

Ludicidade e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental: percepções de docentes e discentes

Renata Cristina das Dores Alves
Thais Fernandes Sampaio
Márcia Cristina Valle

Resumo:

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre as conceptualizações emergentes dos discursos de docentes e discentes de uma rede pública de ensino acerca da ludicidade. No estudo realizado, investigou-se a maneira pela qual esses participantes dos processos de ensino e aprendizagem avaliam as atividades lúdicas realizadas em ambiente escolar. A discussão proposta assume que a ludicidade representa um caminho para criar experiências significativas de aprendizado (LUCKESI, 2005; LOPES, 2014), incluindo experiências de práticas de linguagem na aula de Língua Portuguesa. A pesquisa qualitativa de viés interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA-LOPES, 1994) foi desenvolvida na rede municipal de ensino de Comendador Levy Gasparian, Rio de Janeiro. Neste texto, buscamos fundamentar teoricamente as relações assumidas entre a ludicidade, a experiência humana e a aprendizagem (CAILLOIS, 2017; HUIZINGA, 2000; PIAGET, 2017; VYGOTSKY, 2008), observando as formas pelas quais aquela se faz presente na educação e no desenvolvimento humano de modo geral. Com o intuito de identificar a maneira pela qual discentes e docentes, da referida rede de ensino, conceptualiza a ludicidade a partir de suas experiências educacionais, foi realizada a análise dos relatos produzidos por tais atores com os instrumentos fornecidos pela Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982) e o projeto lexicográfico *FrameNet*. Como pretende demonstrar, a análise desses discursos é válida e justifica a utilização da ludicidade como estratégia pedagógica em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ludicidade; Ensino de Língua Portuguesa; Ensino Fundamental II; Semântica de Frames.

Playfulness from the perspective of teachers and students: conceptualizations and evaluations

Abstract:

This article presents the results of a study on the emerging conceptualizations of teachers and students from a public school system about playfulness. The study investigated how these participants in the teaching and learning processes evaluate playful activities carried out in a school environment. The proposed discussion assumes that playfulness represents a way to create significant learning experiences (Luckesi, 2005; Lopes, 2014), including experiences of language practices in Portuguese language classes. The qualitative research with an interpretive bias (Denzin; Lincoln, 2006; Moita-Lopes, 1994) was developed in the municipal school system of Comendador Levy Gasparian, Rio de Janeiro. In this text, we seek to theoretically support the relationships assumed between playfulness, human experience and learning (Caillois, 2017; Huizinga, 2000; Piaget, 2017; Vygotsky, 2008), observing the ways in which it is present in education and human development in general. In order to identify the way in which students and teachers, from the aforementioned education network, conceptualize playfulness based on their educational experiences, the analysis of the reports produced by these actors was carried out with the instruments provided by Frame Semantics (Fillmore, 1982) and the lexicographic project FrameNet. As we intend to demonstrate, the analysis of these discourses validates and justifies the use of playfulness as a pedagogical strategy in classes in the final years of Elementary School.

Keywords: Playfulness; Portuguese Language Teaching; Elementary School II; Frame Semantics.

1. Introdução

O cenário da educação pública brasileira, há anos, apresenta sinais de fragilidades e é objeto de estudos de diversos campos do conhecimento em busca de caminhos que conduzam a práticas pedagógicas mais efetivas e significativas, e que possam se contrapor a um quadro nada animador. O discurso da crise da escola (BERNARDO, 2011) e, em especial, do ensino de Língua Portuguesa, que se revela, muitas vezes, fragmentado, fazendo aumentar a crença nos alunos de que o português aprendido na escola nada tem a ver com as práticas sociais cotidianas de uso da linguagem, é objeto de discussão há décadas. Os resultados oficiais de avaliações externas e a vivência profissional de educadores da área indicam uma enorme defasagem nas competências linguísticas necessárias para que os estudantes tenham “domínio consciente e eficiente das práticas sociais de linguagem” (MIRANDA, 2006, p.12). É enorme o número de discentes que enxergam a sua língua como algo desvinculado de si mesmos, como um objeto quase inatingível.

Soma-se a essa realidade um clima das salas de aula marcado pela desmotivação, pela apatia, por conflitos os mais variados entre alunos, entre esses e os professores, por práticas de preconceitos diversos (ALVES, 2015; ISHIKAWA, 2015; FERREIRA, 2016; LIMA, 2018). Em muitos casos, a escola, que deveria ser um lugar de aprendizagem, torna-se um ambiente pouco humanizador e, portanto, pouco favorável às experiências de ensinar e aprender. Os dados do Anuário de Segurança Pública/22, divulgado em julho/23, “mostram que a percepção de violência por professores e diretores atingiu níveis alarmantes”. O aumento dos ataques violentos às escolas no país tem motivação respaldada, sobretudo, por discursos de ódio, bullying, racismo, misoginia, intolerância étnica ou religiosa.

Isso significa que milhares de alunos e alunas, bem como professores e professoras têm na violência uma das experiências mais indeléveis de suas trajetórias pessoais e profissionais; da sua relação com a escola. São muitos, portanto, os desafios que se impõem para que a educação realize, em meio ao fogo cruzado, sua função social de fazer com que o saber sistematizado seja criticamente apropriado pelos estudantes e, ademais, capacite-os à participação cidadã na vida social do país. (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, p. 354)

Assim, em um cenário de grandes desafios educacionais, o ensino de língua portuguesa apresenta seu conjunto específico de fragilidades. Apesar dos significativos avanços na área, pesquisas teóricas sinalizam inúmeros aspectos que precisam ser modificados no âmbito da educação linguística (SILVA JÚNIOR, SILVA, OLIVEIRA, 2018; PILATI, 2017). Indo ao encontro do que propõe-se discutir neste texto, algumas dessas indicações de redirecionamento referem-se exatamente à necessidade de novas formas de condução dos processos de ensino e de aprendizagem da língua. Nesse contexto, a ludicidade surge como um dos caminhos para reavivar a sala de aula, para promover reflexão linguística (PILATI, 2017), para contextualizar a leitura e a compreensão de textos que permeiam as ações humanas cotidianas. Assim, argumenta-se que aliar a ludicidade ao trabalho docente teria potencial para uma prática pedagógica com momentos de conexão com o outro e com os conhecimentos produzidos pela sociedade, numa perspectiva de vivência de uma significativa experiência educacional.

Entendendo que qualquer discussão sobre a realidade do ensino e sobre as estratégias para mudar o que precisa ser mudado deve considerar a escuta atenta dos atores principais da cena educativa - estudantes e professores -, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de propor atividades pedagógicas lúdicas para os anos finais do Ensino Fundamental, a partir da consideração das concepções de docentes e de discentes, da rede pública de uma cidade do interior do Rio de Janeiro, acerca da ludicidade. Nessa investigação qualitativa, de orientação interpretativista (DENZIN, LINCOLN, 2006), a Semântica de Frames (FILLMORE, 1982) e o projeto lexicográfico FrameNet (FILLMORE, LEE-GOLDMAN, RHODES, 2012) fundamentaram teoricamente e instrumentalizaram a análise dos relatos produzidos pelos participantes. Neste artigo, apresentam-se e discutem-se as conceptualizações emergentes dos discursos do grupo de docentes e discentes participantes da referida pesquisa, destacando a maneira como as atividades lúdicas, em contexto de ensino e aprendizagem de língua, são por eles avaliadas.

A fim de alcançar tal objetivo, a próxima seção traz uma breve teorização a respeito das relações existentes entre a ludicidade, a experiência humana e a aprendizagem (CAILLOIS, 2017; HUIZINGA, 2000; PIAGET, 2017; VYGOTSKY, 2008). Em seguida, explicitam-se orientações metodológicas que nortearam a pesquisa (DENZIN, LINCOLN, 2006) e apresenta-se a análise dos relatos.

