



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

YASMIN ALVES SANTOS DE OLIVEIRA

**JOGO E GRAMÁTICA: UMA ANÁLISE SOBRE O ENSINO DE SINTAXE A
PARTIR DO LÚDICO**

JOÃO PESSOA
2021

YASMIN ALVES SANTOS DE OLIVEIRA

**JOGO E GRAMÁTICA: UMA ANÁLISE SOBRE O ENSINO DE SINTAXE A
PARTIR DO LÚDICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras Português, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Rosário de Mello.

JOÃO PESSOA

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

048j Oliveira, Yasmin Alves Santos de.
Jogo e gramática : uma análise sobre o ensino de
sintaxe a partir do lúdico / Yasmin Alves Santos de
Oliveira. - João Pessoa, 2021.
96 f. : il.

Orientação: Fernanda Rosário de Mello.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de gramática. 2. Sintaxe. 3. Jogos. I. Mello,
Fernanda Rosário de. II. . III. Título.

UFPB/CCHLA CDU 81'36(043.2)

YASMIN ALVES SANTOS DE OLIVEIRA

**JOGO E GRAMÁTICA: UMA ANÁLISE SOBRE O ENSINO DE SINTAXE A
PARTIR DO LÚDICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras Português, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Rosário de Mello.

Aprovado em: __/__/____

Banca examinadora:

Profa. Dra. Fernanda Rosário de Mello
(Orientadora/UFPB)

Profa. Dra. Mônica Mano da Trindade
(Examinadora/UFPB)

Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues
(Examinador/UFPB)

Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
(Suplente/UFPB)

Dedico este trabalho às quatro mulheres que me suportaram e me constituíram, me permitindo chegar até aqui: Áurea, minha avó; Cácia, minha tia; Eliane, minha mãe; e Natália, minha madrastra. Vocês são sinônimos de luta e de força.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus de Israel, cujos olhos estão sobre tudo e sobre todos. Sua onisciência me traz esperança.

Aos meus parentes: pai, mãe, irmãos, avó, tia e primo. Pelo suporte material e imaterial que me ajudou a adentrar na vida acadêmica.

Ao amor da minha vida, Felipe. Seria quase impossível cumprir essa missão sem seu suporte emocional, espiritual, físico e material. Sou agraciada em ser servida pelo seu amor.

À Felícia, minha felina, que me acompanhou durante muitas madrugadas, ora me mordendo, ora cochilando ao meu lado.

Aos meus amigos de longe e de perto, em especial Karol e Ewerton. Nossas conversas sempre me trouxeram alegria e força.

Ao corpo do qual sou membro: à igreja Cristã Sal da terra, na pessoa do Pr. Rony e sua família, pelas orações, paciência e bondade com que me cobrem todos os dias.

À Rosi e o Ministério Infantil, por permitir que eu trabalhasse as poucas habilidades que possuo com crianças pequenas.

Aos meus colegas de curso, já há tanto tempo distantes. Aos que me alegraram com uma conversa, me contiveram com uma orientação, me apoiaram com um material de estudo ou com uma passagem para o transporte... Vi a providência divina através de vocês.

À Fernanda, minha orientadora, por sua generosidade, dedicação e profissionalismo. Eu estaria em apuros se não fossem suas orientações e seu suporte!

A todos os que lutam por um ensino público de qualidade: que mais jovens possam ter a oportunidade que eu tive.

“O que está em jogo é o poder, não a ciência; mas a ciência é o grande instrumento do poder; logo, ela está também em jogo, afinal de contas.” – Mário A. Perini

RESUMO

Na tentativa de superar os resultados improdutivos do ensino de gramática aos moldes tradicionais, muitos professores têm buscado formas alternativas para desprender-se das fatigantes atividades de “decorar”, com vistas a um aprendizado mais autônomo e divertido. Neste cenário, jogos educativos, enquanto uma das metodologias ativas possíveis para o ensino de gramática, em especial de sintaxe, têm sido fortemente procurados e produzidos. O presente trabalho objetiva analisar o ensino de gramática, por meio da análise quinze jogos físicos prescritos para o ensino de sintaxe (ALMEIDA, 2019; SILVA; COSTA, 2018). Nossa intenção é verificar em que medida o ensino de gramática pode ser auxiliado pelo uso desses recursos lúdicos em sala de aula. Para tanto, propomos uma pesquisa qualitativa de base exploratório-descritiva, utilizando como método de coleta de dados a pesquisa bibliográfica-documental. Adotamos, como embasamento teórico para a análise dos dados coletados, as discussões e sugestões de Vieira (2017, 2018, 2019), Franchi (2006), Perini (2016) e Antunes (2007) acerca de língua e gramática, assim como a propostas de Kishimoto (2008) e Costa (2008) sobre os jogos e seus benefícios. Constatamos ao longo desta pesquisa que os jogos, sugeridos como práticas motivadoras e, sobretudo, inovadoras para o ensino, revelam, muitas vezes, a continuidade do tratamento gramatical prescritivo tradicional, e não sua superação, apresentando características regulares como: a falta de objetivos para a aprendizagem; exercícios findados no próprio objeto de estudo; não correspondência entre os objetivos propostos e as ações metalinguísticas requeridas; inconsistências teóricas sobre o conteúdo abordado; e a apresentação de regras confusas.

