Ponta da Língua, o que mudou em sua escrita? (pode marcar mais de uma opção)

- 1- Utilizo melhor o tempo verbal durante minha fala e minha escrita
- 2- Aumentou meus conhecimentos gerais
- 3- Conheci novas palavras para usar no meu dia a dia
- 4- Não mudou muita coisa, pouco aprendi com o jogo
- 5- Não mudou em nada, continuo com as mesmas dificuldades anteriores
- 90- Outros. Quais? \_\_\_\_\_
- 99- Não sabe/Não respondeu

6- Após esse período de estudo através dos jogos, como ficou sua relação com a escrita? (pode marcar mais de uma opção)

- 1- Melhorou bastante
- 2- Despertou o interesse em aprender cada vez mais
- 3- A metodologia de aprendizagem não foi muito atraente
- 4- Aprendi, mas não mudou meus hábitos de escrever
- 5- A metodologia é bastante inovadora, o que me incentivou a escrever cada vez melhor
- 90- Outros. Quais? \_\_\_\_\_
- 99- Não sabe/Não respondeu

7- No primeiro questionário foi pedida uma sugestão de como deveria ser ensinado a Língua Portuguesa nas escolas para que se tornasse mais atraente a aprendizagem e a maioria respondeu que seria através de jogos. Após esse período de atividades como vocês avaliam a aprendizagem dos conteúdos propostos?

---

---

---

8- Após as atividades de autoestima, o que modificou em sua vida?

1- Fiquei mais confiante

2- Gostei muito de saber o que os colegas pensam sobre mim

3- Aumentou bastante minha autoestima

4- - Não mudou muita coisa, continuo com minha autoestima baixa

5- Não mudaram em nada, continuo com as mesmas dificuldades anteriores

6- Serviram para eu descobrir minhas qualidades

7- Passei a respeitar mais o próximo com suas qualidades e seus defeitos

8- Passei a valorizar mais as qualidades que os defeitos

90- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

99- Não sabe/Não respondeu

9- Em qual atividade de autoestima você se sentiu mais valorizado?

---

---

---

10- Qual atividade de autoestima você teve maior dificuldade em realizar?

---

---

---

11- Após as atividades de autoestima, como ficou seu relacionamento com seus amigos e familiares?

---

---

---

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFESSOR DO PROJETO AUTONOMIA E  
DIREÇÃO DO C. E. JOÃO PESSOA**



**UENF**

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

**LEEL**

Laboratório de Estudos  
de Educação e Linguagem

**Programa de Pós-Graduação Mestrado em Cognição e Linguagem - PGCL/UENF**

**Pesquisa:** O lúdico como meio auxiliar no reforço da aprendizagem da escrita e no resgate da autoestima no ensino médio do projeto autonomia

**Aplicador(a):** Mestranda Rita de Cássia Andrade da Fonseca **Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Questionário nº** \_\_\_\_\_

**Diretor (a):** \_\_\_\_\_

**PESQUISA DE OPINIÃO**

1- Qual a sua opinião sobre o Projeto Autonomia? Dê os pontos positivos e negativos desse projeto.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2- Como você classificaria o Projeto Autonomia?

1- ( ) Excelente

2- ( ) Bom

3- ( ) Regular

4- ( ) Ruim







## APÊNDICE F – AVALIAÇÃO SOBRE O USO DA VÍRGULA



# UENF

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

**LEEL**  
Laboratório de Estudos  
de Educação e Linguagem

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Responda às questões abaixo dizendo se nos espaços tem ou não a vírgula e justifique.

1- Marcela ficou inquieta para ver \_ o que os amigos colocaram no facebook.

R: \_\_\_\_\_

2- Sem estudar \_ é o que eu penso \_ não dá pra passar na prova.

R: \_\_\_\_\_

3- Estas minhas alunas \_ que são muito orgulhosas \_ jamais aceitarão esse título.

R: \_\_\_\_\_

4- O comprometimento dos alunos com os treinos \_ levou o time à vitória.

R: \_\_\_\_\_

5- Fadas \_ vampiros \_ bruxas \_ lobisomens... seres horríveis surgiam do nada.

