

JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

ELISA AUGUSTA LOPES COSTA

Mestra em Estudos de Linguagem, doutoranda em Letras – ensino de língua e literatura na Universidade Federal do Tocantins – UFT/Araguaína. Professora da Universidade Federal do Pará, Faculdades de Letras – Campus Altamira. E-mail: elisaufpa@hotmail.com

RESUMO

A utilização da ludicidade como fator de otimização da aprendizagem tem sido amplamente discutida e acatada nos mais diversos segmentos de ensino, o que permite estender esta discussão também para o contexto da educação indígena, mais especificamente a Educação Escolar Indígena Krahô, pois os estudantes deste povo são alfabetizados na sua língua materna, adquirindo o Português como segunda língua somente a partir do sexto ano de estudo, fato que acarreta muitas dificuldades na interpretação e produção textual em língua portuguesa, mesmo para aqueles que já estão no Ensino Médio. O objetivo do presente artigo é apresentar a viabilidade dos jogos didáticos como alternativa para minimizar estes problemas, tendo como foco o desenvolvimento de jogos específicos para o ensino de Português como segunda língua, concentrando-se em tópicos como ampliação, compreensão e fixação de vocabulário, visando ao enriquecimento linguístico dos educandos. Para tanto, discorre-se sobre a realidade escolar da aldeia e o público alvo, que se compõe de professores e alunos do ensino médio, com fundamentação em Maher (2007), Sousa (2013), Macedo (2015), Constituição Federal Brasileira de 1988, Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena – RCNEI (1998), além dos materiais específicos relacionados à educação e cultura Krahô organizados pelo professor Francisco Edviges Albuquerque (2009, 2012, 2013, 2014). Em seguida, abordam-se os conceitos de jogo didático e educação lúdica, com base em Comenius (2001), Feinet (2004) e Almeida (1987), entre outros. A metodologia, de perspectiva sociointeracionista, consiste na apresentação de uma proposta de inserção de jogos didáticos como elemento potencializador da aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, direcionada aos professores que trabalham com o Ensino Médio. Esta proposta é direcionada para a Escola Indígena 19 de Abril (localizada na aldeia Manoel Alves Pequeno, ao norte do Tocantins) e faz parte de minha pesquisa de doutorado, a qual vem se realizando no âmbito das pesquisas do Laboratório de Línguas Indígenas – LALI, da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Palavras-chave: Educação lúdica; educação escolar indígena; jogos didáticos; leitura; ensino.

EDUCATIONAL GAMES IN PORTUGUESE EDUCATION AS A SECOND LANGUAGE

ABSTRACT

The use of playfulness as learning optimization factor has been widely discussed and adopted in various educational segments, allowing to extend this discussion also to the context of indigenous education, more specifically the Indigenous Schooling Education Krahô, because students of this people are literate in their mother tongue, acquiring the Portuguese as a second language only from the sixth year of study, a fact that brings a lot of difficulties in the interpretation and textual production in Portuguese language, even for those who are already in high school. The aim of this paper is to present the viability of didactic games as an alternative to minimize these problems, focusing on the development of specific games for teaching Portuguese as a second language, paying attention on topics such as enlargement, understanding and retention of vocabulary, aimed at linguistic enrichment of students. Therefore, it talks about the school reality of the village and the target audience, which is composed of teachers and high school students with

basis on Maher (2007), Sousa (2013) and Macedo (2015), the Brazilian Federal Constitution 1988 National Curriculum Reference for Indigenous Education - RCNEI (1998), in addition to specific materials related to Krahô education and culture organized by Professor Francisco Edviges Albuquerque (2009, 2012, 2013, 2014). Then we discuss the didactic game concepts and playful education based in Comenius (2001), Feinet (2004) and Almeida (1987), among others. The methodology, of sociointeractionist perspective, consists in presenting a proposal for inclusion of educational games like enhancer element of learning in the Portuguese language classes, directed to teachers who work with high school. This proposal is directed at the Indian School April 19 (located in the village Manoel Alves Pequeno, north of Tocantins) and is part of my doctoral research, which has been carried out within the researches of the Indigenous Languages Laboratory - LALI, the Federal University of Tocantins - UFT.

Keywords: Playful Education; indigenous schooling education; educational games; reading; teaching.

INTRODUÇÃO

A cultura letrada está presente de forma relevante na maioria das sociedades da atualidade, de modo que dominar o código escrito torna-se imperativo. Entretanto, não basta saber decodificar letras, é necessário que a escrita faça sentido para aquele que lê. De acordo com Luís Percival Brito, “aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade (2007, p. 30).

Este fato é um imperativo também para as comunidades indígenas que, apesar de ter sua cultura baseada na oralidade, estão inseridas no contexto da sociedade letrada, de modo que ter acesso aos usos e benefícios da escrita chega a ser uma questão de sobrevivência. Além disso, para estes povos, a situação torna-se ainda mais complexa, na medida em que precisam dominar a escrita de uma língua que não é originalmente a deles.

Os índios Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno incluem-se nesta condição de bilinguismo por necessidade, devido ao contato próximo e constante com a sociedade envolvente. Há também os casos dos jovens que estão cursando o Ensino Médio e pretendem ingressar no Ensino Superior. São muitas as dificuldades encontradas por eles em relação aos conhecimentos teóricos relativos à língua portuguesa. Embora não se possa exigir que os indígenas dominem perfeitamente a variedade padrão da língua, os estudantes do Ensino Médio precisam desenvolver um pouco mais sua competência discursiva para que possam ingressar na faculdade com um mínimo de defasagem em relação aos outros estudantes da sociedade envolvente.