2. Fundamentação teórica

2.1 A ludicidade e a experiência humana

A abordagem da ludicidade como estratégia pedagógica requer esclarecimentos a respeito de sua definição. Uma breve revisão da literatura acerca do tema revelará que ela é um fenômeno humano complexo, sendo objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento. Por esse motivo, não é um termo que se defina *a priori* de forma simples.

Lopes (2014) propõe o entendimento da ludicidade como fenômeno inerente ao ser humano, e, nesse sentido, presente na experiência de cada pessoa em qualquer cultura. Segundo a autora, tal conceito diria respeito a “uma condição de ser do humano que se manifesta diversamente, nomeadamente, nas experiências do brincar, jogar, recrear, lazer, construir jogos e brinquedos analógicos ou digitais e no humor” (LOPES, 2014, p. 27). Assumindo perspectiva diversa, Luckesi (2005) aborda o mesmo fenômeno sob a ótica interna, subjetiva. Para Luckesi (2005, n.p.), a atividade lúdica é aquela que propicia a “plenitude da experiência”:

o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, [...]. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência.

Assim, conforme a visão dos dois estudiosos, a ludicidade faz parte da experiência humana como um todo; e não apenas na infância. Esse aspecto é importante porque, no senso comum, este fenômeno é comumente visto como algo que caracteriza a experiência infantil no mundo. De fato, as crianças interagem com o ambiente, exploram sensações e experimentam papéis por meio de brincadeiras. Inclusive, alguns autores manifestam o entendimento de que infantil é quase sinônimo de lúdico. Para Dantas (2014, p. 113), por exemplo, “toda atividade da criança é lúdica”.

Certamente, há entre infância e ludicidade uma relação inquestionável. No entanto, limitar a ludicidade à etapa infantil da vida dos seres humanos nos parece um equívoco. Cook (2000 *apud* SZUNDY, 2005, p. 44) observa que os adultos dedicam “grande parcela de seu tempo a atividades que compartilham várias características do jogo”, envolvendo-se em competições e passatempos lúdicos de diversas naturezas, no papel de participantes ou de espectadores. Szundy (2005), por sua vez, chama atenção para o fato de que a tendência ao faz de conta e à invenção de histórias, presentes no mundo infantil, desdobram-se, na fase adulta, em atividades relacionadas ao teatro, ao cinema, à televisão, à literatura e à música, por exemplo. Nesse sentido, percebe-se que a ludicidade é um importante elemento da vida humana, em qualquer faixa etária.

Ademais, sua assunção como um fenômeno intrínseco à humanidade, como um aspecto característico da condição humana, relaciona-a às teorizações feitas por Huizinga (2000), que trata o jogo como elemento da cultura. O autor defende a ideia de que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (2000, p. 3). O historiador argumenta que o jogo é um fenômeno da cultura, uma vez que a própria cultura possuiria um caráter lúdico. Para Huizinga, várias atividades arquetípicas humanas são marcadas pelo jogo, incluindo a própria linguagem:

na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza. (HUIZINGA, 2000, p. 7)

De forma semelhante, Callois (2017, n. p.) argumenta que “o espírito do jogo é essencial à cultura”. Para o autor, o espírito do jogo, ou seja, aquilo que o fundamenta, como as disposições psicológicas desenvolvidas e presentes em práticas de jogos, está na base da criação da sociedade civilizada. Percebe-se que, conforme essa visão, a formação da sociedade civilizada e da cultura não está exatamente estabelecida no jogo, mas nos pressupostos pelos quais ele se estabelece.

As teorizações citadas fornecem argumentos para evidenciar que a ludicidade é parte constitutiva da experiência humana, não só na infância como nas demais etapas da vida. Assim sendo, promover o resgate da vivência lúdica no contexto escolar pode se configurar como uma forma de se abrir espaço, na escola, para um aspecto significativo da experiência humana no mundo. Nesse sentido, embora a sua utilização seja, em um primeiro momento, relacionada à diversão, seu uso, conforme proposto neste texto, não se limita a uma ocasião de entretenimento, na qual o docente vai fazer algo diferente para agradar à turma.

Nossa defesa desse recurso parte do pressuposto de que é possível conceber experiências lúdicas com objetivos pedagógicos bem definidos, atendendo a necessidades específicas dos processos de ensino e de aprendizagem da língua na escola. Assim, a próxima subseção aborda as relações entre a ludicidade e a aprendizagem.

2.2 A ludicidade e a aprendizagem

A relação entre ludicidade e aprendizagem vem sendo discutida, em diferentes áreas, já há bastante tempo. Jean Piaget, grande estudioso da infância e das etapas do desenvolvimento infantil, busca “explicar a gênese do conhecimento segundo uma visão original, ou seja, pelo estudo do desenvolvimento cognitivo da criança” (PALANGANA, 2015, p.20). Nesses estudos, o psicólogo defende que os jogos ocupam uma função primordial no desenvolvimento cognitivo, assumindo um significado funcional no desenvolvimento mental e físico infantil: “o jogo participa de todos os mecanismos do pensamento da criança e constitui alguma coisa de muito complexo que não é afetividade pura, mas afetividade e pensamento de uma só vez” (PIAGET, 2014, p. 294-295). Nessa perspectiva, o jogo é elemento central na interação da criança com o meio em que vive, constituindo-se como fonte de descoberta, de exploração do ambiente e de desenvolvimento de suas estruturas cognitivas.

Segundo Piaget (2017), haveria uma evolução nos jogos infantis, os quais poderiam ser classificados de acordo com as estruturas que caracterizam: o exercício, o símbolo e a regra, existindo, ainda, os jogos de “construção” que seriam uma forma de transição entre os tipos identificados. Os jogos de exercício seriam os que surgem ainda durante a fase de desenvolvimento pré-verbal, são sensório-motores, caracterizando-se como simples exercícios (por exemplo, são ações de empilhar, alinhar, montar e desmontar objetos sem intencionalidade). A segunda categoria é composta por jogos simbólicos, que se iniciam por volta dos dois anos e podem ser realizados individualmente ou em grupo. Nessa fase, as crianças utilizam um objeto para referir-se a outro (por exemplo, quando uma criança brinca com uma caixa de papelão simulando ser um automóvel). A terceira categoria é formada pelos jogos de regras, os quais caracterizam-se pelo carácter coletivos das atividades, marcadas pelas relações sociais ou interindividuais. Nesses jogos, “regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta” (Piaget, 2017, p. 128).

Finalmente, os jogos de construção figuram como uma forma de transição, assinalando uma transformação interna na noção de símbolo e de representação. Uma criança que brinca de navegar, por exemplo, na perspectiva do simbolismo, poderia assumir que um pedaço de madeira é um barco. Contudo, quando essa criança constrói um brinquedo assemelhando-se a um barco, o jogo simbólico começa a se confundir com a imitação ou um trabalho espontâneo. Acompanhando todo o desenvolvimento infantil, o jogo, para Piaget, é compreendido como condição essencial para a viabilização do contato da criança com os objetos e com os outros indivíduos, tendo uma relação direta com o estágio de desenvolvimento no qual ela se encontra, e ocupando posição central nas atividades que propiciarão o aprimoramento de suas estruturas cognitivas.

Outro expoente no campo da psicologia e estudioso do desenvolvimento infantil é Vygotsky. O modelo teórico vigotskiano fundamenta-se no estudo das influências do meio social no desenvolvimento do indivíduo. Através de sua teoria, o psicólogo procurou descrever os “mecanismos pelos quais a cultura incorpora-se na natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento” (PALANGANA, 2015, p. 96).

