

AS IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO USO DE ATIVIDADES FONOLÓGICAS NA PERSPECTIVA LÚDICA E REFLEXIVA

Sandra Pereira da Silva Gomes (UERN)

sandra20241003054@alu.uern.br

Elisângela Magalhães Brandão (UERN)

elisangela20241003063@alu.uern.br

Leidiane Costa Martins Ribeiro (UERN)

leidiane20241003072@alu.uern.br

RESUMO

O ensino fonológico com o uso de recursos na perspectiva lúdica e reflexiva é um aspecto a ser considerado na sala de aula. Tais iniciativas corroboram e facilitam o processo ensino-aprendizagem, tornando o caminho prazeroso e dinâmico. Partindo dessa ótica, o presente trabalho tem como objetivo expor as implicações didático – pedagógicas do uso de atividades fonológicas na perspectiva lúdica e como se constituem ferramentas produtivas para o ensino de língua portuguesa, a partir de uma análise crítica proposta pela disciplina de Fonologia, Variação e Ensino do ProfLetras, UERN Assú. Teoricamente, pautamo-nos nos estudos de Ausubel (2003), Freire (1996, 2001), Morais (2002), Antunes (2003), Bacich e Moran (2016; 2018). O *corpus* foi constituído por meio de uma adaptação da metodologia ativa rotação por estações. Ao todo, a atividade compreendeu seis estações, aplicadas numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental, numa abordagem quali-interpretativista, caracterizada pela imersão na realidade dos participantes e a descrição de seus comportamentos durante a aplicação das atividades. Os resultados obtidos mostraram que essa forma de ensino se constitui como uma importante ferramenta didático-pedagógica, pois estimula a aprendizagem, a participação ativa dos estudantes e o trabalho em grupo. Concluímos que o trabalho favorece o exercício reflexivo de regularidades e convenções da escrita de forma colaborativa e lúdica.

Palavras-chave:

Fonologia. ProfLetras. Metodologia ativa.

ABSTRACT

Phonological teaching with the use of resources from a playful and reflective perspective is an aspect to be considered in the classroom. Such initiatives corroborate and facilitate the teaching-learning process, making the path pleasurable and dynamic. From this perspective, the present work aims to expose the didactic-pedagogical implications of the use of phonological activities from a playful perspective and how they constitute productive tools for teaching the Portuguese language, based on a critical analysis proposed by the discipline of Phonology, Variation and Teaching at ProfLetras, UERN Assú. Theoretically, we are based on the studies of Ausubel (1982), Freire (1996, 2001), Morais (2002), Antunes (2003), Geraldi (2012), Bacich and Moran (2016, 2018). The corpus was constituted through an adaptation of the active station

rotation methodology. In total, the activity comprised six stations, applied to a 7th year elementary school class, in a quali-interpretative approach, characterized by immersion in the reality of the participants and the description of their behaviors during the implementation of the activities. The results obtained showed that this form of teaching constitutes an important didactic-pedagogical tool, as it encourages learning, active participation of students and group work. We conclude that the work favors the reflective exercise of writing regularities and conventions in a collaborative and playful way.

Keywords:

Phonology. ProfLetras. Active methodology.

1. Considerações iniciais

Muito se tem discutido, na hodiernidade, o ensino da Língua Portuguesa, sobretudo, em relação às práticas ainda vinculadas a situações tradicionais de ensino baseadas na mecanização e memorização de regras. Paulatinamente, os docentes estão buscando novos olhares e mudando essa perspectiva. Embora seja desafiador o processo e muitos percalços ainda se façam presentes no cotidiano da sala de aula, muitas contribuições acerca do ensino de gramática e os demais eixos da linguagem numa perspectiva produtiva, lúdica e reflexiva já podem ser mensuradas nas salas de aula afora. São propostas de ensino que estimulam os alunos a refletirem sobre as mais diversas situações de uso da língua.

Nesse cenário, é oportuno discutir sobre o ensino da fonologia com viés lúdico e reflexivo, destacando as potencialidades e as possíveis implicações didático-pedagógicas do uso de atividades lúdicas e interativas, a partir de metodologias ativas e, conseqüentemente, sua incidência sobre o processo ensino-aprendizagem.