Entretanto, estes jovens apresentam muitas dificuldades na compreensão de textos em língua portuguesa, o que acarreta também dificuldades para produção textual. Isto se deve ao aprendizado tardio da segunda língua, pois, no caso da Aldeia Manoel Alves Pequeno, as crianças são

alfabetizadas em sua língua materna, passando a adquirir a Língua Portuguesa como segunda língua somente a partir do sexto ano de estudos. Por isso, é necessário que lhes sejam fornecidas condições de crescer no conhecimento da língua portuguesa, aumentando seu vocabulário e a aplicação deste às diversas situações de comunicação.

Para tanto, sugere-se um trabalho mediado pelo uso de jogos didáticos com base no argumento de que a ludicidade tem a capacidade de promover aprendizagens mais significativas e duradouras do que a mera sequência de aulas expositivas. O objetivo é apresentar a viabilidade do uso jogos didáticos para o ensino de Português como segunda língua, concentrando-se em tópicos como ampliação, compreensão e fixação de vocabulário, visando ao enriquecimento linguístico dos educandos, o que lhes possibilitará melhores condições para compreensão e interpretação dos textos, e, conseqüentemente, maior bagagem para produções textuais mais consistentes.

Primeiramente, será feita a contextualização do local da pesquisa, explanando-se, em seguida, os conceitos de ludicidade, educação lúdica e jogos didáticos, para então explicitar a proposta para a Escola 19 de Abril, a qual se detém sobre o desenvolvimento de jogos específicos para o ensino de Português como segunda língua.

O Ensino de Língua Portuguesa no Contexto Indígena Krahô

A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita.

Marcos Bagno

O povo Krahô vive atualmente ao norte do estado do Tocantins, na região denominada Kraholândia, próximo ao município de Itacajá. A língua falada por este povo pertence ao ramo Timbira da família Jê, que é ligada ao tronco linguístico Macro-Jê (RODRIGUES, 1986). Para os índios Krahô, a preservação de sua língua é da maior importância, pois é por meio dela que se entoam as canções que fazem parte de todos os seus ritos (ALBUQUERQUE, 2013). Além disso, também é a língua utilizada em todas as atividades dentro da aldeia, sendo que muitos indígenas, particularmente as crianças, são monolíngues em Krahô. Entretanto, existe a necessidade de comunicação constante com a sociedade não indígena, de modo que os Krahô (como a maioria dos povos indígenas) precisam desenvolver a competência linguística em português para que possam interagir com os não indígenas. Assim, cabe à escola elaborar atividades em que as duas línguas tenham peso idêntico, sendo considerados os usos que cabem a cada uma. Segundo Albuquerque (2009, p. 29), a valorização das duas línguas é da maior importância para o fortalecimento da

autodeterminação dos povos indígenas dentro dos princípios de pluralidade cultural. De acordo com o autor, esta valorização leva à reintegração dos processos de ensino e aprendizagem e permite que a escola deixe de ser instrumento de negação e exclusão, para ser instrumento positivo e de apoio às sociedades indígenas.

A instituição escolar voltada para os povos indígenas tem o propósito de conciliar a preservação da língua indígena e a aprendizagem da língua portuguesa, sendo que o ensino deve se pautar pela legislação específica, que inclui a Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Estes documentos preconizam a implementação de uma educação bilíngue e intercultural que garanta às populações indígenas o direito à sua identidade cultural por meio da manutenção de seus costumes e crenças, bem como de sua língua.

Nesta perspectiva, abre-se a possibilidade para que a escola indígena se configure como meio de valorização das línguas, saberes e tradições culturais indígenas, contribuindo no processo de autodeterminação destes povos. Isso significa que, nas escolas indígenas, a língua materna de cada povo deverá ser usada como língua de alfabetização e de instrução em todas as disciplinas. De acordo com o RCNEI (1998, p.120), isto permitirá que os alunos indígenas usufruam dos direitos linguísticos que lhes são assegurados pela Constituição Brasileira, além de atribuir prestígio às línguas indígenas, contribuindo para que seus falantes desenvolvam atitudes positivas em relação a elas, de modo a garantir a manutenção da rica diversidade linguística do país e favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito. Por outro lado, o documento oficial também orienta que a língua portuguesa seja ensinada como segunda língua (salvo exceções, como no caso de povos que usem o português como primeira língua), pelo fato de que este conhecimento fornece condições para interpretar e compreender as bases legais que regulam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Dominar a língua portuguesa também abre possibilidades para compreender melhor as relações socioeconômicas, tais como relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, além de elucidar o funcionamento da sociedade envolvente e proporcionar acesso a informações e tecnologias variadas:

Resumindo, a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns. (BRASIL, 1998, P. 123).

Convém lembrar que o RCNEI não desconsidera o valor do português falado pelos indígenas; pelo contrário, salienta que a escola indígena deve oportunizar acesso à modalidade padrão da língua portuguesa, tanto na escrita como na oralidade, sem deixar de valorizar a variedade local da língua portuguesa falada pelos estudantes:

Os povos indígenas têm, cada um deles, o seu modo próprio de falar a língua portuguesa. Esses modos de falar o português têm, quase sempre, marcas muito específicas da língua de origem do povo em questão: no vocabulário, na gramática, na pronúncia. Esses modos de expressão devem ser respeitados na escola e fora dela, já que também são atestados de identidade indígena. (BRASIL, 1998, p. 123).