Conforme pontuado por Palangana (2015, p. 102), Vygotsky defende que os “fatores biológicos” preponderam sobre os sociais apenas no início da vida. Aos poucos, o desenvolvimento do pensamento e o comportamento da criança passam a ser orientados pelas interações que ela estabelece com pessoas mais experientes”. Para ele, a avaliação do estado de desenvolvimento da criança deve considerar “não só o nível atual de desenvolvimento, mas também a zona imediatamente próxima de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 266). A partir dessas teorizações, funda-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que, em breves palavras, pode ser compreendido pelo nível de desempenho de uma criança no desenvolvimento de uma atividade, mediante a colaboração de um adulto. Tais ideias permitem a compreensão de que a colaboração e a interação têm papel crucial no desenvolvimento infantil, pois capacitam a criança a realizar sozinha, em momento posterior, atividades antes feitas em parceria com outrem. Nesse modelo teórico, o jogo e o brinquedo têm papel de destaque. Para Vygotsky (1998, p. 130 *apud* ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 179),

a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o

caminho para o prazer do brinquedo.

Assim, o brinquedo assume um significado próprio criado pela criança em determinada situação. Além disso, o brinquedo relaciona-se a uma ação prazerosa da qual a criança participa mesmo que, para isso, tenha que se submeter à regra, princípio existente em atividades coletivas. Aliás, neste ponto, vale destacar que o jogo e a brincadeira são ações que, apesar de poderem ser feitas individualmente, são, em grande medida, realizadas coletivamente. Com isso, a atividade lúdica assume uma relevante dimensão também na interação, ponto fulcral da teoria vigotskiana.

Embora as abordagens de Piaget e Vygotsky acerca do jogo e do brinquedo sejam distintas, ambos reconhecem a importância do lúdico no desenvolvimento infantil e, mesmo que de maneira secundária, referem-se ao prazer proporcionado pela atividade lúdica.

Nesse ponto, parece-nos oportuno destacar as contribuições de estudos da Neurociência a respeito da relação entre aprendizagem e prazer. Isso porque as descobertas desse campo podem auxiliar, como afirmam Cosenza e Guerra (2011, p. 143), a “fundamentar práticas pedagógicas que já se realizam com sucesso e sugerir ideias para intervenções, demonstrando que as estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser as mais eficientes.”. Os autores defendem que a interação com o ambiente potencializa a aprendizagem, tendo em vista que os comportamentos humanos são aprendidos, e não programados pela natureza. Para eles, o cérebro humano está “permanentemente preparado para aprender os estímulos significantes e aprender as lições que daí possam decorrer” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 47-48). Assim, a aprendizagem ocorre somente quando a informação é considerada relevante. Dessa forma, só adquire significado para o indivíduo aquilo que se relaciona com o seu conhecimento prévio, que atenda às suas expectativas ou que seja estimulante e agradável (COSENZA; GUERRA, 2011).

Nesta seção, procuramos fundamentar uma relação entre ludicidade e aprendizagem, baseada no entendimento de que aquela é uma estratégia pertinente para o alcance desta, de forma significativa, interativa e prazerosa. Com isso, argumentamos que atividades pedagógicas lúdicas merecem ter espaço na escola, mobilizando os conhecimentos prévios dos aprendizes, caracterizando-se como desafios a serem superados, estabelecendo-se como um convite à participação em uma atividade coletiva agradável e prazerosa, com grande potencial de descoberta e aprendizagem. A próxima seção destina-se, portanto, à apresentação das orientações metodológicas que guiaram a investigação acerca do uso da ludicidade como recurso para fundamentar a organização de atividades sobre a língua portuguesa.

3. Metodologia

A gênese da investigação que gerou os dados aqui analisados, criando uma interlocução com o cotidiano escolar do professor de língua materna, vai ao encontro de uma tendência contemporânea existente entre vários pesquisadores, a qual se preocupa com o desenvolvimento de uma agenda ética de investigação que se comprometa com “renarração ou redescrição da vida social como se apresenta” (MOITA-LOPES, 2006, p. 90). Sendo assim, a preocupação com os usos linguísticos e os sujeitos responsáveis pela sua produção adquirem papel relevante. Além disso, busca-se, nesse contexto, a construção de teorizações que respondam, de alguma maneira, às demandas sociais relacionadas às questões linguísticas:

[...] é preciso nos conscientizar de que, para ser de alguma utilidade prática, a teoria deveria ter sido concebida levando-se em conta possíveis fins práticos. Uma teoria concebida à revelia das preocupações práticas, elaborada apenas para satisfazer a criatividade de um gênio solitário, não tem valia alguma no campo da prática. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 159)

A reflexão acerca do lugar da ludicidade no ensino da Língua Portuguesa, nos anos finais da educação básica, configura-se como atendimento a uma demanda social no que diz respeito à proposição de novas maneiras de ensinar e de aprender a língua materna. Esse processo reflexivo traz para o centro a visão dos indivíduos participantes da cena educativa (alunos e professores) que, por vezes, ficam na periferia dos movimentos que pensam o redirecionamento dos caminhos educacionais. Assim, pautando-se nos pressupostos da Linguística Aplicada, a investigação caracteriza-se metodologicamente como uma pesquisa qualitativa. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) delineiam essa modalidade investigativa como

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Assim, a pesquisa realizada propôs interpretar, por meio da análise dos relatos produzidos, como um grupo de professores e de alunos de uma rede pública municipal percebem as manifestações da ludicidade no contexto escolar de que participam: quais experiências/atividades são caracterizadas como lúdicas? Como tais experiências são avaliadas? Quais características das experiências lúdicas são destacadas? Dessa forma, a investigação adquire caráter interpretativista, assumindo que, “não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA-LOPES, 1994, p. 331).

Os relatos produzidos pelos discentes e pelos docentes são analisados conforme o aporte teórico trazido pela Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982) e pelo projeto lexicográfico *FrameNet* (FILLMORE, LEE-GOLDMAN, RHODES, 2012). A pesquisa foi realizada na rede municipal de educação de Comendador Levy Gasparian, município localizado no interior do estado do Rio de Janeiro, e, de forma mais específica, na Escola Municipal São João Batista. O município possui, segundo dados do IBGE, uma população estimada em 8.590 pessoas, em 2021, com taxa de escolarização de 99,4% na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, em 2010. O sistema municipal de ensino contava, quando a pesquisa foi realizada, com 28 profissionais concursados nas diversas áreas do conhecimento dos profissionais que lecionam no segundo segmento do ensino fundamental. A rede municipal conta com seis escolas que atendem alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal São João Batista é uma das instituições municipais que atende o público da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2020, a instituição contava com 543 alunos matriculados em: três turmas da Educação Infantil (72 estudantes); seis turmas do Ensino Fundamental I (157 estudantes); oito turmas do Ensino Fundamental II (259 estudantes); duas turmas de EJA (55 estudantes). Para participação na pesquisa, foram convidados oito professores atuantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Redação, na rede municipal, e 39 alunos matriculados em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal São João Batista. Por envolver investigação com seres humanos, o projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, com o parecer número 4.373.420.

O convite para participação voluntária na pesquisa foi feito a todos os professores (08 docentes) que atuavam na área de Língua Portuguesa em 2020 e a todos os alunos (39 discentes) das duas turmas de nono ano da referida escola. No entanto, houve uma baixa adesão porque, nesse período, a pandemia de Covid-19 atingiu a todos, interferindo nas situações de ensino e de aprendizagem que passaram a ocorrer remotamente. Assim, a investigação contou com o aceite de 6 professores e 8 alunos como voluntários.

Considerando o entendimento de que uma pesquisa que objetiva discutir o fazer pedagógico e a situação da sala de aula precisa dar audiência à voz de discentes e de docentes, elegeu-se o relato como gênero proposto aos participantes na geração de dados. Segundo Marcuschi (2008), o relato é um gênero que pode ocorrer na modalidade escrita da língua e pertence ao domínio discursivo interpessoal.

A utilização de um gênero da tipologia do narrar vai ao encontro da intencionalidade de buscar o entendimento sobre um fenômeno, neste caso específico a ludicidade, a partir da visão do outro, tentando compreender, por meio do discurso, as maneiras pelas quais esse conceito relaciona-se à experiência dos sujeitos participantes. Jovchelovitch e Bauer (2017, p.103) apontam que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. O ato de narrar é uma forma de compartilhamento de vivências, sendo, por isso, uma forma de organização das experiências e memórias humanas acerca de acontecimentos (BRUNER, 1991).