Partindo dessa ótica, o presente trabalho tem como objetivo expor atividades de cunho fonológico na perspectiva lúdica e como se constituem ferramentas didático-pedagógicas produtivas para o ensino de língua portuguesa, a partir de uma análise crítica proposta pela disciplina de Fonologia, Variação e Ensino do ProfLetras, Componente Obrigatório do Programa de Mestrado Profissional em Letras, UERN Assú-RN.

O estudo tem como prerrogativa que o trabalho com metodologias ativas e lúdicas é eficiente para o ensino e aprendizado de língua portuguesa. Para respaldar essa afirmação, pautamo-nos nos escritos de Freire (1996; 2001), Ausubel (1982), Morais (2002), Antunes (2003), Bacich e Moran (2018), além da Base Nacional Comum Curricular (2018).

Para isso, o corpus foi constituído a partir da metodologia ativa rotação por estações (com adaptações), numa abordagem quali-interpretativista, caracterizada pela imersão na realidade dos participantes e a descrição de seus comportamentos durante a aplicação das atividades.

Este artigo está dividido em cinco seções, sendo a primeira composta por resumo e considerações iniciais, na qual há uma contextualização de nosso objeto de pesquisa; na segunda seção, trazemos a fundamentação teórica que embasa o pressuposto defendido pelas autoras. A terceira seção é composta por metodologia, onde delineamos o corpus e o percurso metodológico; na quarta seção, apresentamos os resultados da pesquisa; e na quinta, tecemos as considerações finais sobre o trabalho, seguido das referências.

2. O Ensino e as práticas de Língua Portuguesa

Comumente, escutamos queixas docentes: “Meu aluno não gosta ou não sabe ler”; “minha turma está defasada na escrita”; “os alunos não gostam de produzir textos”; “a gramática é um bicho papão”. São inúmeras as dificuldades pontuadas. Além das lamúrias, muitos docentes permanecem investindo em práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade social dos discentes. Por outro lado, temos um grande contributo de estudos e pesquisas que apontam um novo olhar no tocante ao desenvolvimento das habilidades leitoras, escritoras e linguísticas dos estudantes. Decerto, não se configuram receitas, mas, alternativas e possibilidades que podem contribuir para a efetividade do ensino de língua portuguesa, numa perspectiva produtiva e reflexiva e que permitam aos alunos participarem ativamente do processo. Muitos desses achados são vivências de professores que não se contentaram com o status quo de sua realidade.

Uma evidência disso encontramos na obra *Aula de Português: encontro e interação*, de Irlandé Antunes (2003). Ou seja, uma obra publicada logo após a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, e que já acendia a chama do ensino da língua numa abordagem interacionista e produtiva. Também podemos mencionar aqui o linguista Geraldi. A proposta de ensino de Geraldi (2012) evoca a necessidade de um ensino produtivo da língua.

Notemos que não é recente a preocupação com o ensino da língua portuguesa numa perspectiva produtiva e reflexiva. De acordo com An-

tunes (2003), a visão distorcida sobre a gramática, acaba sobrepondo-a à real necessidade das competências a serem desenvolvidas no estudante: a fala, a escuta, a leitura e também a escrita de textos significativos. Daí, a necessidade do ensino de língua portuguesa pautado em práticas que propiciem o desenvolvimento real das práticas de linguagem. Irlandé Antunes (2003, p. 26) enfatiza que “parece incrível, mas é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada”.

Duas décadas despontaram. A sociedade mudou. E a escola/sala de aula não pode desconsiderar o aparato tecnológico, a geração digital, os documentos norteadores do ensino de língua portuguesa, o objeto de estudo de uma aula de Português. Não se pode mais conceber o uso do texto e de todas as suas possibilidades como pretexto para o ensino da gramática. Como afirma Antunes (2003) o ensino de gramática não deve parar nas terminologias, nas classificações e os exercícios de análise linguística não sejam apenas de reconhecimento das diferentes unidades e estruturas gramaticais. Por todas essas razões, os docentes precisam rever suas práticas de ensino, aliando-as ao viés tecnológico, à gamificação, às metodologias ativas, à ludicidade.