De acordo com Aurinete Macedo (2015), a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC/TO), em colaboração com pesquisadores da área e professores indígenas, elaborou uma proposta pedagógica em consonância com a legislação vigente, a qual foi denominada de Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Tocantins (PPEEI/TO) e implantada em 2013. Segundo a autora, a proposta foi elaborada com base no Programa Mais Educação, que utiliza o sistema da Mandala de Saberes para organizar a visualização das áreas do conhecimento. De acordo com os autores do projeto Rede de Saberes Mais Educação (2009), a mandala, que é o símbolo da totalidade e da integração entre o homem e a natureza, retrata as condições nas quais se constrói a experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Por isso, foi escolhida para representar as inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade.

De igual modo, segundo Macedo, a proposta pedagógica para a educação escolar indígena na perspectiva da Mandala de Saberes permite promover a integração entre os saberes escolares e os saberes tradicionais indígenas, destacando a importância da oferta de uma educação que valorize os saberes tradicionais indígenas e, ao mesmo tempo, possibilite o acesso aos saberes da sociedade envolvente.

A pertinência da PPEEI/TO consiste na disposição de oferecer aos povos indígenas do Estado uma educação diferenciada. Essa educação objetiva valorizar e integrar os saberes. Embora tal propósito ainda não tenha se concretizado em sua totalidade, já demonstra um avanço, posto que a partir dessa iniciativa, inserem-se ações que favorecem a efetivação de uma educação bilíngue e intercultural tão necessária no contexto escolar indígena. (MACEDO, 2015, p. 73).

Conforme a pesquisadora, no caso específico do povo Krahô verificou-se que, apesar da implantação da proposta, prevalecia a necessidade de adequação à realidade da sua cultura e língua, razão pela qual os professores da Escola 19 de Abril, que são, na maioria, indígenas, optaram por

uma reestruturação da proposta pedagógica da secretaria estadual de educação, organizando seu currículo escolar em dois blocos, denominados de *tema* e *disciplina*. O primeiro engloba os saberes comunitários e o segundo abrange os saberes escolares. Esta metodologia dá continuidade à forma de trabalho que eles já vinham desenvolvendo antes da implantação da proposta da SEDUC.

Macedo salienta que os professores daquela escola estão trabalhando na elaboração de um projeto pedagógico que atenda aos seus anseios, especificamente no que se refere ao estabelecimento de uma sintonia mais afinada entre o currículo e o calendário propostos pela SEDUC e o calendário da sociedade Krahô, de modo que as atividades escolares não interfiram nos costumes tradicionais do povo.

Segundo a pesquisadora Jane Souza (2013), a Escola 19 de Abril nasceu de modo informal e improvisado, quando, em 1987, Dodanim Krahô começou a dar aulas para os homens da aldeia, o que acontecia no período noturno. Três anos depois, a Funai construiu duas salas de aula, oficializando o ensino, que passou a ser oferecido para as crianças, abrangendo as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Somente a partir de 2001 teve início a oferta do ensino fundamental completo e, atualmente, os estudantes indígenas já contam com Ensino Médio.

A alfabetização naquela escola é feita na língua materna, sendo esta a única língua utilizada até o quinto ano, o que fortalece a língua e a cultura da comunidade. Somente a partir do sexto ano é que tem início o ensino de língua portuguesa como segunda língua, enquanto a língua Krahô continua sendo utilizada como língua de instrução em todas as disciplinas.

Os materiais didáticos utilizados atualmente na escola são provenientes das reivindicações dos professores indígenas, que produziram os materiais sob a orientação do professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, por meio das ações do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô e do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena/UFT/CAPES, ambos coordenados pelo citado professor.

Levando em conta que os estudantes Krahô só começam a estudar a língua portuguesa no sexto ano, verifica-se que, ao chegarem ao Ensino Médio, eles têm pouco conhecimento da língua, o que pode acarretar dificuldades para a compreensão de conteúdos mais técnicos. Conforme relato dos professores locais, ocorre a falta de palavras na língua indígena para exprimir determinados conceitos de algumas disciplinas que constam do currículo. Outro problema detectado é a dificuldade de interpretação de textos em língua portuguesa. Tendo em vista a necessidade de dominar diversos assuntos e compreender textos mais complexos para poder se conduzir satisfatoriamente na sociedade fora da aldeia, é importante que os estudantes indígenas, particularmente aqueles que estão no ensino médio, sejam conduzidos a um aprendizado mais

efetivo no tocante ao trato com a língua portuguesa, de modo a facilitar seu ingresso e permanência no ensino superior. Nesta perspectiva, considera-se que a educação lúdica, como instrumento para ilustrar e esclarecer os conteúdos, pode ser de grande valia para minimizar as lacunas no aprendizado dos estudantes indígenas.

Educação Lúdica na Aprendizagem de Segunda Língua

O ato de brincar será um ato profundo de cuidar da existência, de forma criativa, alegre e até mesmo hilariante, com as especificidades de cada idade e de cada circunstância de vida.

Cipriano Luckesi

De acordo com Cipriano Luckesi, a educação lúdica está fundamentada na concepção de que “o ser humano é um ser em movimento, permanentemente construtivo de si mesmo” e que, “através de sua atividade e consequente compreensão da mesma, constrói-se a cada momento, na perspectiva de tornar-se mais senhor de si mesmo, de forma flexível e saudável” (2000, p. 42). Luckesi destaca ainda que o ser humano modifica a si mesmo enquanto age modificando o mundo, o que acontece de maneira salutar quando feito por meio de atividades lúdicas. (LUCHESE, 2000, p. 17).

O termo ludicidade tem origem na palavra latina “ludus”, que significa jogo, divertimento, passatempo, jogos públicos, representações teatrais, escola, aula. Convém lembrar que a palavra escola também tem, no latim, um sentido de diversão ou recreação. *Schola*, o termo latino, origina-se do grego *skholê*, que, além de significar escola ou local de estudo, também significa descanso, repouso, lazer, tempo livre; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, ocupação voluntária de quem, por ser livre, não é obrigado a nada. Estas acepções nos permitem fazer uma associação entre estudo e ludicidade.