Palavras-chave: ensino de gramática; sintaxe; jogos.

ABSTRACT

In an attempt to overcome the unproductive results of teaching grammar in traditional ways, many teachers have been looking for alternative ways to let go of the tiring activities of “decorating”, with a view to a more autonomous and fun learning process. In this scenario, educational games, as one of the possible active methodologies for teaching grammar, especially syntax, have been strongly sought after and produced. This work aims to analyze the teaching of grammar, through the analysis of fifteen games prescribed for the teaching of syntax. Our intention is to verify to what extent the teaching of grammar can be helped by the use of these playful resources in the classroom. Therefore, we propose a qualitative-interpretative research, using bibliographic research as a data collection method. We adopted, as a theoretical basis for the analysis of the collected data, the discussions and suggestions of Vieira (2017, 2018, 2019), Franchi (2006), Perini (2016) and Antunes (2007) about language and grammar, as well as proposals Kishimoto (2008) and Costa (2008) on games and their benefits. We found throughout this research that games, suggested as motivating and, above all, innovative practices for teaching, often reveal the continuity of the traditional prescriptive grammatical treatment, and not its overcoming, presenting regular characteristics such as: the lack of goals for the Learner; exercises ending in the object of study itself; mismatch between the proposed objectives and the required metalinguistic actions; theoretical inconsistencies about the content covered; and the presentation of confusing rules.

Keywords: Teaching grammar; syntax; games.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Jogo sobre pontuação - questões 1 e 2.	14
Figura 2 - Jogo sobre pontuação: comandos.	14
Figura 3: Jogo virtual sobre pontuação - questão 11.	15
Figura 4: Comentários avaliativos sobre jogo de pontuação.	16
Figura 5: Jogos para aulas de língua portuguesa e avaliação dos leitores.	17
Figura 6: Jogo sobre advérbios.	35
Figura 7: Jogo sobre regência verbal.	36
Figura 8: Jogo I sobre concordância verbal.	40
Figura 9: Habilidade referente à concordância no 6º ano.	41
Figura 10: Habilidade referente à concordância no 8º ano.	41
Figura 11: Trecho de música do Mc Bin Laden.	44
Figura 12: Regras do jogo proposto sobre concordância verbal.	44
Figura 13: Jogo II sobre concordância verbal.	45
Figura 14: Orações sugeridas pelo jogo “Floresta do conhecimento”	46
Figura 15: Jogo sobre concordância nominal.	49
Figura 16: Habilidades referentes à concordância nominal no 6º ano.	49
Figura 17: Questão 9 do jogo sobre concordância nominal.	50
Figura 18: Questão 10 do jogo sobre concordância nominal.	51
Figura 19: Jogo sobre regência verbal.	53
Figura 20: Jogo sobre regência verbal (como jogar).	53
Figura 21: Habilidade referente à regência verbal no 8º ano.	54
Figura 22: Habilidade referente à regência verbal no 9º ano	54
Figura 23: Questão 3 do jogo sobre regência verbal.	55
Figura 24: Questão 7 do jogo sobre regência verbal.	56
Figura 25: Questão 20 do jogo sobre regência verbal.	56
Figura 26: Jogo II sobre regência verbal.	58
Figura 27: Habilidades referentes à regência verbal no Ensino Médio.	58
Figura 28: Cartas do jogo II sobre regência verbal.	59
Figura 29: Jogo III sobre regência verbal.	60
Figura 30: Jogo I sobre regência nominal.	62
Figura 31: Questões 12 e 13 do jogo sobre regência nominal.	62
Figura 32: Jogo II sobre regência nominal.	64