E essa abordagem deve se estender a todos os eixos de ensino. É contundente que a escola entenda isso, que invista em bons projetos de aprendizagem de leitura e escrita, de letramento, de situações ludopedagógicas envolvendo o ensino da gramática, da ortografia, entre outros.

A BNCC (2018) regulamenta o ensino de língua portuguesa no Brasil. Nela, o ensino articula-se através de quatro eixos: a oralidade, a leitura, a produção escrita e a análise linguística. Assim, os estudantes precisam ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão e autonomia.

Dados de vários estudos sugerem que boas práticas de ensino de língua portuguesa são importantes porque tornam a aprendizagem mais significativa, além de contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades imprescindíveis para a formação do sujeito como cidadão, dando conta de expressar-se criticamente, de forma oral e escrita, com clareza e logicidade de ideias, observando o padrão culto da língua.

Diante do contexto, é imperioso destacar a teoria da aprendizagem de Ausubel (1982) que tem como base três componentes principais:

Aprendizagem significativa, conhecimento prévio e inferência. Ausubel (1982), propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados e com a mediação do professor ele descubra e redescubra outros conhecimentos, caracterizando assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz. Validamos o exposto por Ausubel (1982), pois, de fato, tornar a aprendizagem significativa para o estudante, é inseri-lo no processo, considerar seus conhecimentos prévios, explorar o conhecimento com outras variáveis.

Freire (1996) dialoga com Ausubel (1982), em nosso ponto de vista, na perspectiva da aprendizagem significativa quando afirma que é preciso oferecer ao aluno uma educação libertadora, na qual possa participar de todo o processo da aprendizagem de forma ativa, colaborativa, problematizadora e dialógica.

Esta visão da aprendizagem significativa é aportada também na BNCC (2018) que reconhece a aprendizagem significativa como um pilar para o desenvolvimento dos estudantes.

Observemos, então, que para promover aprendizagem significativa se faz necessário a priori pensar em práticas pedagógicas produtivas, que fomentem o conhecimento prévio do aluno, que o incite a ser construtor de sua própria aprendizagem e tal conjuntura apresenta uma forte relação com as metodologias ativas. As metodologias ativas, segundo Bacich e Moran (2018), se apresentam como estratégias de ensino e aprendizagem por meio do envolvimento dos estudantes como atores do processo e não apenas como espectadores. Na BNCC, essas metodologias ativas visam formar não somente estudantes, mas também professores. Dentre essas metodologias, destacam-se: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação, ensino híbrido, estudo de caso, seminários, aprendizagem cooperativa.

Um dos princípios que constitui a metodologia ativa é o professor como mediador e facilitador. Dessa forma, tem o professor a incumbência de inserir em sua prática pedagógica atividades diversificadas que favoreçam o desenvolvimento das competências leitora, escritora e linguísticas de seus alunos.

2.1. As práticas tradicionais de ensino de língua portuguesa

O ensino da Língua Portuguesa está dividido em quatro práticas de linguagem, que estão em constante diálogo, embora cada uma tenha suas peculiaridades. Inquieta-nos a questão das práticas escolares tradicionais de ensino da língua portuguesa.

Nos últimos anos, tem havido uma quantidade crescente de literatura sobre práticas escolares tradicionais. E aqui destacamos um aporte teórico necessário para a leitura pelos professores de língua portuguesa. Trata-se de aula de português: encontro e interação, uma obra de Irandé Antunes (2003) uma exímia linguística que introduz novas diretrizes para o ensino de língua portuguesa, em que seu objetivo é chamar a atenção dos professores sobre as práticas escolares tradicionais.

Antunes (2003) critica as aulas de português. Segundo a autora, as aulas são mecânicas em relação à oralidade, a escrita, a leitura e a gramática, pois a didática dos professores encontra-se totalmente inadequada. Nota-se na atualidade uma mudança significativa de práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa, fomentada por programas de formação continuada, como o Mestrado Profissional em Letras e com a realização de práticas de ensino lúdicas, reflexivas e significativas. Todavia, ainda é vigente práticas de ensino tradicionais e mecânicas, que precisam ser redimensionadas e contextualizadas.