R: \_\_\_\_\_

6- A grande estrela \_ que você vê agora desapareceu há milhões de anos.

R: \_\_\_\_\_

7- Com os dois joelhos fraturados \_ abandonou o futebol.

R: \_\_\_\_\_

8- Ela chorava \_ gesticulava \_ gritava como uma criança.

R: \_\_\_\_\_

9- Irei a São Paulo no domingo \_ isto é \_ se conseguir passagem de avião

R: \_\_\_\_\_

10- Que ideia genial \_ meu filho!

R: \_\_\_\_\_

11- Ficou cansado \_ contudo divertiu-se a valer.

R: \_\_\_\_\_

12- Vários livros de Jorge Amado \_ escritor baiano \_ foram adaptados para TV

R: \_\_\_\_\_

13- Os filhos de Clara estudam idiomas: Carlos \_ espanhol; Carla \_ italiano; Carol \_ inglês.

R: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G – REGRAS SOBRE O USO DA VÍRGULA

### REGRAS BÁSICAS SOBRE O USO DA VÍRGULA

1 – Vocativo: é o nome dado à palavra para chamar ou invocar um ser (pessoa, animal ou coisa). Usa-se vírgula para isolar o vocativo. Ex.: Paulo, cuidado para não cair da bicicleta.

2 - Aposto: É o nome dado à palavra ou à expressão que explica outro termo da oração. Quando o aposto vem no meio da frase, fica entre vírgulas. Usa-se vírgula para isolar o aposto. Ex.: Vários livros de Jorge Amado, escritor baiano, foram adaptados para TV.

3 – Adjunto adverbial e oração adverbial: É o tempo que expressa uma circunstância (tempo, lugar, modo, concessão, causa, consequência, proporção, etc.), modificando o sentido do verbo, do adjetivo, de outro advérbio ou mesmo da frase toda. Se tiver verbo, o adjunto adverbial transforma-se em oração adverbial, que vem anteceder de vírgula, principalmente se tiver sofrido inversão. Usa-se vírgula para isolar o adjunto adverbial e a oração adverbial, principalmente quando há inversão. Ex.: Na capital do Brasil, Claudia Leite fez vários shows.

4 – Elipse: É a omissão de uma palavra que já apareceu na frase. Usa-se vírgula no lugar da palavra omitida. Ex.: Os filhos de Clara estudam idiomas: Carlos, espanhol; Carla, italiano; Carol, inglês. (a vírgula fica no lugar da forma verbal estudada).

5 – Elemento de uma enumeração: São aqueles que aparecem uns depois dos outros. Esta regra não se aplica quando entre os elementos houver a conjunção e. Usa-se vírgula para separar os elementos de enumeração. Ex.: Comprei sapatos, bolsas, roupas e chapéu.

6 – Conjunção adversativa: São as que exprimem ressalva, oposição, contraste. As mais comuns são: mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto. Quando há inversão de palavras, a conjunção adversativa fica entre vírgulas. Usa-se vírgula antes de conjunções adversativas. Ex.: Ele treinou o mês todo, mas não foi para o campeonato.

7 – Orações intercaladas: Intercalada é a oração que se adiciona a outra para passar uma informação, pode vir no meio de uma oração ou depois dela. Usa-se vírgula para separar as orações intercaladas. Ex.: O deputado tem estreita ligação com os suspeitos, revela a reportagem.

8 – Orações subordinadas adjetivas explicativas: Orações subordinadas adjetivas são as que podem ser substituídas por um adjetivo. Elas se classificam em explicativas e restritivas. A adjetiva explicativa apenas acrescenta informação à oração principal, não é

essencial à compreensão, pode ser retirada sem prejudicar o sentido da frase. Usa-se vírgula para separar a oração adjetiva explicativa. Ex.: Michele, que sempre foi boa aluna, ficou de recuperação em português.

9 – Repetições: Usa-se vírgula para separar as repetições. Ex.: Este doce é bom, bom, muito bom.