Figura 33: Descrição do jogo II sobre regência nominal.....	65
Figura 34: Jogo I sobre crase.....	68
Figura 35: Funcionamento do jogo I sobre crase.	68
Figura 36: Regras do jogo I sobre crase.	69
Figura 37: Habilidades referentes ao uso da norma-padrão do 6° ao 9° anos.....	71
Figura 38: Jogo II sobre crase.....	73
Figura 39: Jogo I sobre funções sintáticas.....	75
Figura 40: Habilidades referentes à análise sintática no Ensino Médio.....	76
Figura 41: Jogo I sobre períodos compostos.	78
Figura 42: Habilidade referente aos períodos compostos no Ensino Fundamental.....	79
Figura 43: Questão 2 do jogo I sobre períodos compostos.	79
Figura 44: Jogo II sobre períodos compostos.....	81
Figura 45: Mapa mental I do jogo II sobre períodos compostos.....	81
Figura 46: Mapa mental II do jogo II sobre períodos compostos.....	82
Figura 47: Jogo III sobre período composto.....	84
Figura 48: Cartões do jogo III sobre períodos compostos.....	84
Figura 49: Jogo IV sobre períodos compostos.	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Jogos e seus temas, livro I.	33
Quadro 2: Jogos e seus temas, livro II.	36

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 Ensino de língua e gramática: importância e limitações.....	22
2.2 Jogos e aprendizagem: explorando o lúdico na sala de aula.....	27
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	32
3.1 Descrição do corpus, da coleta e da análise de dados.....	33
4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	38
4.1 Visão geral das obras analisadas.....	38
4.1.1 Dinâmicas para aulas de Língua Portuguesa (ALMEIDA, 2019).....	39
4.1.2 Dinâmicas e jogos para aulas de Língua Portuguesa (SILVA; COSTA, 2018).....	39
4.2 Análise dos jogos.....	40
4.2.1 Grupo 1: jogos de concordância verbal.....	40
4.2.2 Grupo 2: jogos de concordância nominal.....	48
4.2.3 Grupo 3: jogos de regência verbal.....	52
4.2.4 Grupo 4: jogos de regência nominal.....	61
4.2.5 Grupo 5: jogos de crase.....	67
4.2.6 Grupo 6: jogo de sintaxe – funções sintáticas.....	75
4.2.7 Grupo 7: jogo de sintaxe – período composto.....	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92

1. INTRODUÇÃO

As transformações contínuas e rápidas pelas quais passa nossa sociedade, nas mais diversas instâncias, têm proposto modificações consideráveis à educação contemporânea. Os envolvidos no processo educacional parecem concordar que não há mais espaço, no século XXI, para as antigas e repetidas investidas tradicionais, que relegam aos alunos o papel de coadjuvantes na recepção dos conteúdos ensinados. Neste cenário, professores têm buscado alternativas para desenvolver suas práticas pedagógicas, de modo que o trabalho em sala de aula seja mais produtivo e dinâmico. Uma dessas formas é a utilização de jogos, físicos ou virtuais, como recursos favorecedores da aprendizagem, capazes de realocar a posição dos alunos no cenário educacional, trazendo-os para o centro do processo. Especificamente para o ensino de língua portuguesa, muitos jogos e atividades dinâmicas têm surgido – com o objetivo de ensinar gramática e seus níveis, de maneira inovadora e divertida.

Esses novos meios de aprender e ensinar por muitas vezes deslumbram a nós docentes e a nossos alunos. Assim, o menor sinal de diversão na sala de aula é capaz de gerar maior atenção e participação por parte dos estudantes, como afirma Costa (2008). Deste modo, os métodos ativos¹ de ensino, nos quais se incluem os jogos² (físicos ou virtuais), podem ser usados com a finalidade de envolver o discente em um trabalho motivador, crítico e reflexivo, gerando uma aprendizagem significativa, de forma experimentada, criativa e lúdica.

Tais características dos métodos ativos despertaram em mim o interesse em experimentá-los através da proposição de jogos físicos para o ensino de gramática em uma escola pública onde atuei como residente. Nesta experiência, ao final do ano de 2019, nos surgiu o interesse de olharmos cientificamente como, de fato, estas metodologias ativas através dos jogos contribuíam no processo de aprendizado do aluno, propondo-lhe de forma lúdica uma experiência mais crítica e reflexiva na construção de conhecimentos.

A eclosão da pandemia pelo COVID-19³ no Brasil, no início de 2020 nos obrigou a refazermos os passos metodológicos de nossa pesquisa, haja vista a suspensão das aulas

¹ Compreendemos por método ativo ou metodologia ativa o que propõem Diesel *et. al* (2017): um processo cujo objetivo é estimular a autoaprendizagem, a curiosidade para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações de decisão, em que o professor é apenas o facilitador do processo.

² Neste trabalho, tomamos por jogo um objeto material constituído por regras específicas que ao mesmo tempo que lhe define, também lhe diferencia de outros jogos e/ou atividades, conforme aponta Kishimoto (2008).