Diante de tal escolha, foram organizados dois instrumentos para geração de dados, um destinado aos professores e outro aos alunos. Devido à pandemia, os instrumentos chegaram aos alunos e aos professores por meio de *Whatsapp* e por e-mail, e foram respondidos através da ferramenta *Google Forms*. Cada um desses instrumentos era composto de duas partes. Para os docentes, a primeira parte trazia um questionário com questões pontuais acerca da profissão e a segunda, o convite para que o participante relatasse uma experiência na qual o próprio docente tivesse utilizado a ludicidade em sua prática ou tivesse presenciado seu uso na escola. No caso dos discentes, a primeira parte do instrumento correspondia a um questionário bem simplificado que visava coletar informações sobre a idade, o gênero e o ano de escolaridade. Na segunda, solicitava-se que os estudantes contassem alguma experiência lúdica que eles tivessem vivenciado na escola. Para análise dos relatos coletados nos instrumentos, utilizou-se a base teórica fornecida pela Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982; PETRUCK, 1996; SALOMÃO, 2007), fazendo uso de descrições e procedimentos utilizados pelo projeto lexicográfico *FrameNet* (FILLMORE, LEE-GOLDMAN, RHODES, 2012; SALOMÃO, 2009; SALOMÃO, TORRENT, SAMPAIO, 2013).

A Semântica de *Frames* originou-se no final da década de 1970 e é um dos modelos teóricos de destaque dentro da Linguística Cognitiva. Nas palavras de Petruck (1996, s/p), a Semântica de *Frames* é um “programa de pesquisa em semântica empírica que enfatiza as continuidades entre linguagem e experiência [...]”. Em consonância com o programa da Linguística Cognitiva, traz como cerne de sua proposição o estudo das relações entre experiência, pensamento conceitual e estrutura linguística.

Essa vertente dos estudos da semântica oferece um caminho para que se possa observar os significados das palavras, como também para caracterizar princípios de criação de novos termos e frases, de adição de novos significados às palavras e de reunir os significados dos elementos de um texto ao seu sentido total (FILLMORE, 2006). Nessa perspectiva, compreende-se que os significados relacionados às palavras estão imbricados na experiência e na cultura de uma comunidade linguística. Na Semântica de *Frames*, “uma palavra representa uma categoria da experiência” (PETRUCK, 1996, s/p.), assim, as palavras nascem, adquirem e modificam seus sentidos a partir do uso dentro de uma comunidade de fala que compartilha seus conhecimentos e suas experiências na formação de seus discursos. Portanto, indivíduos diferentes imersos em culturas diversas conceptualizam suas experiências de formas também diversas.

Essa linha de pesquisa entende que o significado da palavra seja organizado e descrito em *frames* que, conforme Charles Fillmore (2006, p. 373), são definidos como

qualquer sistema de conceitos relacionados de tal forma que para entender qualquer um deles é preciso entender toda a estrutura na qual ele se encaixa; quando uma das coisas em tal estrutura é introduzida em um texto, ou em uma conversa, todas as outras são automaticamente disponibilizadas.

Esse conceito conduz à compreensão de que a utilização de um determinado elemento evoca cenas por meio das quais ele adquire sentido. Fillmore (2006) aponta a existência de dois tipos de *frames*: *frames* cognitivos e *frames* interacionais. Os primeiros estão associados aos conhecimentos das cenas, aos eventos por elas evocados e aos participantes que fazem parte delas. Os últimos têm a ver com a forma como se conceptualiza o que está acontecendo entre os participantes do evento comunicativo (falante/ouvinte, autor/leitor), ou seja, os sujeitos participam de uma conversa, de uma aula, de uma discussão, de uma reunião, entre outros.

A perspectiva teórica oferecida pela Semântica de *Frames*, a qual considera a continuidade entre a experiência e a linguagem, além de postular que os significados das palavras e os *frames* evocados são construídos a partir do contexto cultural do qual emergem, fornece fundamentos para o desvelamento de discursos, como tem sido demonstrado por pesquisas recentes (LOURES, 2013; ISHIKAWA, 2015; FONSECA, 2020).

Fillmore (2006, p. 397) defende uma visão acerca “da descrição de elementos portadores de significado em uma linguagem segundo a qual as palavras surgem apenas por uma razão, sendo essa razão ancorada em experiências e instituições humanas”. Essa consideração do autor valida a intenção de análise dos relatos dos discentes e dos docentes, uma vez que, por meio das palavras e dos *frames* por elas evocados, pode-se compreender as formas pelas quais a ludicidade é focalizada nos discursos.

Os discursos produzidos foram analisados a partir da base de dados fornecida pela FRAMENET. O projeto computacional lexicográfico *FrameNet* surgiu em 1977, no *International Computer Sciences Institute*, em Berkeley, na Califórnia (EUA), tendo por objetivo principal criar um recurso lexical on-line para o Inglês, fundamentado na Semântica de *Frames* e apoiado por evidências de *corpus* (RUPPENHOFER et al, 2010). A base de dados construída por esse projeto encontra-se disponível no website oficial *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>). Essa página contém “mais de 10.000 unidades lexicais[...], das quais mais de 6.000 são totalmente anotadas, em cerca de 800 *frames* semânticos hierarquicamente relacionados, exemplificados em mais de 135.000 sentenças” (RUPPENHOFER et al, 2010, p. 5). Evidencia-se, assim, uma sólida base de dados que pode ser acessada por diversos pesquisadores, inspirando, inclusive, a disseminação de projetos semelhantes em outras línguas, como o espanhol, o alemão, o chinês, o japonês e o português (SALOMÃO, 2009).

Nesse projeto lexicográfico, existem duas categorias teóricas principais: a unidade lexical e a anotação (SALOMÃO, 2009). A Unidade Lexical (UL) é um pareamento entre uma palavra e a evocação de um significado. Assim, palavras polissêmicas evocarão *frames* semânticos diferentes. Por exemplo, o verbo *pegar*, em “pegar uma xícara de café”, evoca o *frame* de MANIPULAÇÃO; já a mesma forma verbal, em “peguei a matéria da aula passada”, evoca um *frame* distinto: de COMPREENSÃO (SALOMÃO, 2009).

Segundo Ruppenhofer *et al* (2010), cada um desses sentidos apresenta uma estrutura conceitual que descreve um tipo de situação, objeto ou evento junto com seus participantes e acessórios. O *frame* Aplicar_calor descreve uma situação comum envolvendo um COZINHEIRO, alguns ALIMENTOS e um INSTRUMENTO_DE_AQUECIMENTO, sendo evocado por verbos como *assar*, *ferver*, *dourar*, dentre outros. Os papéis desempenhados pelos itens que estruturam a cena são denominados Elementos de *Frame* (EF); as palavras que evocam o *frame*, Unidades Lexicais (ULs).

A outra categoria teórica utilizada no projeto, a anotação, apresenta-se em dois tipos: a anotação lexicográfica e a anotação de texto corrido. Conforme explica Alves (2020), na anotação lexicográfica escolhe-se um *frame*, ou uma família de frames relacionados, identificam-se as Unidades Lexicais associadas a eles e pesquisam-se em *corpora* as condições combinatórias dessas ULs. Na anotação de texto corrido, por sua vez, realiza-se a anotação de todas as sentenças constituintes do texto selecionado, ou seja, não se busca um *frame* específico; analisa-se aqueles que os falantes evocaram em um dado texto. Nesse último tipo de anotação, “as sentenças a serem anotadas são escolhidas, por assim dizer, pelo próprio autor do texto” (RUPPENHOFER *et al*, 2010, p. 6).