A expressão *educação lúdica* vem sendo utilizada para definir uma metodologia que busca alcançar melhores resultados por meio de estratégias de ensino que estimulem o aluno à curiosidade, à descoberta, ao desejo de aprender. A educação lúdica está alicerçada em autores de épocas diversas, desde os filósofos gregos até os pensadores atuais. Platão defendia o ensino lúdico da matemática sob a seguinte justificativa: “todas as crianças devem estudar a matemática, pelo menos no grau elementar, introduzindo, desde o início, atrativos em forma de jogos” (in: ALMEIDA, 1987, p. 16).

Convém lembrar que a ludicidade não se restringe aos jogos, e que há diversas formas de se incluir atividades lúdicas na educação. Entretanto, o foco deste trabalho concentra-se nos jogos

didáticos, por isso, não será feita distinção entre os vários conceitos relacionados a lúdico, jogo ou brincadeira.

Celestin Freinet, em *A pedagogia do bom senso* (2004), afirma que o estudante aprende melhor quando se sente motivado. Segundo Comenius, a motivação para o estudo pode ser alcançada por meio da introdução de um elemento lúdico, que dê leveza ao ensino. Comenius afirma também que o estudo pode se tornar agradável com a introdução de charadas e adivinhas que levem os alunos a uma competição saudável:

...para que as inteligências sejam aliciadas pelo próprio método, é necessário, com uma certa habilidade, adoçá-lo, de tal maneira que todas as coisas, mesmo as mais sérias, sejam apresentadas num tom familiar e agradável, isto é, sob a forma de conversas ou de charadas, que os alunos, em competição, procurem adivinhar; e, enfim, sob a forma de parábolas e de apólogos. (COMENIUS, 2001, p. 86).

Comenius defendeu o princípio da educação lúdica em diversos pontos de sua obra *Didactica Magna*, escrita em 1632. Para ele, os estudos deveriam ser ministrados de modo a se juntar o útil ao agradável, ou seja, as atividades educativas deveriam ser adaptadas à capacidade dos alunos e “intermeadas com qualquer gracejo ou, ao menos, com qualquer coisa menos séria que as lições, mas sempre agradável”. (2001, p. 86). Seguiram-se a ele outros pensadores, conforme relata Regina Haydt:

No século XVIII, Rousseau e Pestalozzi afirmavam que a educação não deveria ser um processo artificial e repressivo, mas um processo natural, de acordo com o desenvolvimento mental da criança e que levasse em consideração seus interesses e suas tendências inatas. Salientaram a importância dos jogos como instrumento formativo, pois, além de exercitar o corpo, os sentidos e as aptidões, os jogos também preparavam para a vida em comum e para as relações sociais. (HAYDT, 2011, p. 131).

Conforme visto, alguns dos grandes educadores do passado advogavam o valor do jogo como elemento educativo. Essas ideias serviram de matéria prima para outros pensadores, e influenciaram educadores e pesquisadores como Paulo Nunes de Almeida, que defende o caráter educativo da ludicidade em *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos* (1987). De acordo com este autor, entre os povos primitivos, as crianças se desenvolviam participando de empreendimentos técnicos e mágicos por meio de jogos. O autor afirma que entre os maias, romanos e egípcios os jogos serviam de instrumento para os jovens serem iniciados nos conhecimentos, valores e padrões de conduta de sua sociedade. Almeida cita uma série de pensadores que incluíam o lúdico como fator preponderante na educação, desde Platão, Rousseau, Froebel, Pestalozzi, entre outros, destacando o modo como cada um deles relacionava o lúdico à educação. Convém ressaltar que, de

modo geral, as opiniões convergem para o sentido da contribuição dos jogos no desenvolvimento físico e psicológico, além de possibilitar a ampliação da capacidade de abstração.

Celestin Freinet, também citado por Almeida, alerta que, na educação, o lúdico não pode ser utilizado apenas como atividade recreativa, sem um objetivo específico. Freinet defende a ideia de trabalho-jogo, que consiste em imprimir um ritmo lúdico e prazeroso a todas as atividades educativas (ALMEIDA, 1987, p. 21). Confirmando o postulado de Freinet, o pesquisador Georgino Jorge de Souza Neto assevera que os jogos podem ser utilizados no contexto educacional com muito proveito porque

Existe no ato de jogar uma série de possibilidades pedagógicas inseridas, desde o simples conhecimento das regras do jogo até a complexa tarefa de uma execução sequenciada de gestos, sincronizada com todo um contexto que, de forma singular, cada jogo, em cada momento, exige. O que importa, de fato, é entendermos onde reside o potencial pedagógico do jogo, e este reside na vivência lúdica. Se as experiências prazerosas são eternas, podemos dizer, analogamente, que as aprendizagens prazerosas são eternas. (SOUZA NETO, 2006, p. 28).

Verifica-se que a educação lúdica está associada à perspectiva de um aprendizado efetivo. Deste modo, a inserção de práticas ludopedagógicas no processo educacional tem como objetivo estabelecer uma interação agradável entre professor e aluno, além de despertar o interesse dos educandos pelo conteúdo a ser apreendido. Considerando que não apenas as crianças, mas alunos de todas as idades aprendem melhor quando positivamente motivados, fica claro que é possível e desejável utilizar a ludicidade em todos os níveis de ensino. Esta tese encontra apoio na abordagem de Paulo Nunes de Almeida, pois ele coloca a educação lúdica como primordial em qualquer fase da vida. O autor assevera que a educação lúdica proporciona o desenvolvimento de atitudes indagadoras, reflexivas e críticas, afirmando ainda que a educação lúdica é um trabalho sério, que exige planejamento e tem como alvo um melhor desempenho do estudante.