³ O coronavírus, vírus que causa a infecção por COVID-19, surgiu no final de 2019, na China. No Brasil, foram diagnosticados os primeiros casos em fevereiro de 2020 e, em março do mesmo ano, o diretor geral da OMS

presenciais pelas autoridades estatais. Neste cenário, o nosso objetivo de pesquisa mudou, mas aquilo que nos intrigava, persistiu: será que os jogos físicos se constituem como meios significativos para a aprendizagem na sala de aula ou será que eles trazem apenas diversão a um ensino já fadado à improdutividade? Tal questionamento se mostrou ainda mais pertinente quando notamos que o interesse por estratégias de ensino motivadoras tem ganhado maior relevo atualmente, devido ao período de isolamento social que estamos vivendo. Chegamos a estas considerações ao fazermos uma breve pesquisa em um grupo na rede social *Facebook*,⁴ denominado “Língua Portuguesa – Atividades”⁵, em que verificamos, nos últimos meses, um aumento expressivo na divulgação de materiais didáticos identificados como dinâmicos e/ou lúdicos. O grupo, voltado ao ensino de língua portuguesa, é privado (ou seja, é necessário que administradores aceitem a solicitação do usuário para participar) e conta com quase 47 mil membros⁶. Seu objetivo é compartilhar propostas didáticas entre professores de Português na Educação Básica, por meio da divulgação de *links*, da indicação de livros e vídeos, de sugestões de planos de aula e de atividades diversas. O grupo apresenta-se bastante ativo; todos os dias, os professores dele integrantes publicam diversas atividades de ensino, majoritariamente destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Após observarmos a crescente divulgação de atividades lúdicas, justificadas, muitas vezes, pelas especificidades do ensino remoto, decidimos verificar todas as postagens deste grupo no período de janeiro de 2019 a maio de 2021 e percebemos que tanto a procura por materiais “divertidos” quanto as publicações de atividades feitas a partir de plataformas de jogos, aplicativos ou serviços digitais, como o *Google Docs*⁷, por exemplo, aumentaram significativamente a partir de março de 2020, período em que as primeiras medidas restritivas começaram a ser tomadas no país devido à COVID-19. Dentre elas, estava a suspensão das aulas presenciais, o que gerou, fatalmente, a ampliação de atividades em formatos digitais

declarou situação de pandemia, devido à rápida disseminação infecciosa. Em junho de 2021, registram-se cerca de 500 mil mortes no país, por COVID-19.

⁴ O *Facebook* é a maior rede social do mundo, criada nos Estados Unidos, em 2004, por Mark Zuckerberg. De acordo com seu fundador, o *Facebook* tem por objetivo conectar pessoas, por meio do compartilhamento de informações e de conexão, com liberdade e fluxo livre de informações. (FACEBOOK. Canaltech.com.br. Disponível em: <https://canaltech.com.br/empresa/facebook/>. Acesso em: 03 de julho de 2021.

⁵ Link para acesso ao grupo: <https://www.facebook.com/groups/212050529305967>

⁶ Em junho de 2021.

⁷ *Google Docs* é um serviço para Web, *Android* e *iOS* que permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los com amigos e contatos profissionais. Com ele, o usuário pode criar documentos colaborativos em que cada integrante do trabalho pode acrescentar ideias (COSTA, MARVIN. **Techtudo**. Google Docs. 2015. Downloads. Disponível em: < <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-docs-app.html>>. Acesso em: 01 de junho de 2021).

durante o período de ensino remoto⁸. A seguir, ilustramos uma dessas atividades, publicada no grupo em março de 2021, com o nome de “Jogo da pontuação”. O professor que a produziu e compartilhou descreve o material como: “Jogo educativo sobre o uso da pontuação. É uma atividade bastante dinâmica e simples, que pode ser trabalhada do 6º ao 3º ano”.

Figura 1: Jogo sobre pontuação - questões 1 e 2.



Fonte: Facebook (2021).

As imagens na página anterior fazem parte de um conjunto de doze questões criadas no *Power Point*⁹ com o mesmo formato: o autor indica uma frase, “solta” ou retirada de algum texto (tirinhas ou memes, por exemplo), que deve ser analisada pelo aluno. São dadas três opções de resposta e, caso o aluno acerte, aparecem em tela personagens do Super Mário¹⁰ exclamando “Parabéns!”; caso erre, uma nova figura da personagem informa ao aluno “Não passe. Você errou!”, conforme as imagens abaixo:

Figura 2 - Jogo sobre pontuação: comandos.



Fonte: Facebook (2021).

⁸ Este tipo de atividade também se realiza nas aulas presenciais, mas em menor uso. Neste formato de aula, a procura maior é pelos jogos físicos.