No que diz respeito aos Elementos de *Frames*, eles podem ser considerados centrais – quando forem fundamentais na descrição do frame -, e não centrais – quando não essenciais. No caso da pesquisa aqui apresentada, foi feita a anotação de texto corrido, utilizando-se da consulta às anotações disponíveis na plataforma *FrameNet* Brasil como aporte para a análise dos *frames* evocados nos discursos docentes e discentes. De acordo com o entendimento assumido, a compreensão acerca da maneira como os participantes conceptualizam suas experiências com a ludicidade contribui para a reflexão e discussão acerca das formas de promover experiências pedagógicas lúdicas na aula de português. A próxima seção contém exemplos da análise dos discursos de docentes e de discentes sob a ótica da Semântica de *Frames*, conduzindo, dessa forma, ao entendimento das maneiras pelas quais a ludicidade se constrói nos relatos dos participantes da investigação.

4. Análise dos dados

Apresenta-se, nesta seção, uma concisa análise dos discursos do grupo de docentes e do grupo de discentes participantes da pesquisa.

4.1 Análise dos discursos dos docentes

Como já mencionado, aos docentes, foi solicitado que relatassem uma experiência na qual tivessem utilizado a ludicidade em sua prática pedagógica ou presenciado seu uso na escola, ainda que sem sua participação direta. Seguindo-se o procedimento de anotações das Unidades Lexicais evocadas nos discursos docentes, foi identificado um total de 28 ULs. Ao se realizar a correspondência dessas ULs com os *frames* por elas evocados, chegou-se a um total de quatro *frames*: Avaliar, Educação_Ensino, Colaboração e Competição. A frequência com que cada um desses *frames* foi evocado nos relatos dos docentes participantes é apresentada no gráfico a seguir:

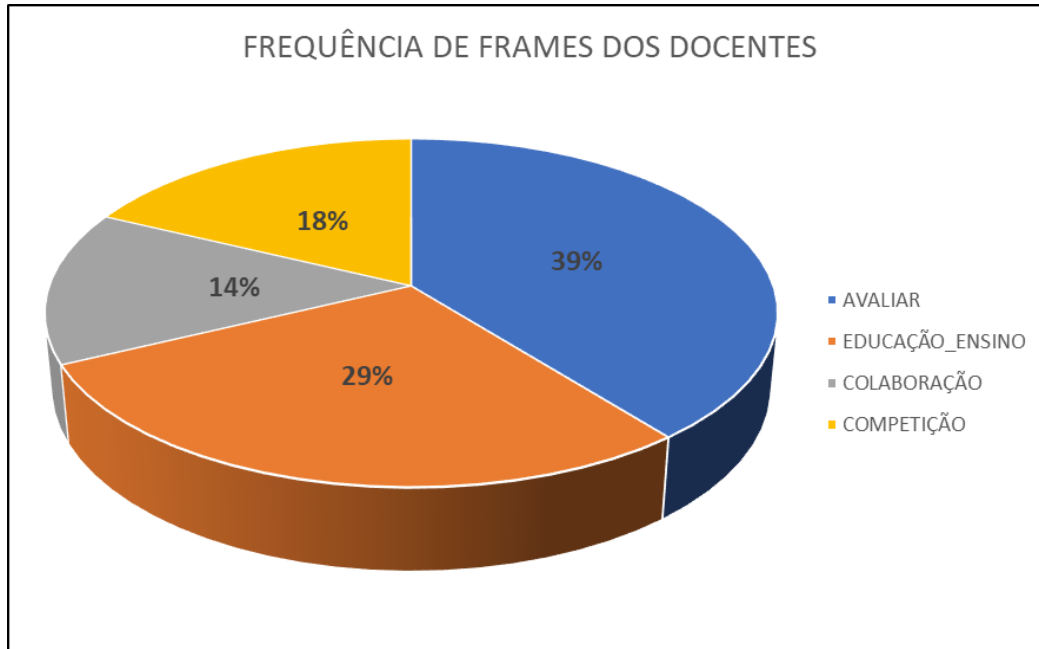


Gráfico 1 - “Frequência de frames do discurso dos docentes”

O gráfico 1 evidencia que os *frames* mais evocados são aqueles relacionados à avaliação da experiência (Avaliar: 11 ULs, 39%) e ao processo que, tradicionalmente, caracteriza o contexto escolar (Educação_ensino: 8 ULs, 29%).

Esses dados mostram que os professores, apesar de isso não ter sido sugerido no instrumento, não só descreveram cenas consideradas como exemplos de uso da ludicidade na escola, mas também apresentaram seu julgamento sobre os episódios. Já os outros dois *frames* evocados – Colaboração (4 ULs, 14%) e Competição (5 ULs, 18%) remetem a aspectos constituintes de atividades de caráter lúdico.

Tendo em vista o objetivo deste artigo, apresentamos a análise do *frame* de maior ocorrência nos relatos dos docentes: Avaliar.

Avaliar
: Um Avaliador examina um Fenômeno para atribuir um valor de acordo com uma característica. Este valor é um fator determinante para a aceitabilidade do Fenômeno . Em alguns casos, um Método envolvendo um Avaliador é usado para determinar o valor do Fenômeno .
raais
: A entidade sensível que avalia o Fenômeno . adoraram!!
o : A entidade cujo valor é mensurado de acordo com uma característica. experiência, muito significante foi o “Dia do circuito”.
Centrais
ncias : O estado do mundo de um lugar e tempo particulares. interessante foi a revisão oral antes de uma avaliação .
: Algum fato percebido pelo Avaliador que leva à sua avaliação do Fenômeno . is trabalhoso e cansativo para o professor, mas rende muito mais .
eciona alguns atributos graduáveis e modifica o valor esperado por ele. inhas experiências com atividades lúdicas no ensino da Língua Portuguesa , percebi que os alunos ficaram ressados em aprender e em participar.
Lexicais: adorar .v, significante .a, interessante .a, interessante .a, trabalhoso .a, cansativo . dos a.

Quadro 1: Frame Avaliar

Na descrição do *frame* Avaliar observa-se, como elementos centrais na cena, um EF **Avaliador** que permite saber quem avalia e um EF **Fenômeno**, o qual é avaliado. Além disso, há elementos não centrais os quais indicam: a circunstância temporal em que a cena ocorreu (EF **Circunstância**); um fato percebido pelo **Avaliador** que o faz demonstrar certa percepção acerca do **Fenômeno** (EF **Evidência**) e o grau que modifica a avaliação realizada (EF **Grau**).

Os dados relacionados ao *frame* Avaliar demonstram que o EF Fenômeno aponta atividades pedagógicas que foram reorganizadas de forma lúdica, como a “revisão oral”, e outras que trazem a ludicidade imbricada em sua organização, como “Dia do circuito” e “atividades lúdicas no ensino de Língua Portuguesa”. Os relatos demonstram que, nas situações apresentadas, segundo a perspectiva docente, a ludicidade fora utilizada com propósitos educacionais de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos.

Ademais, as Unidades Lexicais pelas quais o *frame* Avaliar é evocado, demonstram, em sua maioria, que a percepção dos docentes acerca da utilização de atividades lúdicas foi positiva – “adoraram”, “significante”, “interessante”, “interessados”. Nos dados observados em todos os relatos, 8 das 11 ULs que suscitam o *frame* Avaliar têm conotação positiva. Cabe pontuar, entretanto, que essas ULs configuram evocação do *frame* Avaliar na perspectiva do professor, mas a partir da observação das atitudes e comportamentos dos alunos. Porém, um dos participantes destoa, de certa forma, dos demais relatos, quando afirma:

05. P2 – É **mais trabalhoso** e **cansativo** para o professor, mas **rende muito mais**.

Esse excerto do relato de P2, organiza-se em um período pautado na oposição de ideias. Embora, segundo P2, se, por um lado, o uso da ludicidade possa ser mais “trabalhoso” e “cansativo” para o professor, por outro, “rende muito mais”. Isso demonstra que apesar das ressalvas feitas, de acordo com sua visão, o trabalho com a ludicidade pode garantir bons resultados. Além de se perceber maior frequência de ULs relacionadas a uma visão positiva sobre o uso do lúdico em atividades pedagógicas, verifica-se que um dos sujeitos ouvidos sinalizou em que momento de sua prática a atividade de natureza lúdica foi utilizada:

07. P4 - Uma **interessante** foi **a revisão oral** **antes de uma avaliação**.

Essa evidência sinaliza que, ao descrever a experiência pedagógica lúdica escolhida, o professor opta pela referência a uma prática convencional do seu cotidiano pedagógico, nesse caso específico, a uma “revisão oral”. Isso é interessante porque, já que o solicitado foi o relato de uma experiência lúdica, o professor poderia ter dito algo como “Uma interessante foi um jogo (ou uma dinâmica) antes de uma avaliação.”. Ou seja, a experiência poderia ser retomada pela perspectiva lúdica, mas o foi pela perspectiva pedagógica. Isso pode parecer irrelevante, mas pode também ser visto como um indicativo de que, de fato, há uma sutil diferença entre pensar e propor “experiências pedagógicas lúdicas” ou “experiências lúdicas pedagógicas”,

no sentido de que, considerando a essência do trabalho do professor, o pedagógico tem prevalência sobre o lúdico. Nessa perspectiva, a ludicidade pode – e já é muitas vezes – associada a práticas pedagógicas recorrentes como, por exemplo, a introdução, a revisão ou a fixação de um assunto.