(...) Em síntese, considerando toda a evolução dos jogos, podemos dizer que a educação lúdica integra na sua essência uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta. Seus objetivos são a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais, a mediação socializadora do conhecimento e a provocação para uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos. Eles fazem do ato de estudar um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade. (ALMEIDA, 1987, p. 22).

Fazer com que os alunos estudem com interesse e prazer, desenvolvendo sua cidadania e capacidade crítica, é uma tarefa difícil, porém, pode ser amenizada com atividades lúdicas. Entre estas atividades, destacam-se os jogos didáticos, defendidos por Celso Antunes em seu livro *Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência linguística*, no qual o autor apresenta uma série de atividades lúdicas que podem ser utilizadas com qualquer idade e são úteis para se manter a

motivação e o interesse dos alunos. O pesquisador demonstra que os jogos didáticos são uma alternativa para lidar com a dificuldade de manter a atenção dos estudantes por longos períodos de aulas expositivas:

Uma alternativa extremamente feliz para essa situação é o uso alternado de “aulas expositivas” com “jogos operatórios significativos” através dos quais é possível ministrar conteúdos, estimular a reflexão, solicitar habilidades operatórias diferentes, construir-se uma aprendizagem efetivamente significativa e, sobretudo, levar o aluno a falar, e por essa via desenvolver suas habilidades linguísticas. (ANTUNES, 2006, p. 75).

Diante destas considerações, verifica-se que a ludicidade pode ser um mecanismo importante para promover a criticidade dos estudantes indígenas, auxiliando-os no processo de autodeterminação, fortalecimento de suas raízes culturais e resistência a qualquer tipo de dominação.

Jogos didáticos e sua forma de utilização

Ao recorrer ao uso de jogos, o professor está criando na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite aos alunos participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando atitudes e valores.

Regina Haydt

Para a autora das palavras em epígrafe, jogar é uma atividade natural do ser humano, pois este apresenta uma tendência lúdica, seja criança ou adulto. Assim sendo, o jogo torna-se um valioso recurso didático, porque absorve totalmente os participantes em virtude da existência de dois elementos: o prazer e o esforço espontâneo. Segundo Haydt, devido ao envolvimento emocional, o jogo é uma atividade com grande capacidade motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. A pesquisadora acrescenta ainda que o jogo mobiliza os esquemas mentais, ativando as funções psiconeurológicas e estimulando o pensamento. Deste modo, segundo a pesquisadora, “o ser que brinca e joga é também o ser que age, sente, pensa, aprende, se desenvolve. Portanto, o jogo, assim como a atividade artística, é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais” (HAYDT, 2011, p. 130).

Johan Huizinga, em seu famoso *Homo Ludens* (escrito em 1938), introduziu a noção de jogo como um fator de fundamental importância na cultura, presente em tudo o que acontece no mundo. Segundo ele, “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (2000, p. 3), evidenciando que o elemento lúdico pode ser encontrado nas mais diversas formas de manifestações culturais. Para Huizinga, o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio e a fabricação de objetos. Desta forma, o homem se define não só pelo trabalho (*homo faber*), mas também pelo jogo (*homo ludens*), conceito que o autor coloca ao lado de *homo*

sapiens (2000, p. 3). O caráter de ficção é um dos elementos constitutivos do jogo, no sentido de fantasia criativa, imaginação. O jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e transformar o mundo.

Pode-se encontrar variados tipos de jogos em praticamente todas as sociedades, incluindo os povos indígenas. Segundo Melià, o jogo é um dos aspectos relevantes para a educação indígena.

Sabe-se que a criança aprende brincando. A originalidade aqui é que o índio, já desde pequeno, brinca de trabalhar. Seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. O índio, que brinca de trabalhar, depois vai trabalhar brincando. (MELIÀ, 1979, p.19).

Segundo o autor, é comum ver-se meninos brincando com pequenos arcos e flechas, e meninas usando pequenos cestos, exemplares em tamanho menor dos objetos usados pelos adultos em suas atividades rotineiras. Para Maria Beatriz Ferreira, os jogos indígenas estão impregnados pelos mitos, valores culturais, materiais e imateriais que asseguram a identidade dos grupos.

Geralmente, são jogados cerimonialmente, em rituais, para agradar a um ser sobrenatural e/ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, entre outros. Visam, também, a preparação do jovem para a vida adulta, a sociabilização, a cooperação e/ou a formação de guerreiros. (FERREIRA, 2005, p. 2).

Tendo em vista que o jogo não é um elemento estranho à cultura indígena de modo geral, conclui-se que é plenamente viável a inserção de jogos didáticos no contexto da educação escolar indígena com vistas a um melhor aproveitamento das aulas de língua portuguesa e até mesmo nas demais disciplinas.

Dentre os inúmeros jogos que podem ser utilizados em sala de aula, existem aqueles que se valem do elemento visual para uma melhor realização, conforme a tese de Comenius que, na sua *Didactica magna*, recomenda a utilização de “figuras, instrumentos de ótica, de geometria, esferas armilares e outros objetos semelhantes que despertam a admiração das crianças e as atraem” (2001, p. 85). Segundo o pai da didática moderna, todos os sentidos devem ser mobilizados para estimular o aprendizado, com particular destaque para a associação entre visão e audição.

De acordo com Irenilda Silva (2006), no século XVIII, um frade franciscano chamado Thomas Murner, confirmando as colocações de Comenius, elaborou um jogo de cartas para ensinar filosofia, pois ele percebera que a aprendizagem dos alunos ocorria de forma mais dinâmica quando mediada por imagens. A partir daí, passa a vigorar a concepção de que unir a visão aos demais sentidos auxilia na fixação dos conhecimentos.