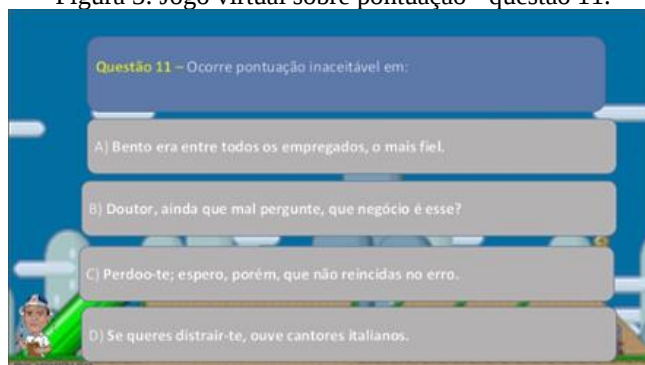
⁹ É um programa dedicado à criação de apresentações, que podem ser usadas para os mais variados fins: reuniões, palestras, negociações comerciais, apresentações corporativas, etc. (MARKETING. **Smaltalk**. Power point: tudo o que você precisa saber e entender está aqui. 2021. Blog. Disponível em: < <https://smaltalk.com.br/blog/powerpoint/>>. Acesso em: 02 de junho de 2021).

¹⁰ “Mario Bros e Luigi são mascotes populares que se tornaram famosos no jogo da Nitendo, companhia de videogames japonesa” (VINHA, Felipe. **Techtudo**. Super mario: veja as maiores curiosidades sobre a franquia. 2014. Jogos. Disponível em: < <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/09/super-mario-veja-maiores-curiosidades-sobre-famosa-franquia.html>>. Acesso em: 01 de junho de 2021).

A maneira como o jogo propõe a atividade não difere muito das atividades tradicionais que já conhecemos em livros didáticos e em listas de exercícios expostas no quadro: solicita-se apenas que o aluno identifique, aponte ou indique determinado elemento e sua respectiva função dentro da oração. a refletir, questionar ou duvidar, já é realizado há muito tempo, como afirma Neves (1994). A questão 5, ilustrada na Imagem 1, chega mesmo a colocar em xeque o domínio de conhecimentos óbvios, considerando-se um aluno de Anos Finais ou de Ensino Médio. A própria escola, com seus exercícios insistentemente repetidos sobre tipos de frase, desde as primeiras séries dos Anos Iniciais, faz o aluno automaticamente associar um questionamento à presença de um ponto de interrogação¹¹.

A questão 7, por sua vez, exemplifica muito bem o famoso “ensino de Português contextualizado” ou “ensino de gramática por meio do texto”, que busca evidenciar a (suposta) superada gramatiquice nas aulas de Português. O que vemos, entretanto (e infelizmente), é o mesmo tratamento tradicional para o ensino, como podemos reconhecer também na questão ilustrada a seguir.

Figura 3: Jogo virtual sobre pontuação - questão 11.



Fonte: Facebook (2021).

Dizer que dada pontuação é inaceitável nos remete à ideia de gramática como a fixação de modelos exemplares a serem seguidos para o bem falar e o bem escrever. Nesse sentido, todo e qualquer uso minimamente diferente do padrão gramatical é considerado abominável. É a cultura do erro reafirmando o lugar de destaque que sempre foi seu na tradição escolar brasileira. Vemos, então, em uma mesma atividade (produzida e recebida

¹¹ Os alunos são levados, desde muito cedo, a associarem a ideia de pergunta à presença do sinal de interrogação. Não é muito comum a discussão sobre a possibilidade de fazerem uma pergunta sem usar a interrogação, como nas frases interrogativas indiretas. Frequentemente encontramos em textos de alunos mais velhos, inclusive na Universidade, frases interrogativas indiretas usando o sinal de interrogação. Muito mais rara é a reflexão sobre a presença do ponto de interrogação sem sugerir um questionamento. No próprio meme utilizado na questão 5, poderíamos substituir o ponto final pela interrogação em “Veio falar comigo e escreveu errado? Não escreve mais”, sem que a troca sugerisse, de fato, um questionamento. Esse tipo de estrutura é bastante comum nas interações verbais na oralidade e seria muito proveitoso que a escola se ocupasse da reflexão pela relação entre sua ocorrência na oralidade e sua correspondência na escrita, em que utilizamos o sinal de interrogação sem a função de marcar uma pergunta de fato.

como dinâmica e produtiva), nossos dois grandes vícios pedagógicos herdados do modelo medieval de ensino: a *gramatiquice* e o *normativismo* (FARACO, 2008).