A percepção em relação ao uso do lúdico se faz presente também quando o participante aponta um fato que o conduz à avaliação do Fenômeno, através do EF Evidência. Vejamos os exemplos 05 e 09.

05. P2 - É mais trabalhoso e cansativo para o professor, mas rende muito mais.

09. P6 - Acredito que esse resultado seja devido ao interesse dos alunos de faixa etária adolescente em atividades mais dinâmicas.

Para melhor compreensão, cabe esclarecer que os exemplos são excertos dos textos, os quais trazem anteriormente a essas sequências, respectivamente, os seguintes trechos: P2 – “Trabalhar com a ludicidade é maravilhoso. O aluno aprende brincando.[...]”; P6 – “Em minhas experiências com atividades lúdicas no ensino da Língua Portuguesa, percebi que os alunos ficaram mais interessados em aprender e em participar.[...]”. Dessa forma, nota-se que as apreciações feitas nesses trechos pelos participantes baseiam-se em EF Evidências - “rende muito mais” e “devido ao interesse dos alunos da faixa etária adolescente” – as quais permitem que os sujeitos manifestem suas opiniões, por meio da observação de fatos. Certamente, essas “evidências” são subjetivas: o que significa “render muito mais”? Quais os dados objetivos que caracterizam esse interesse dos alunos adolescentes? De todo modo, é interessante observar esse movimento dos professores de justificarem sua avaliação com um “dado” da sua experiência, da sua observação.

Outro EF que aparece nos discursos docentes geralmente associado à avaliação realizada é o EF Grau. Apesar de apresentar baixa ocorrência no frame Avaliar, o EF Grau acentua o caráter positivo ou negativo relacionado ao uso da ludicidade, como observa-se nos exemplos 01, 05 e 08.

01. P1 - Uma experiência, muito significativa foi o “Dia do circuito”.

05. P2 - É mais trabalhoso e cansativo para o professor, mas rende muito mais.

08. P6 - Em minhas experiências com atividades lúdicas no ensino da Língua Portuguesa, percebi que os alunos ficaram mais interessados em aprender e em participar.

Apesar de ser este o recorte de uma análise mais detalhada, percebe-se que as vozes dos docentes apontam um reconhecimento do uso potencial de atividades lúdicas nas aulas de língua portuguesa, mesmo nos anos finais. De maneira geral, a ludicidade é conceptualizada, nesses discursos, como uma experiência positiva. As atividades descritas, caracterizadas pelos docentes participantes como lúdicas, são avaliadas como experiências que despertam o interesse, promovem o engajamento, permitem a colaboração e possibilitam a participação ativa dos discentes. Na próxima subseção, analisa-se o discurso discente.

4.2 Análise dos discursos dos discentes

A questão dirigida aos discentes no instrumento investigativo pedia que relatassem uma experiência lúdica que tivessem vivido na escola. Entende-se, pela solicitação, que os discentes poderiam relatar quaisquer atividades vivenciadas, tendo, ou não, relação com o processo de ensino e de aprendizagem.

Os dados da análise dos relatos dos discentes apresentam 32 ULs que evocaram, de maneira surpreendente, os mesmos *frames* evocados (quatro no total) no discurso dos docentes, a saber: Avaliar, Educação_Ensino, Competição e Colaboração. A frequência dos *frames* evocados nos relatos dos discentes participantes pode ser observada neste gráfico:

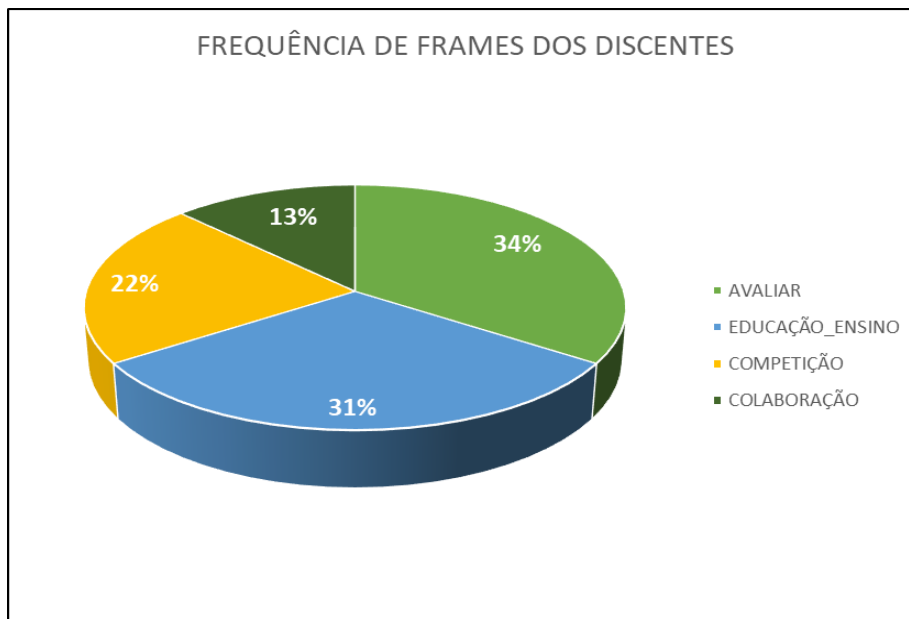


Gráfico 2 - “Frequência de frames do discurso dos discentes”

Observa-se, no gráfico 2, que os *frames* mais evocados pelos discursos discentes foram o Avaliar (34%, 11 ULs) e Educação_Ensino (31%, 10 ULs). A ocorrência de Unidades Lexicais dos dois *frames* é muito próxima. Esses dados apontam, por um lado, que os relatos destacam avaliações feitas pelos alunos a respeito de episódios lúdicos em suas vivências na escola e, por outro, que as experiências lúdicas escolhidas para serem relatadas, na maioria das vezes, estão relacionadas às atividades feitas em uma disciplina com objetivos pedagógicos. Os outros *frames* evocados – Competição (22%, 7 ULs) e Colaboração (13%, 4 ULs) – aparecem na sequência e demonstram que as experiências lúdicas dos alunos foram marcadas por eventos de competição, nos quais havia a possibilidade de auxílio mútuo entre os participantes.

Como no caso da análise do discurso dos docentes, apresentamos aqui uma breve análise do *frame* Avaliar, no discurso dos discentes participantes da pesquisa.