Nesta perspectiva, foram selecionados para esta proposta alguns jogos que são executados por meio de dois recursos visuais distintos, quais sejam: quadro de pregas e flanelógrafo.

Primeiramente será feita a descrição dos materiais, seguindo-se a explicação de alguns dos jogos que podem ser executados em cada um deles.

O flanelógrafo é um material que permite inúmeras possibilidades de comunicação e aprendizado. Uma de suas características é a flexibilidade, pois pode ser utilizado em praticamente todas as áreas, para trabalhar os mais diversos conteúdos. É composto por uma base rígida recoberta por flanela, feltro ou tecido atalhado. A base pode ser de papelão ou madeira, medindo aproximadamente 60x80cm. Sobre ele são fixadas gravuras revestidas com flanela ou lixa no verso (chamadas flanelogravuras). Este material destaca-se por sua dinamicidade, uma vez que figuras e ilustrações podem ser rapidamente adicionadas, movimentadas ou removidas do flanelógrafo. Esta característica torna-o adequado para contar histórias com mudança de cenas, o que imprime agilidade à atuação do professor e concentra a atenção dos alunos. Pode ser utilizado também para exposição de mapas de regiões, formação de palavras, além de inúmeras outras possibilidades. Requer apenas um pouco de treino e o preparo prévio do material.

Uma das opções de jogo para o flanelógrafo é **Bingo Visual**. O professor deverá preparar previamente uma série de 20 figuras relativas ao conteúdo que tenha sido estudado. Pode ser objetos, cenas retratando profissões, ações ou outras. As figuras devem ser revestidas com flanela ou lixa para poder aderir ao flanelógrafo. Em seguida, deve-se preparar uma cartela como de bingo, com espaços em branco, que os estudantes preencherão na hora do jogo, escrevendo os nomes das figuras que serão colocadas no quadro. A cartela deve ser quadriculada, formada por quatro colunas e cinco linhas, sendo que cada espaço deve ter tamanho suficiente para que nele se escrevam duas palavras. Considerando o contexto de ensino de segunda língua, o professor instruirá os alunos a escrever as palavras em Krahô e em Português.

A execução do jogo segue os seguintes passos: primeiramente o professor entrega uma cartela para cada aluno. A seguir, coloca uma das figuras no flanelógrafo e solicita que os alunos escrevam o nome da figura (nas duas línguas) em um dos espaços da cartela, de modo aleatório, sem seguir necessariamente uma sequência, cada aluno escolhendo o local onde queira escrever. Caso a figura represente uma ação, os alunos deverão escrever o verbo correspondente; se representar uma profissão, deverão identificá-la e escrever o nome correto. É importante conversar a respeito das figuras, para que todos os alunos escrevam as mesmas palavras em relação a cada figura. Depois de preenchidas as cartelas, o professor coloca todas as figuras em uma caixa, tendo o cuidado de embaralhá-las antes de passar para a segunda fase do jogo. Esta consiste em retirar uma figura da caixa, fixando-a no flanelógrafo para que os estudantes marquem os nomes correspondente em suas cartelas (ver figuras 1 e 2). As figuras serão colocadas no quadro, uma a

uma, até que um dos estudantes consiga marcar todas as palavras de uma linha e de uma coluna, tornando-se o vencedor do jogo. Pode-se prosseguir até que mais um aluno complete outra sequência.



FIGURA 1 – Flanelógrafo



FIGURA 2 – Flanelógrafo

Outra opção para trabalhar com o flanelógrafo é o jogo da **História Coletiva**. O professor prepara uma série de palavras contendo: personagens, objetos, lugares, verbos, adjetivos e advérbios. Como se trata de um jogo cooperativo, a participação pode ser em grupos, duplas ou mesmo individual. O professor inicia uma história. A seguir, coloca uma palavra no flanelógrafo, e o participante deve dar continuidade utilizando a palavra destacada. Caso o aluno tenha dúvidas sobre o significado, o professor deve esclarecer, para que o aluno possa usá-la com coerência. Logo em seguida, o professor coloca outra palavra, que deverá ser utilizada pelo próximo participante. Assim, sucessivamente, segue o jogo até acabarem-se as palavras. A última palavra deve ser utilizada para finalizar a história. Este jogo também pode ser feito com figuras em lugar das palavras.

O jogo **Mais Uma** é uma atividade que trabalha com o vocabulário e também desenvolve o raciocínio. O professor prepara uma série de palavras, sendo cada sílaba escrita em um pedaço de papel. Prepara também uma quantidade de letras avulsas, da mesma forma. Em seguida, coloca as palavras em coluna no flanelógrafo, à esquerda, e as letras avulsas à direita. Os estudantes deverão acrescentar uma letra a cada palavra, formando assim um novo vocábulo (ver figuras 3 e 4), havendo a possibilidade de trocar as sílabas de lugar, como no exemplo abaixo, em que, a partir de *tato*, formou-se a palavra *tonta*, com o acréscimo da letra N e inversão das sílabas. É interessante colocar algumas letras extras, pois a criatividade dos estudantes poderá gerar palavras diferentes daquelas que o professor preparou. Para enriquecer o aprendizado, o professor pode solicitar ao aluno que dê a definição da palavra formada.