Ao observarmos outras atividades semelhantes a esta, no mesmo grupo e também nomeadas de “jogos”, constatamos que, apesar de os títulos sugerirem meios atrativos e ativos de ensino, esses exercícios continuam explorando velhos procedimentos e fazendo as mesmas exigências aos alunos. O que muda, de fato, são as novas plataformas utilizadas para sua realização, incrementadas, por vezes, com algum elemento relativo a jogos (como o personagem Mário Bros, por exemplo).

Neste cenário, observamos que o caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos para o ensino de língua, e especialmente para o tratamento gramatical, pouco é favorecido, pois não ocorre, de fato (como se espera de métodos ativos), o protagonismo do aluno em seu processo de aprendizado; antes, reitera práticas já sedimentadas de memorização e aceitação de qualquer fato “dado” da língua, sem questionamento, como afirma Perini (2016).

A alta procura por este tipo de atividade, o número expressivo de vezes em que ela foi compartilhada, as centenas de reações positivas a ela sinalizam a importância de nós, enquanto professores, reavaliarmos nossas concepções acerca de língua e seu ensino, pois elas interferem diretamente em nossas escolhas e decisões pedagógicas, como afirma Antunes (2009). A atividade que discutimos aqui tem mais de 133 curtidas e dezenas de comentários em que os professores expressam a adesão à proposta, conforme verificamos a seguir:



Fonte: Facebook (2021).

Apesar da grande popularidade dos jogos em suporte virtuais, devido às restrições sociais que estamos vivendo, os jogos físicos também apresentam grande procura e avaliações positivas, como vemos nas imagens abaixo:

Figura 5: Jogos para aulas de língua portuguesa e avaliação dos leitores.



Fonte: Amazon (2021).

O livro “Dinâmicas e jogos para as aulas de língua portuguesa” (SILVA; COSTA, 2018) tem 79% de avaliações positivas dos seus 119 leitores, conforme aponta o *site* de vendas *Amazon*. Na imagem à direita, podemos notar duas dessas avaliações, cujos autores classificam o livro com cinco estrelas, além de afirmar sua utilidade.

Usamos como gatilho para contextualizar nossa pesquisa uma, das centenas de propostas de jogos compartilhadas virtualmente para o ensino. Embora nossa análise seja de jogos físicos, consideramos relevante destacar que, mesmo em ambientes propícios à produção de jogos, dados os recursos digitais, o tratamento dado à gramática, na maioria das vezes, continua feito à base da prescrição tradicional. E a crescente valorização desse método de ensino nos mostra a importância de nos debruçarmos sobre o tema a fim de analisá-lo.

A perspectiva que aqui defendemos para o ensino de Português está pautada numa concepção de língua enquanto uma complexa rede que funciona inter-relacionando seus três elementos indissociáveis: a sistematicidade, a interatividade e a variabilidade (MARCUSCHI, 2005). Todas as discussões, análises e sugestões vindouras, neste trabalho, serão pautadas, como propõe Vieira (2017, 2018, 2019), no entendimento de um fazer gramatical que se realiza na estrutura do sistema linguístico, na produção de sentidos (que ocorre necessariamente nos textos), e na variação inerente à própria natureza da língua.

O viés reducionista que o tratamento gramatical tradicional emprega ao ensino de língua portuguesa vem sendo mais fortemente debatido e questionado há, pelo menos, mais de 20 anos, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). As políticas públicas para a melhoria do ensino, traduzidas nas orientações presentes nos documentos oficiais, somadas ao discurso vindo da esfera acadêmica, reforçam a necessidade de reorganização do ensino de Português e, conseqüentemente, de um redimensionamento do tratamento dado à gramática na escola. Esse redimensionamento, no entanto, nem sempre foi pensado com razoabilidade, levando a compreensões equivocadas sobre a pertinência ou não

do ensino de gramática. Os próprios documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), empenharam-se na tarefa de evidenciar a necessidade de superar a tradição e, como estratégia, chegaram a evitar o termo “gramática” em suas orientações, substituindo-o por “análise linguística”. As explicações, contudo, não se fizeram suficientes e temos, ainda hoje, uma série de questionamentos e dúvidas sobre eles: gramática **e** análise linguística? Gramática **ou** análise linguística? Gramática **com** análise linguística? Gramática **sem** análise linguística? Na prática pedagógica, essas indefinições, via de regra, acarretam um tratamento polarizado: ou se defende o abandono do ensino de gramática, sob a alegação da improdutividade da – muitas vezes demonizada – metalinguagem ou, mais costumeiramente, se mantêm as mesmas práticas tradicionais de ensino de classificações e nomenclaturas, agora maquiadas pela presença dos textos e supervalorizadas pelas propostas *gameficadas*, ditas dinâmicas e lúdicas, como ilustramos anteriormente com o “jogo da pontuação”.