A autora acrescenta ainda que:

Os métodos utilizados não se concentram em ensinar a língua e seu funcionamento, mas apenas explorar o ensino de uma gramática que, conforme Antunes, é “uma gramática, fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função: frases feitas para servir de lição, para virar exercício”. (ANTUNES, 2003, p. 31)

Diante do contexto de práticas tradicionais do ensino de língua portuguesa apontado pela autora, observa-se que é uma realidade muito presente nas escolas. Essa demanda exige dos professores uma nova postura e reflexão, sobretudo, ao ensino de gramática, pois reafirmando Antunes (2003), não adianta ensinar apenas as nomenclaturas e pedir para os alunos classificar as orações, é preciso que eles compreendam a gramática funcional através de recursos de textos orais e escritos em que se privilegie a aplicação na língua falada ou escrita em seu uso formal e informal.

Como afirma Antunes (2003 p. 97), “o estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que se desfaça essa ideia errônea de que estudar língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa”.

Nesse mesmo diapasão, percebemos o apontamento da Base Nacional Comum Curricular (2018) quando defende que o ensino de gramática deve ser contextualizado nas práticas sociais, e não com base no conteúdo em si.

Assim fica evidente, o papel das metodologias ativas e práticas de ensino contextualizadas no ensino de língua portuguesa como um todo, é fundamental um trabalho em constante diálogo com as práticas de linguagem. Para tanto, o professor precisa lançar mão de estratégias diversas de ensino, que instiguem, provoquem, incentivem os alunos a refletirem sobre o uso potencial da língua, considerando toda a ação comunicativa dos estudantes.

Portanto, a partir dos estudos apresentados por Antunes (2003) e orientações da BNCC (1998), há evidências de que o ensino da língua não pode ser fragmentado, deve ser ajustado e contemplado a sua funcionalidade, considerando todos os aspectos imbuídos na competência comunicativa dos falantes, e outra questão básica para o redimensionamento das práticas mecânicas e descontextualizadas do ensino da língua: é o despertar docente. Por certo, não se trata de um caminho linear, entretanto, temos a nossa disposição muitas orientações e sugestões, propostas de caminhos já trilhados e que comprovadamente apresentaram excelentes resultados e por fim, precisamos nos conceber como produtores de conhecimento ao ponto de tecer estratégias didáticas que deem conta de atender ao ensino contemporâneo da língua portuguesa numa perspectiva produtiva, convidativa, reflexiva e emancipatória. Eis o desafio!

3. *Percurso metodológico*

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela abordagem quali-interpretativista, caracterizada pela imersão na realidade dos participantes. Segundo Gil (2008), esse tipo de abordagem proporciona o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e a das suas relações, por meio do contato direto com a situação estudada.

Definimos como sujeitos de nossa pesquisa alunos do 7º ano da Escola de Ensino Fundamental Alba Maria de Araújo Lima Aguiar em Camocim- Ceará, período vespertino. Participaram da técnica desenvolvida, 36 discentes, desenvolvidas em 4 aulas, sendo dois blocos de 90 minutos cada.

O *corpus* foi constituído por meio de uma adaptação da metodologia ativa de rotação por estações. A metodologia rotação por estações é definida por Bacich (2016) como

[...] os estudantes são organizados em grupos e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial e as atividades realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos. (BACICH, 2016, p. 682)

A metodologia denominada Rotação por Estações, técnica que se configura como metodologias ativas e podem ser definidas como estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de situações mais próximas da sua realidade, tornando-os responsáveis pela construção do conhecimento. Neste modelo de ensino, o professor torna-se mediador nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo aos estudantes o protagonismo de seu aprendizado.

Como predispõe a metodologia ativa Rotação por Estações, os estudantes foram organizados em grupos, para realizar as atividades propostas em 06 estações sobre aspectos fonológicos da língua, envolvendo questões de ortografia, acentuação e pontuação, de acordo com o esquema a seguir:

Figura 1: Esquema das estações de aprendizagem.