10 – Orações coordenadas assindéticas: É aquela que sucede outra sem conjunção (e, mas, porém, portanto, porque, etc.) entre elas. Usa-se vírgula para separar as orações coordenadas assindéticas. Ex.: Eu coçava, velejava, nadava, corria.

11 – Expressões explicativas: Ou de correção (aliás, a saber, isto é, por exemplo, etc.). Usa-se vírgula para separar expressões explicativas ou de correção. Ex: Estuda na Europa, isto é, estudava, porque o curso já terminou.

12 – Conjunções adversativas: São as que exprimem ressalva, oposição, contraste. As mais comuns são: mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto. Não se usa vírgula depois de conjunção adversativa. Ex.: Passou a manhã no ambulatório, contudo não foi atendida.

13 – Sujeito e predicado: Sujeito é o termo da oração sobre o qual se diz alguma coisa. Predicado é o termo da oração em que está a declaração feita sobre o sujeito. Não se usa vírgula para separar sujeito de predicado. Ex.: Todos os artistas de São Paulo se apresentaram na virada cultural.

14 – Orações subordinadas adjetivas restritivas: São aquelas que podem ser substituídas por um adjetivo. Lãs se classificam em explicativas e restritivas. A adjetiva restritiva é aquela que limita (restringe) o sentido da palavra ou oração. É indispensável ao sentido da frase. Não se separa com vírgula a oração adjetiva restritiva. Ex.: Chegaram às pessoas que vão compor o júri.

15 – O verbo e seus complementos: alguns verbos precisam de complementos para que o predicado tenha sentido completo. Não se separa o verbo de seu complemento. Ex.: As crianças admiravam o espetáculo do pôr do sol.

## APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UENF**

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

**LEEL**  
Laboratório de Estudos  
de Educação e Linguagem

### DADOS DA PESQUISA:

**Título do estudo:** O lúdico como meio auxiliar no reforço da aprendizagem da escrita e na elevação da autoestima de jovens e adultos do ensino médio do projeto autonomia

**Pesquisadora responsável:** Rita de Cássia Andrade da Fonseca

**Orientador:** Gerson Tavares do Carmo

**Instituição:** Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem

**Local da coleta de dados:** Colégio estadual do Norte Fluminense

### CONVITE

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da referida pesquisa de forma totalmente voluntária. Você tem o direito de desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou risco para a pesquisa ou para você. sua participação, muito importante, consistirá em responder espontaneamente às perguntas feitas (por escrito e/ou oralmente, individualmente ou em grupo), participar das atividades propostas e permitir a utilização das imagens e áudios e dos dados coletados para fins exclusivamente de pesquisa, sendo, devidamente, preservado o sigilo de sua identidade.

\_\_\_\_\_  
Orientador

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

DECLARAÇÃO de consentimento livre e esclarecido:

Ciente e de acordo com o que foi exposto, eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, estou de acordo em participar da pesquisa,  
assinando este termo nesta data.

Campos dos Goytacazes, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2013

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
CPF

## APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO



**UENF**

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

**LEEL**  
Laboratório de Estudos  
de Educação e Linguagem

Campos dos Goytacazes, 03 de Março de 2013

À Direção do Colégio Estadual João Pessoa

Vimos através desta, apresentar a aluna Mestranda Rita de Cássia Andrade da Fonseca, regularmente matriculada no mestrado de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) tendo como orientador o professor Drº Gerson Tavares do Carmo, onde está sendo desenvolvido o projeto: **O lúdico como meio auxiliar no reforço da aprendizagem da escrita e na elevação da autoestima de jovens e adultos do ensino médio do Projeto Autonomia**, a fim de solicitar a autorização para realizar as atividades na turma do projeto Autonomia existente na escola junto com professor responsável pela turma uma vez por semana durante os meses de março, abril, maio e junho. Informamos que as referidas atividades têm cunho estritamente pedagógico, e que os dados coletados serão preservados e utilizados unicamente aos fins a que se destinam.

Sem mais, agradecemos, desde já, a colaboração.

Atenciosamente,

---

Gerson Tavares do Carmo  
Orientador

---

Leandro Garcia Pinho  
Chefe do LEEL

Recebido e autorizado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Diretora

---