Pensando nesse cenário conflituoso é que nosso trabalho se justifica, uma vez que é nosso objetivo analisar em que medida o (famigerado) ensino de gramática pode ser auxiliado pelo uso de jogos físicos, superando antigas queixas de um tratamento gramatical contraproducente.

Adotamos a abordagem do componente linguístico em três eixos, como propõe Vieira (2017, 2018, 2019), devido à concepção de língua e à proposta de ensino que defendemos, um ensino não reducionista, limitado aos extremos que ora abordam apenas a tradição gramatical, ora pouco apresentam a sistematicidade dos elementos que compõe a língua. Nesta perspectiva, então, o ensino de Português comporta o que é compreendido sobre a própria língua: sua *sistematicidade estrutural* em diversos níveis, o que permite significar e fazer a tessitura textual acontecer; sua *textualidade*, materializada em diversos gêneros, através dos quais ocorre a produção de sentidos e as interações; e sua *dinamicidade*, curso natural da língua em uso, suas variações e normas.

Entendemos, então, a partir dessa perspectiva, que o aprendizado das classificações, por exemplo, não deve ser excluído dos estudos gramaticais, mas tampouco deve ser exclusivo deles, como comumente vemos na sala de aula. Antes, e sobretudo, deve servir como recurso para um trabalho inteligente de sistematização gramatical (Franchi, 2006), nunca com um fim em si mesmo.

Partindo dessas noções, acreditamos que o uso de metodologias ativas através dos jogos, por exemplo, possam contribuir de maneira positiva para o ensino de língua portuguesa, como mostram algumas pesquisas em sala de aula (COSTA, 2008; SCHUCK; OESTERREICH, 2014), desde *games* digitais encontrados em *sites* e aplicativos até as adaptações de jogos tradicionais, como os de tabuleiro e os de cartas. Como indica Brougère (1999 *apud* COSTA, 2008), os jogos, além de auxiliar na motivação dos alunos, são importantes também na compreensão de conceitos abstratos, dada sua dimensão concreta. É nesse sentido que entendemos os jogos como recurso válido ao ensino de gramática, principalmente ao ensino do eixo de sistematização do componente gramatical (VIEIRA, 2017, 2018, 2019). Contudo, até que ponto os jogos propostos para o ensino de língua têm se realizado de fato como uma metodologia ativa? Ou estão, a exemplo do “jogo da pontuação”, compartilhado em um grupo para professores no *Facebook*, reproduzindo as mesmas atividades tradicionais com novas roupagens?

O interesse pela contribuição de jogos (como já dissemos anteriormente) no ensino de língua portuguesa surgiu de minha experiência enquanto residente pedagógica em uma escola integral pública de Ensino Fundamental e Médio, em um bairro marginal de João Pessoa. A residência, diferentemente do estágio, consistia em uma imersão de maior tempo na escola, executando atividades dentro e fora de sala, como meio de experimentar a vivência escolar e docente. Neste período, fui envolvida em diversas atividades, desde o gerenciamento da merenda até a produção de oficinas “extra-sala” para alunos de diversas turmas.

Foi na produção dessas oficinas, em conjunto com outros colegas, que pude experimentar e propor o ensino de algumas categorias e/ou níveis gramaticais (como a sintaxe) através de jogos físicos, como UNO, dominó, adedonha, etc. Sempre orientados por nossa professora de graduação e coordenadora no programa, tivemos *feedbacks* positivos e negativos e observamos os erros, os acertos e, principalmente, as limitações dos jogos e a dificuldade em fazê-los.

A partir disso, ao final de 2019, surgiu o interesse em analisarmos com um olhar científico *como* os jogos voltados para o ensino de língua portuguesa poderiam efetivamente contribuir com tal finalidade. Para tanto, seguiríamos alguns passos, como a aplicação de atividades de sondagem, a aplicação de jogos com determinadas turmas, etc. Contudo, a pandemia da COVID-19, que desapontou no início de 2020, interferiu nos objetivos e na

execução deste trabalho, já que as atividades presenciais foram suspensas, não permitindo a aplicabilidade dos jogos físicos.

Mesmo com este novo cenário traçado, nossas inquietações acerca do uso de jogos no ensino de gramática não cessaram. Pelo contrário, elas ganharam ainda mais força, com a observação do aumento no volume de materiais compartilhados na internet com essa finalidade. Assim, insistimos no tema da pesquisa e levantamos os seguintes questionamentos: Os jogos têm servido ao que documentos oficiais e teorias linguísticas voltadas ao ensino propõem como objetivos do ensino de língua e de gramática? Tais propostas têm se apresentado, de fato, como uma metodologia ativa, instigando a curiosidade e a autonomia no aprendizado do aluno, ou são apenas *novas roupas em velhos hábitos*?