Avaliar
<p>Definição: Um Avaliador examina um Fenômeno para atribuir um valor de acordo com uma característica do Fenômeno. Este valor é um fator determinante para a aceitabilidade do Fenômeno. Em alguns casos, um Método (implicitamente envolvendo um Avaliador) é usado para determinar o valor do Fenômeno.</p>
<p>EFs Centrais</p> <p>Avaliador: A entidade sensível que avalia o Fenômeno.</p> <p>A4 - essa atividade foi dividida em dois grupos da nossa turma, quem fizesse primeiro ganhava, o outro grupo ganhou, mais eu gostei de participar.</p> <p>Fenômeno: A entidade cujo valor é mensurado de acordo com uma característica.</p> <p>A6 - Na minha opinião, deixar as atividades de forma lúdica, ajuda muito no desenvolvimento do aluno, pois acaba deixando mais fácil e alegre a forma de aprender, o que se torna inesquecível.</p>
<p>EFs Não Centrais</p> <p>Evidência: Algum fato percebido pelo Avaliador que leva à sua avaliação do Fenômeno.</p> <p>A2 - Acho que também foi bom pra trabalhar um pouco o trabalho em equipe, já que a turma toda participou e se ajudou</p> <p>Grau: Seleciona alguns atributos graduáveis e modifica o valor esperado por ele.</p> <p>A5 - Foi a mais emocionante e marcante!</p> <p>Lugar: O local onde a avaliação ocorre.</p> <p>A3 - Foi quando teve uma feira de matemática na minha escola, esse dia foi muito legal pra mim, porque eu aprendi várias coisas diferentes que eu nem sabia que existia, mas a parte que eu mais gostei foi quando teve uma disputa de matemática entre os alunos do 9 ano, eu nessa época estava no 6 ano, e pra mim foi muito divertido participar disso</p> <p>Tempo: O tempo em que o Avaliador faz a avaliação.</p> <p>A3 - Foi quando teve uma feira de matemática na minha escola, esse dia foi muito legal pra mim, porque eu aprendi várias coisas diferentes que eu nem sabia que existia, mas a parte que eu mais gostei foi quando teve uma disputa de matemática entre os alunos do 9 ano, eu nessa época está vá no 6 ano, e pra mim foi muito divertido participar disso</p> <p>Unidades lexicais: acho .v, bom .a, legal .a, gostei .v, divertido .a, emocionante .a, marcante .a, fácil .a, alegre .a, inesquecível .a.</p>

Quadro 2 - Frame Avaliar - perspectiva discente

Conforme os dados analisados, as ULs relacionadas ao *frame* Avaliar evocam cenas cujos elementos centrais são o **Avaliador** e o **Fenômeno**; e figuram como elementos não centrais a **Evidência**, o **Grau**, o **Lugar** e o **Tempo**. Como no caso dos professores, os discursos evocam,

atraves dessas cenas, uma vivência positiva em relação à ludicidade na escola. As ULs mapeadas, nos relatos, associam, às diferentes formas de experimentação da ludicidade, julgamentos nos quais os discentes destacam o prazer de ter participado. Nesse ponto, é interessante retomar a ideia defendida por neurocientistas, como Cosenza e Guerra (2011), de que o cérebro humano está permanentemente apto a aprender, desde que seja exposto a estímulos significantes. E, para os indivíduos, aquilo que adquire significado está relacionado ao seu conhecimento prévio e/ou às suas expectativas, sendo percebido, ainda, como uma experiência estimulante e agradável. De fato, nos relatos reunidos na pesquisa, a vivência da ludicidade na escola é fortemente associada, pelos discentes, a uma experiência prazerosa e significativa. Um dos relatos analisados (exemplo 4, do participante A5) demonstra, por meio do uso das ULs “emocionante” e “marcante”, o quão significativas são as vivências de caráter lúdico para esse adolescente. Ampliando um pouco o contexto linguístico da ocorrência, temos:

4. A5 - A experiência do pré para o C.A quando aprendi a ler... Foi a **mais emocionante** e **marcante**!

A participante, diferentemente dos demais, não menciona claramente a vivência lúdica pela qual passou nesses anos de escolaridade. No entanto, sabe-se que nos anos iniciais de escolaridade – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – desenvolvem-se, na maioria das vezes, atividades diversas de caráter lúdico. Para os estudantes desses períodos, a brincadeira e o jogo fazem parte da rotina escolar. Por conseguinte, ao ser exposta ao instrumento investigativo, a aluna resgata a memória desse período de sua vida, sugerindo que ela vivenciou uma verdadeira experiência educativa.

O EF **Avaliador** aparece nos discursos discentes, como notamos nos exemplos 02, 03 e 05:

02.A3 - Foi quando teve uma **feira de matemática na minha escola**, **esse dia** foi **muito legal** pra **mim**, porque **eu aprendi várias coisas diferentes que eu nem sabia que existia**, mas a parte que **eu mais gostei** foi quando teve uma **disputa de matemática** entre os alunos do 9 ano, **eu nessa época está vá no 6 ano**, e pra **mim** foi **muito divertido** participar disso

03.A4 - **essa atividade** foi dividida em dois grupos da nossa turma, quem fizesse primeiro ganhava, o outro grupo ganhou, mais **eu gostei** de participar

05.A6 - Na **minha** opinião, deixar as **atividades de forma lúdica**, **ajuda muito no desenvolvimento do aluno**, pois **acaba deixando mais fácil e alegre a forma de aprender**, o que se torna **inesquecível**.

A presença desse EF registra o ponto de vista dos participantes na cena lúdica. Eles conceptualizam o **Fenômeno**, através de sua atuação ou dos efeitos da experiência para a construção da aprendizagem, de forma positiva. Além de registrarem que gostaram de participar ou que a experiência foi “inesquecível”, os estudantes, ao lembrarem o processo de ensino e de aprendizagem vinculado à ludicidade, manifestam a perspectiva de que eles aprenderam algo. Isso chama atenção, porque, ao adotarem essa perspectiva, parece que os alunos se colocam como protagonistas na cena, como agentes no processo de construção da aprendizagem. Além disso, essa observação evidencia a consciência, por parte dos aprendizes, de estarem participando de uma cena educativa que se organiza de forma diversa da tradicional.

Outro elemento central na cena do *frame* Avaliar é o **Fenômeno**. Considerando os mesmos exemplos (02, 03, 05) e o texto do qual foram extraídos, percebemos que o EF avaliado diz respeito às atividades que se organizam em torno do desenvolvimento de uma habilidade a ser construída pelos estudantes. De certa maneira, os relatos contrariam as expectativas acerca de que os aprendizes pudessem descrever situações de lazer, de recreação, feitas durante o intervalo de aulas. Os discursos relacionam, de maneira consistente, a ludicidade ao processo de ensino e de aprendizagem.

Apesar de não ocupar a centralidade na cena, o EF **Evidência** aparece nos exemplos 01, 02 e 05:

01. A2 - **Acho** que também foi **bom** pra trabalhar um pouco o trabalho em equipe, **já que a turma toda participou e se ajudou!**

02. A3 - Foi quando teve uma **feira de matemática na minha escola**, **esse dia** foi **muito legal** pra **mim**, **porque eu aprendi várias coisas diferentes que eu nem sabia que existia**, mas a parte que **eu mais gostei** foi quando teve uma **disputa de matemática** entre os alunos do 9 ano, **eu nessa época está vá no 6 ano**, e pra **mim** foi **muito divertido** participar disso

05. A6 - Na **minha** opinião, deixar as **atividades de forma lúdica**, **ajuda muito no desenvolvimento do aluno**, **pois acaba deixando mais fácil e alegre a forma de aprender**, o que se torna **inesquecível**.

Os participantes mostram, por meio do EF **Evidência**, os fatos observados que os levaram a apresentar uma avaliação positiva em relação à experiência com a ludicidade. As evidências ressaltam que as práticas lúdicas permitiram a participação e a colaboração entre todos os estudantes de uma turma, a aprendizagem de assuntos diferentes e, ainda, funcionaram como potencializadoras do processo de aprendizagem. O EF **Evidência** perspectiva, na avaliação dos

discentes, o envolvimento promovido pela atividade lúdica. Tal como Luckesi (2005, n. p.) afirma “o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena”. Nos dados analisados, o fato de o estudante estar envolvido com a tarefa lúdica parece promover o alcance (em diferentes níveis) dessa plenitude. Os alunos admitem, pelo EF **Evidência**, a participação em uma tarefa pedagógica, que se torna marcante pelo prazer provocado e pelo sucesso alcançado na aprendizagem. Entre os exemplos destacados, os exemplos 02 e 05 apresentam, mais de uma vez, o EF **Grau**, que funciona no discurso como um intensificador das avaliações ou dos adjetivos qualificadores da experiência lúdica. Há, ainda, o EF **Tempo** no exemplo 02, mostrando que a avaliação foi realizada quando o participante estava no início do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ano).