FIGURA 3 - Flanelógrafo



FIGURA 4 - Flanelógrafo

O segundo recurso apresentado nesta proposta é o quadro de pregas. Trata-se de um recurso visual versátil, de fácil confecção, pouco dispendioso e muito útil para o professor. Serve como suporte de informações, que são apresentadas de maneira progressiva e dinâmica. Pode ser usado em qualquer área de educação, tanto para exposição de conteúdos como para revisão por meio de jogos didáticos. Consiste em uma superfície retangular (60x80cm, em madeira ou papelão firme) recoberta por pregas feitas em papel maleável, nas quais se encaixam figuras ou letreiros confeccionados em retângulos de cartolina ou papel A4. As pregas são feitas medindo-se o papel em intervalos de cinco e dez centímetros em toda a sua extensão. A seguir, dobra-se nas linhas marcadas, formando as pregas onde serão encaixadas as figuras ou os letreiros.

São diversas as possibilidades de utilização deste recurso, a começar pelo jogo **Par Ideal**. O professor prepara uma quantidade de palavras, escrevendo cada uma delas em uma tira de cartolina. Convém lembrar que é necessário deixar um espaço de cinco centímetros na parte inferior do papel, pois este ficará oculto sob a prega do quadro. Cada palavra deverá ser separada em duas partes (com aproximadamente a mesma quantidade de letras). As partes das palavras deverão ser colocadas no quadro de pregas, em duas colunas, sendo a primeira com a parte inicial das palavras, e a segunda, com a parte final. Os estudantes, em grupos ou individualmente, deverão encontrar os pares correspondentes, formando as palavras corretamente (ver figuras 5 e 6). Pode ser que os alunos formem palavras diferentes daquelas organizadas pelo professor. Neste caso, deve-se levar em consideração se a palavra formada existe na língua. Em caso afirmativo, atribuem-se os pontos pré-determinados. Tendo em conta o ensino de segunda língua, convém observar se todos os estudantes entendem o significado das palavras formadas.



FIGURA 5 – Quadro de Pregas



FIGURA 6 - Quadro de Pregas

A próxima atividade sugerida para o Quadro de Pregas é o jogo **Troca Letra**. Para este jogo, o professor prepara uma série de palavras, sendo que cada palavra será escrita em uma tira de cartolina (ou outro tipo de papel) com duas ou três letras fora do lugar (ex: lipsá em lugar de lápis). Para iniciar o jogo, o professor coloca cinco palavras no quadro de pregas, uma em cada prega. Os grupos devem encontrar os erros e reescrever as palavras corretamente. Quando um dos grupos se manifestar por ter terminado a atividade, o professor confere as palavras e atribui ao grupo a pontuação que tiver sido previamente definida (pode ser um ponto para cada palavra certa, acrescido de um ponto por ter terminado primeiro). Em seguida, o professor coloca mais cinco palavras para o próximo grupo, seguindo os mesmos passos até terminar todas as palavras selecionadas. Por fim, somam-se os pontos para se verificar o grupo vencedor.

Outra opção é o jogo **Troca Sílabas**, para o qual são necessárias diversas palavras, sendo que cada sílaba de uma palavra será escrita em um pedaço de cartolina. Assim, se uma palavra tiver quatro sílabas, ela será escrita em quatro pedaços de papel. O professor coloca cada palavra em uma linha do quadro de pregas, com as sílabas embaralhadas. Os estudantes deverão ordenar as sílabas, de modo a encontrar a palavra correta (ver figuras 7 e 8). Como no caso anterior, pode ser que sejam formadas palavras diferentes da original e, também neste caso, o professor deve considerar se a palavra existe na língua. Nesta atividade, o professor pode solicitar a cada aluno que venha fazer a troca das sílabas no próprio quadro. Esta interatividade é geralmente bem aceita pelos estudantes.



FIGURA 7 - Quadro de Pregas



FIGURA 8 - Quadro de Pregas

O jogo **Palavreando** é mais uma possibilidade para uso do quadro de pregas, e deve ser realizado em grupos. O professor distribui aos grupos diversos retângulos de papel, nos quais deverão ser escritas sílabas variadas. Importa destacar que as letras devem ser feitas em caixa alta para facilitar a atividade. A seguir os alunos deverão formar palavras com as sílabas que escreveram. Certamente sobrarão algumas sílabas – elas deverão ser reservadas para outra fase do jogo. O próximo passo é a colocação das palavras no quadro de pregas, o que será feito alternadamente, um grupo por vez. Quando terminarem as palavras, os grupos procurarão utilizar as sílabas que sobraram para formar novas palavras a partir daquelas que já estão no quadro. O detalhe é que, para utilizar uma sílaba de qualquer palavra, é necessário recolocar as sílabas restantes de modo que nunca fiquem palavras incompletas ou sem significado. Caso parem dúvidas sobre a palavra formada, o aluno deverá indicar o significado dela. A atividade prossegue até que um dos grupos consiga utilizar todas as sílabas, sendo declarado vencedor. É possível que os dois grupos fiquem com sílabas remanescentes, por não mais conseguirem formar palavras. Neste caso, vence o grupo que tiver a menor quantidade de sílabas. Por fim, solicita-se aos alunos que elaborem uma história com as palavras formadas, cada grupo utilizando uma palavra por vez, na sequência em que se encontram. Esta atividade favorece a associação de ideias e desenvolve o raciocínio. O professor pode solicitar aos alunos que escrevam a história que foi criada coletivamente, fazendo com isso, um exercício de memória.

A partir destas sugestões, muitos outros jogos podem ser desenvolvidos pelos professores, seja por meio da criação de novas propostas, ou adaptando outros à realidade da educação escolar indígena. Caberá a cada professor, ao se familiarizar com os diversos recursos, planejar o uso dos jogos de forma a atender seus objetivos.