Fonte: Autoras

O primeiro bloco de atividades compreendeu 90 minutos, divididos em 2 momentos. Os direcionamentos preliminares duraram 30 minutos (exposição oral sobre a dinâmica da rotação por estação e os objetivos a serem alcançados). As passagens dos grupos pelas estações somaram 60 minutos. Cada estação tinha o tempo de 10 minutos, sendo controlado com uso de cronômetro e apito. Para o registro das atividades em cada estação de aprendizagem, os grupos receberam um cartão-resposta. As atividades de cada estação foram reproduzidas em tamanho pôster e dispostas no pátio da escola sobre mesas, onde ocorreu o desenvolvimento da proposta. Cada estação foi composta por 20 questões, sendo cada questão equivalente a 1,0 ponto, totalizando 120 pontos, por ocasião das 6 estações de aprendizagem. Os grupos fizeram rodízio aleatoriamente pelas estações, posto que nesse tipo de atividade não há necessidade de obedecer uma sequência lógica, as atividades de cada estação são independentes, porém integradas.

O segundo bloco também contemplou 90 minutos, sendo 50 minutos para correção coletiva das estações pelo professor e alunos no quadro expositor didático e com uso de projeção, 30 minutos para os alunos trocarem ideias e informações sobre o que foi aprendido durante a passagem pelas estações (realizada oralmente) e por escrito com questões direcionadas, por meio de um instrumental e por fim, 10 minutos para as considerações finais pela professora.

4. Análise e discussão dos resultados

O ensino de fonologia na perspectiva lúdica é um caminho a ser trilhado nas aulas de língua portuguesa, e tal cenário não se deve restringir apenas a fonologia, como também aos demais eixos que compõem o ensino da língua portuguesa. As práticas docentes precisam contemplar as diretrizes atuais, ajustando as diversas metodologias ao ensino da língua na contemporaneidade.

Partindo dos resultados obtidos da pesquisa, reiteramos que a metodologia Rotação por Estações pode ter interferência positiva na aprendizagem dos discentes. Com atividades dessa natureza, os alunos podem interagir, trabalhar em equipe, usar os conhecimentos prévios, fazer inferências. Isso significa que, por meio de atividades em grupo, com uso de recursos lúdicos, as aulas de língua portuguesa ganham mais profundidade e dinamicidade. Ao se propor atividades diferenciadas, saindo do

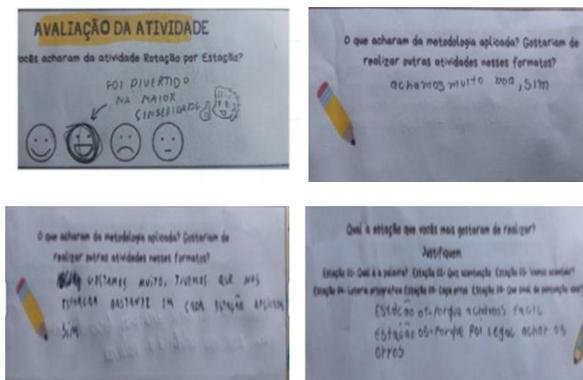
usual, que, em grande parte, são aulas expositivas, tem-se a possibilidade de atrair um maior interesse dos alunos.

A atividade foi desenvolvida em consonância com as diretrizes prescritivas da BNCC (2018), com a prática de Linguagem – análise linguística / semiótica; os objetos de conhecimento fono-ortografia e elementos notacionais da escrita e as habilidades EF67LP33 e EF67LP32 – Pontuar textos adequadamente e escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

Para dar conta das habilidades e competências acima aferidas foram exploradas nas estações os conteúdos de acentuação gráfica, ortografia e sinais de pontuação, tendo como objetivos a ampliação do vocabulário, a escrita correta (de acordo com a norma padrão da língua portuguesa) e estabelecimento de relação com as regras ortográficas conhecidas e a utilização adequada dos sinais de pontuação.

Dos resultados, podemos destacar que houve interação, boa aceitação, e proatividade dos alunos durante a passagem pelas estações, como veremos a seguir nos excertos extraídos da avaliação.

Figura 2: Excertos extraídos da avaliação da atividade de rotação por estações.