Desse modo, a análise dos relatos dos discentes, mostrando-se coerente com o que se verificou na análise dos relatos dos docentes, evidencia que as experiências lúdicas vivenciadas na escola são conceptualizadas por eles como experiências de aprendizagem extremamente positivas.

Considerações finais

Neste artigo, propôs-se uma discussão acerca das conceptualizações emergentes nos discursos de docentes e discentes de uma rede pública de ensino acerca da ludicidade em ambiente escolar. É perceptível que os participantes da cena educativa manifestam aspectos semelhantes ao se referirem às atividades lúdicas na escola. De forma geral, os participantes da pesquisa fazem julgamentos positivos de suas experiências lúdicas, relacionam tais episódios a situações de ensino e de aprendizagem, e trazem a competição e a colaboração como traços emergentes das memórias lúdicas.

Os dados indicam, portanto, que a ludicidade é reconhecida pelos participantes centrais da cena escolar como uma estratégia que permite engajar, motivar, promover a aprendizagem e favorecer o protagonismo discente. Assim, como professores de português, a perspectiva dos participantes em relação às potencialidades do uso do lúdico na escola reforça o incentivo para se investir na promoção de novas experiências que permitam, por um lado, o trabalho com a língua/linguagem, sob o viés interacionista, que precisa ser realizado e, por outro, o uso da ludicidade como estratégia que possa fomentar a interação, o protagonismo e o prazer em aprender.

Nesse sentido, o uso de atividades pedagógicas lúdicas nas aulas de Língua Portuguesa, ao promover a interação entre alunos, professores e o objeto de conhecimento (a língua), contribui

para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem (HOOKS, 2017), o qual se coloca em oposição à situação caótica da crise na escola identificada por vários pesquisadores. Nesse ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem, ganham destaque práticas de alteridade, de escuta ativa, de construção coletiva dos saberes e de responsividade, tão necessárias para a participação social na contemporaneidade. E, segundo a visão aqui defendida, a promoção de experiências pedagógicas lúdicas favorece fortemente tais práticas.

Apoiando-se na análise dos discursos produzidos por professores e alunos, a pesquisa, da qual este artigo configura-se como um recorte, propõe um conjunto de dezenove atividades pedagógicas lúdicas para o trabalho com a língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental (ALVES, 2022). A proposição de tais atividades, assim como o movimento de ouvir docentes e discentes acerca de sua percepção sobre a ludicidade no ambiente educacional, almeja contribuir para o complexo processo de construção de novos encaminhamentos para o ensino da língua no país.

Referências

ALVES, Renata Cristina das Dores. *Refletindo sobre a Concordância Verbal: uma proposta de intervenção com o auxílio do Wikispaces*. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - UFJF, Juiz de Fora, 2015.

ALVES, Renata Cristina das Dores. *Atividades pedagógicas lúdicas: propostas para aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental*. 358 p. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras) – UFJF, Juiz de Fora, 2022.

BERNARDO, Flávia Cristina. *Vida escolar: o mapa da crise sob a perspectiva discente*. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) UFJF, Juiz de Fora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <https://goo.gl/6gPV61> . Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018.

BRUNER, Jerome. *A construção narrativa da realidade*. Critical Inquiry. pp. 1-21, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade. Acesso em 25 jul 2022.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Coleção Clássicos do Jogo)

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 111-121

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 15-41.

FERREIRA, Caroline Souza. *O uso do blog na aula de Português: em busca do empoderamento discente*. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - UFJF, Juiz de Fora, 2016.

FILLMORE, Charles. Frame Semantics. In: Linguistic Society of Korea (Ed.). *Linguistics in the Morning Call*. Seoul: Hanshin, 1982.

FILLMORE, Charles J. Frame semantics. In: GEERAERTS, Dirk (Ed.) *Cognitive linguistics: basic readings*. Mouton de Gruyter, 2006

FILLMORE, C. J. LEE-GOLDMAN, R. R. e RHODES, R. The FrameNetConstruction. In BOAS, H., SAG, I. (eds.) *Sign-Based Construction Grammar*. Stanford: CSLI Publications, 2012.

FONSECA, Carolina Alves. *Quando teoria e prática se encontram: o trabalho intelectual do professor na fundamentação de práticas de análise linguística semanticamente orientadas*. 168 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras) – UFJF, Juiz de Fora, 2020.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ISHIKAWA, Clarissa Mieko Luiz. *A resignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa*. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – UFJF, Juiz de Fora, 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: Bauer, Martin W.; Gaskell, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Editora Vozes, 2017. Edição do Kindle.

LIMA, Otávia Vieira Machado. *O uso da rádio escola web como estratégia de motivação na aula de Língua*

LOPES, Maria Conceição. *Design de ludicidade*. Revista Entreideias, v. 3, n.2. Salvador, p. 25-46. 2014. Disponível em: <https://encurtador.com.br/aio32>. Acesso em 10 mar 2020.

LOURES, L. F. *A autoimagem do aluno de português à luz da Semântica de Frames*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013

LUCKESI, Cipriano. *Ludicidade a atividades lúdicas*. 2005. Disponível em: <https://goo.gl/et39bo>. Acesso em jan. 2016. Não paginado.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIRANDA, N. S. *A reflexão metalinguística do ensino fundamental*. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, leitura e escrita FAE/UFMG, 2005. E-book. (Alfabetização e letramento. Disponível em: <https://encurtador.com.br/sHATy>. Acesso em jun 2024.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. v.10. n.2. 1994. p. 329-228. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45>. Acesso em 10 jan 2022.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. *Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 85-107

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social*. São Paulo: Summus, 2015.

PETRUCK, Miriam R. L. *Frame Semantics*. In: VERSCHUEREN, J. OSTMAN, J & BLOMMAERT, J. (Eds.) *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1996.

PIAGET, Jean. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIAGET, Jean. *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, 2017.

RAJAGOPALAN, Knavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da; SILVA, Eliane Bezerra da; OLIVEIRA, Fernando Augusto de Lima. *O ensino de gramática na perspectiva do professor em serviço*. Revista Educação e Linguagens. v. 7, n. 13, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/MYIAz>. Acesso em 19 dez 2022.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Revista Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

RUPPENHOFER, J.; JONAS, S.; and MANFRED, P. *Generating FrameNets of Various Granularities: The FrameNet Transformer*. Proceedings of the Seventh conference on International Language Resources and Evaluation (LREC'10). Eds. Nicoletta Calzolari (Conference Chair), et al. Valletta, Malta: European Language Resources Association (ELRA), 2010

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. *Lanterna na proa: sobre a tradição recente nos estudos da linguística*. *Gragoatá*, 12(23), 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33176>. Acesso em 20 jun 2020.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. *FrameNet Brasil: um trabalho em progresso*. Revista Calidoscópico, v.7, n.3, p. 171-182, set/dez 2009. Disponível em: <https://encurtador.com.br/BRVep>. Acesso em 15 jan 2022.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins; TORRENT, Tiago Timponi; SAMPAIO, Thais Fernandes. *A Linguística de Corpus Encontra a Linguística Computacional: Notícias do Projeto FrameNet Brasil*. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 55(1), 7-34, 2013. Disponível em: <https://encurtador.com.br/FPm5U>. Acesso em 25 jan 2022.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora. v.1, n.1, p. 23-39, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25385>. Acesso em: 19 dez 2022.

SZUNDY, Paula Tatianne Carrera. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino-*

aprendizagem de LE e formação reflexiva. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC – São Paulo, 2005.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2007