No que tange a este aspecto, convém lembrar as sugestões de Regina Haydt para o professor que pretende utilizar jogos didáticos em suas aulas. Em primeiro lugar, segundo a pesquisadora,

destaca-se a necessidade de definir com clareza os objetivos que se pretende atingir: “os jogos podem ser usados para adquirir determinados conhecimentos (conceitos, princípios e informações), para praticar certas habilidades cognitivas e para aplicar algumas operações mentais ao conteúdo fixado” (HAYDT, 2001, p. 131).

Definidos os objetivos, torna-se necessário determinar quais conteúdos serão abordados ou fixados por meio do jogo. Em seguida, escolhe-se o jogo mais adequado para aquele objetivo e conteúdo. Em seguida, deve-se relacionar os recursos ou materiais que serão usados durante a realização do jogo, preparando tudo antecipadamente. É importante elaborar regras claras para cada jogo, explicando-as detalhadamente antes do início de cada atividade. Pode ser interessante ter as regras escritas, para conferir com os alunos em caso de dúvida ou conflito.

Importa ressaltar a importância de estabelecer um momento para reflexão após o encerramento de cada jogo, de modo que os participantes tenham oportunidade de relatar o que fizeram, perceberam, descobriram ou aprenderam. Podem surgir questionamentos, sugestões e novas possibilidades de interação e, com isso, cada vez mais, estarão sendo construídas experiências significativas e aprendizagens duradouras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta aqui apresentada partiu do pressuposto de que a ludicidade tem o potencial para promover aprendizagens significativas e duradouras. Nessa perspectiva, foram elencados alguns jogos didáticos que poderiam auxiliar no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, tendo como objetivo a ampliação e retenção de vocabulário para que os estudantes pudessem desenvolver as habilidades de interpretação e produção de texto.

Conforme mencionado anteriormente, este artigo representa uma parcela de minha pesquisa de doutorado, voltada para a educação lúdica mediada por recursos visuais. Deste modo, foram realizadas oficinas com os professores para confecção dos materiais que permitiriam a realização dos jogos, além da sugestão de outros jogos para trabalho com conteúdos de outras disciplinas. Foi demonstrada a possibilidade de entrelaçar elementos das duas culturas, na perspectiva do multiculturalismo, elaborando jogos com base tanto na cultura Krahô como na cultura não indígena. O momento seguinte consiste na aplicação dos jogos em sala de aula, seguindo-se a coleta de dados referente ao desenvolvimento dos alunos, o que ainda está em andamento.

Vale lembrar que os jogos didáticos podem ser utilizados para o desenvolvimento de outras habilidades, bem como para alcançar diversos outros objetivos, abordando-se os mais variados conteúdos, seja na educação escolar indígena ou em qualquer outro contexto educacional. Entretanto, convém ressaltar que, para ministrar aulas mais motivadoras e produtivas valendo-se de jogos didáticos mediados por recursos visuais, torna-se necessário treinamento e familiarização com as diversas possibilidades de cada material. Comenius, em trecho já citado, enfatiza a necessidade de preparo do professor, destacando que o ensino deve ser “adoçado com habilidade”, para que os conteúdos sejam sempre apresentados num tom familiar e agradável (2001, p. 86). Além disso, o planejamento é fundamental para que a utilização dos jogos seja coerente com os conteúdos de ensino, objetivando reforçar o aprendizado e estimular o interesse dos alunos para se aprofundarem nos estudos.

À guisa de últimas palavras, importa destacar que a eficácia da educação lúdica passa também pela variedade. Nesta perspectiva, o professor deve evitar o uso constante de um mesmo jogo, procurando variar as formas de inserir a ludicidade em suas aulas.

As atividades aqui relatadas somam apenas algumas das possibilidades dos recursos visuais, representando passos iniciais de uma longa caminhada, na qual a criatividade de cada professor poderá levar à descoberta de muitas outras possibilidades. Pode requerer uma quantidade extra de trabalho, mas certamente os resultados serão recompensadores.

Referências

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Interdisciplinaridade e interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé. In: **Revista Cocar** 3, nº6. Belém: EDUEPA, jul/dez. 2009.

_____. (Org.). **Do texto ao texto: leitura e redação**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2012.

_____. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais. In: **Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013.

_____. (Org.) **Português Krahô**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.** São Paulo: SINPRO, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação,** Lei n.10.172 de 9 de janeiro de 2001.

_____. **Rede de saberes mais educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRITO, Luís Percival Leme de. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico** Vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr 2007.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. Jogos e Esportes em Sociedades Indígenas: Kaingang e Kadiwéu. **VI Semana de Alfabetização:** Alfabetização e Desenvolvimento Humano. São Paulo: UNICAMP, 2005.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** São Paulo: Ática, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LUCKESI, Cipriano. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). **Ludopedagogia – ensaios 1; educação e ludicidade.** Salvador: ed. Gepel, 2000.

MACEDO, Aurinete Silva. **Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena:** um diálogo possível na Escola Indígena 19 de abril. Dissertação de mestrado. Araguaína, TO: UFT, 2015.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CACALCANTI, Marilda C. e Bortoni-Ricardo, Stella Maris (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

SILVA, Irenilda Francisca de Oliveira e. O papel de atividades lúdicas na produção de textos dissertativos. Dissertação de mestrado. Recife, UNICAP, 2006.

SOUSA, Jane Guimaraes. **Educação escolar indígena Krahô da Manoel Alves**: uma contribuição para o registro e manutenção do Mito de Tyrkrê. Dissertação de Mestrado. Araguaína: UFT, 2013.

SOUZA NETO, Georgino Jorge de. **O jogo e o jogar**: referências do lúdico no cotidiano. Montes Claros, MG: Unimontes, 2006.

Recebido em: 25.12.2015

Aceito em: 15.04.2016