Conforme o exposto pela figura 2, podemos mensurar a eficácia da atividade, a partir da validação da metodologia pelos estudantes. Na avaliação escrita, pontuaram que gostaram da metodologia aplicada e sugeriram outras atividades nesse formato. Além disso, explicitaram que a atividade foi legal e divertida, trabalharam em equipe, se ajudaram e compartilharam conhecimentos.

Percebemos que em algumas estações, os grupos apresentaram mais entusiasmo, como a estação 01 que tratava de escrever palavras seguindo pistas linguísticas e as estações 02 e 03 que traziam questões referentes à acentuação gráfica.

Na estação 04, que versava sobre a grafia correta de palavras de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, através de uma loteria ortográfica, percebemos um bom aproveitamento e os discentes puderam refletir sobre algumas convenções ortográficas e também com palavras de irregularidades ortográficas. Observemos os recortes dessa estação a seguir.

Figura 3: Trecho da estação de aprendizagem 04 – Loteria Ortográfica.



Fonte: As autoras.

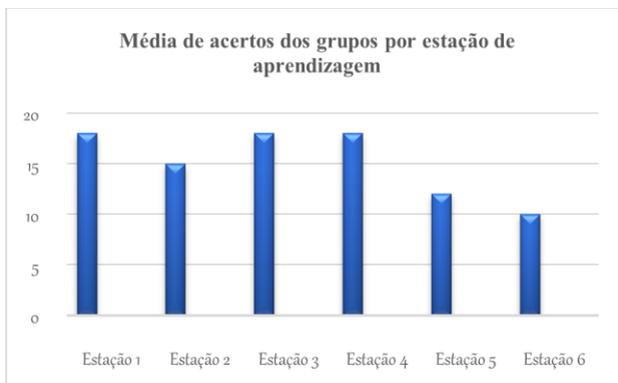
Os grupos conseguiram uma média de acertos plausível, algumas das palavras usadas apresentavam uma explicação para o funcionamento, denota-se que os alunos já se apropriaram dessas regras e aqui colocaram em jogo, o conhecimento prévio.

Outras, palavras, no entanto, como as palavras com irregularidades ortográficas são governadas por critérios às vezes arbitrários, às vezes pontuais, ou seja, não há uma regra específica ou consistente que justifique a escolha. Nesse caso, a escrita da palavra se explica por meio de sua origem etimológica ou mesmo pela tradição, ou seja, uma forma de escrever consagrada pelo uso. E nessa hora, os estudantes operam com o raciocínio, a memorização e o esforço para compreender esses casos particulares.

Assim, atividades dessa natureza cooperam para esse processo reflexivo, pois segundo Moraes (2002) “Quem não cria oportunidades de reflexão sobre as dificuldades ortográficas do idioma não pode nunca exigir que o aluno escreva certo”.

Nas estações 05- caça erros e 06 – Qual sinal de pontuação devo usar? Percebemos um menor envolvimento dos alunos, sobretudo na estação 06, o que refletiu nos resultados, posto que foram as estações com menos acertos pelos grupos, conforme veremos a seguir no Gráfico 1, com a média de acertos dos grupos por estação de aprendizagem.

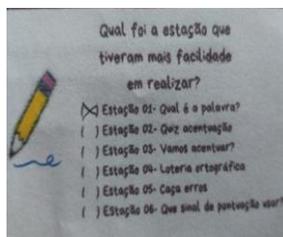
Gráfico 1.



Fonte: Autoras.

O gráfico 1 fornece uma visão dos dados coletados, mostrando o nível de acertos dos grupos em cada estação. Aqui, compreendemos porque os alunos relacionaram como estação mais fácil de realizar a primeira – Qual é a palavra? A estação consistia em descobrir a palavra por meio de pistas conceituais e linguísticas, objetivando a escrita correta de palavras (Figura 4), já que a média de acertos/pontos por grupo foi entre 18 e 20 acertos. Evidências apresentadas no gráfico 1 e durante a fase de avaliação da atividade (Figura 5).

Figura 4: Estação 01- Qual é a palavra? Figura 5: Trecho da avaliação pelos alunos (estação mais fácil).



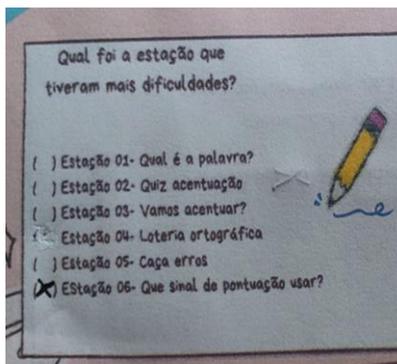
Fonte: Autoras.

Nas estações 02 (Quiz da acentuação), 03(Vamos acentuar?) e 04 (Loteria ortográfica) a média de acertos variou entre 15 e 18 acertos. Estações também pontuadas pelos estudantes como fáceis. Nas últimas estações, o desempenho dos grupos foi menor, girando entre 10 e 12 acertos. Sendo a estação 06-Que sinal de pontuação devo usar? Atividade que consistia em pontuar adequadamente um texto (Figura 6), apontada pelos estudantes como mais difícil de realizar (Figura 7).

Figura 6: Estação 06 – Pontuar o texto adequadamente



Figura 7: Excerto da avaliação (estação mais difícil de realizar)



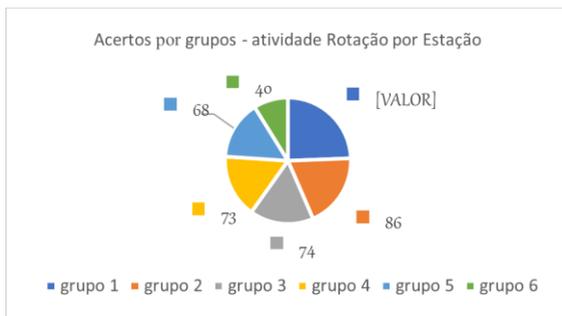
Fonte: Autoras.

Conforme pontuado na avaliação pelos grupos (figura 7), a estação de aprendizagem 06 foi considerada difícil. Uma estação que lidava com o conteúdo pontuação. Percebemos que os alunos até conseguiram identificar os sinais de pontuação, bem como sua função, no entanto, tiveram dificuldades em operar com o texto, pontuando-o inadequadamente.

Dos conteúdos explorados, a pontuação foi a que apresentou o pior resultado. Apenas um grupo conseguiu pontuar satisfatoriamente o texto, o que pressupõe indicativos de que outras atividades precisam ser trabalhadas na sala a partir deste conteúdo e é o que segue justamente apresentado pelos participantes na avaliação escrita, quando pontuaram que noutras atividades gostariam de aprofundar os conhecimentos sobre pontuação (03 grupos), seguido da acentuação (02 grupos) e apenas um grupo pontuou na próxima atividade ser ortografia.

Observemos a seguir o gráfico 2, com o resultado em números (acertos) da atividade por grupos.

Gráfico 2.



Fonte: Autoras

Com base nos dados, os grupos que mais se destacaram fizeram 110 e 86 pontos respectivamente, com resultado adequado. Os grupos com desempenho intermediário fizeram uma média de 70 pontos. E apenas um grupo apresentou desempenho insatisfatório com 40 pontos. Aqui é válido destacar que foi perceptível nesse grupo específico as brincadeiras paralelas à atividade, o que pode ter ocasionado o baixo rendimento.

De um modo geral, os grupos apontaram como positiva a atividade realizada, tanto em termos de aprendizagem, como interação e trabalho em grupo. Observemos na (figura 8) logo a seguir, esses indicativos de aproveitamento da atividade, a partir do questionamento: O que acharam da metodologia aplicada?

Figura 8- Devolutivas da avaliação oral feita pelos alunos no final da atividade.



Fonte: As autoras

Como demonstrado na figura 8, temos uma correlação positiva entre a atividade e o formato em que foi realizada (metodologia rotação por estações). Isso denota a importância de o professor estar antenado com o percurso metodológico de suas aulas, pois a metodologia utilizada faz diferença e pode despertar interesse e ou a apatia dos alunos. Assim, o professor que envereda por esse caminho tem consciência de seu papel no processo como mediador e como tal, orienta o discente a ser protagonista na construção de sua própria aprendizagem. Corroborando com a ideia do sujeito ativo e da busca pelo conhecimento incentivado pelo professor mediador, um grande educador, Freire afirma:

Meu papel de professor progressista não é apenas de ensinar Matemática ou Biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva. (FREIRE, 1996, p. 78)

Dessa forma, os resultados apresentados fornecem informações importantes sobre a questão postulada por Freire, na medida em que os usos de metodologias ativas proporcionam o engajamento dos alunos e os tornam sujeitos ativos em seu processo cognoscitivo.

Em linhas gerais, podemos mensurar a eficácia da atividade realizada. Explorar aspectos do ensino fonológico na perspectiva lúdica e reflexiva em sala de aula é oportunizar momentos para além do dever tradicional das práticas de linguagem. É contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências do ensino da língua de forma vivaz, dinâmica e comunicativa. E como afirma Freire (2001), uma aula constitui-se como espaço de construção de conhecimento que envolve o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Nessa vertente, a metodologia utilizada contribuiu significativamente para fomentar essa autonomia e gerar aprendizagem de forma lúdica e reflexiva.

5. *Considerações finais*

O presente artigo foi desenvolvido com intuito de expor as implicações didático-pedagógicas do uso de atividades fonológicas na perspectiva lúdica e como se constituem ferramentas produtivas para o ensino de língua portuguesa, a partir de uma análise crítica proposta pela disciplina de Fonologia, Variação e Ensino do ProfLetras.

Os dados sugerem que essa forma de ensino se constitui como uma importante ferramenta didático-pedagógica, pois estimula a aprendi-

zagem, a participação ativa dos estudantes, o trabalho em grupo. Evidenciamos que o trabalho favoreceu o exercício reflexivo de regularidades e convenções da escrita de forma colaborativa e lúdica.

De forma conjunta, as evidências apontam para a eficácia da metodologia adotada – rotação por estações –, contemplando o ensino da ortografia, pontuação e acentuação, fato este que tem significativas implicações para o ensino de Língua Portuguesa.

Assim, constatou-se que as atividades de cunho fonológico aplicadas seguindo o modelo de Rotação por Estações pode tornar o aprendizado mais atraente para os discentes ao propiciar aulas dinâmicas, interativas e colaborativas, permeadas pela prática de exercícios lúdicos. Consequentemente, os alunos têm a oportunidade de vislumbrar conceitos e outros conhecimentos de análise linguística e semiótica de forma prazerosa e reflexiva, sem o peso das regras normativas da língua. Desse modo, entendemos ser perfeitamente viável a aplicabilidade do método da rotação por estações nos outros eixos que compõem o ensino da língua portuguesa, bem como em qualquer componente curricular.

Decerto, as discussões não findam com esse estudo, evidentemente novos apontamentos com foco em metodologias ativas e subsídios teórico-metodológicos exequíveis para a aplicação e vivência de práticas que contribuem para a melhoria do ensino–aprendizagem, considerando o caráter lúdico e o dinamismo nas aulas de língua portuguesa surgirão, posto que as inquietações emergidas nas salas de aula se configuram excelentes oportunidades de o professor conceber-se um eterno pesquisador.

Por fim, o que há de considerar é que trabalhos que demandam questões que envolvem o ensino da língua portuguesa, sobretudo no parâmetro reflexivo e dinâmico, são imprescindíveis para nortear e contribuir para o aperfeiçoamento da práxis pedagógica de forma que garanta a sua eficácia e mantenha um diálogo constante com as demandas contemporâneas do ensino da língua portuguesa.

Certamente, os desafios são muitos, contudo o ensino de língua portuguesa deve ser significativo, contextualizado e produtivo, posto que o ensino tradicional não pode prevalecer como metodologia unidirecional e/ou assumir o lugar de destaque na escola do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. *Workshop De Informática Na Escola (WIE)*, 22, 2016, Uberlândia. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 679-87
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 2001.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Anglo, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MORAN, José. O papel das metodologias na transformação da Escola. In *Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda*, In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.