Desta forma, o objetivo geral do trabalho é verificar, através da análise de algumas propostas de jogos físicos para as aulas de língua portuguesa (especificamente para ensino de sintaxe¹²), em que medida o trabalho com gramática pode ser auxiliado por essas atividades, superando antigas queixas de um tratamento gramatical improdutivo e reducionista. São nossos objetivos específicos: discutir a gramática enquanto disciplina científica; equacionar gramática à análise linguística; desmistificar a presença de atividades metalinguísticas em sala de aula, redefinindo seu papel e seu funcionamento no ensino de língua; e apontar as características que autenticam uma atividade como jogo e método ativo.

Além dessa seção de Introdução, nosso trabalho está dividido em outras quatro partes. Nos próximo capítulo, apresentaremos o referencial teórico que irá nos auxiliar a alcançar os objetivos e a responder nossos questionamentos. Tomaremos como aporte teórico autores que discutem língua e gramática e que propõem meios significativos para seu ensino (ANTUNES, 2007; VIEIRA, 2017, 2018, 2019; FRANCHI, 2006; PERINI, 2016). Além disso, apresentaremos, também, discussões teóricas sobre jogos, suas formas e seus benefícios (KISHIMOTO, 2008; COSTA, 2008).

No capítulo seguinte, apresentamos o tipo de pesquisa desenvolvida e descreveremos os procedimentos metodológicos selecionados para sua execução. A seguir, no capítulo 4,

¹² Optamos por analisar o nível sintático e não outro, porque, apesar de ser a sintaxe um conteúdo supervalorizado nas aulas de língua portuguesa, os alunos continuam a apresentar grandes dificuldades em apreendê-lo, como comentam ANTUNES (2007) e FERRAREZI (2012). Justificamos nossa escolha, também, pela experiência prévia com jogos de sintaxe realizados durante minha participação no programa Residência Pedagógica.

trazemos a análise que fizemos dos dados e a discussão dos resultados. Por fim, fazemos as considerações finais de nosso trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Ensino de língua e gramática: importância e limitações

O fato de sermos falantes nativos de uma língua, sobre a qual nos debruçamos em um exame persistente e fatigante por anos escolares, muitas vezes nos leva (ou deveria levar) a questionar “por que estudamos Português?”. Essa é uma pergunta quase sempre feita em tom de protesto por muitos alunos, assim como também por muitos de nós professores, quando questionamos em nossa jornada profissional o porquê de ensinar o que ensinamos e como ensinamos.

Para responder a este questionamento – por experiência própria – não basta apenas retrucarmos ao aluno “porque é importante para o seu futuro” ou “porque vai cair no vestibular”, haja vista que esta resposta “pronta” pouco acrescenta à curiosidade do discente ou à sua compreensão clara da importância da disciplina. Deste modo, vamos começar compreendendo o objeto e o objetivo fundamentais do ensino de Português: a língua e o desenvolvimento e a ampliação das habilidades linguístico-discursivas dos alunos por meio de seu estudo (BRASIL, 1998; 2017).

Como já vimos na introdução deste trabalho, a língua é um sistema multifacetado e complexo. É uma representação simbólica e estruturada, não homogênea ou transparente, haja vista que o seu exercício se realiza em diversos textos e discursos delimitados pelas condições de produção (MARCUSCHI, 2005; VIEIRA, 2017). Como afirma Marcuschi (1996), “a língua é um fato social, histórico, desenvolvida de acordo com as práticas sociais e, como tal, obedece a convenções de uso” (p. 3).

Podemos, a princípio, responder o questionamento “Por que estudamos português?”, justificando o ensino de língua portuguesa através do que propõem os documentos oficiais, visando

(...) proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p.66).

Assim, as aulas de Português na escola assumiriam o papel de explicitar o “conflito” entre o que é fixo e o que é variável na língua, revelando-se em diferentes registros, variedades e instâncias, mostrando que “a identidade de cada língua é apenas alguma coisa em viagem” (ANTUNES, 2009, p.30).

Contudo, como já mencionamos anteriormente, as atividades desenvolvidas na maior parte das aulas de língua portuguesa, já bastante conhecidas, discutidas e criticadas, são o

ensino de nomenclatura, tomado como ensino de gramática e como o próprio ensino da língua, como nos apontam Antunes (2009), Franchi (2006), Perini (2016), etc.

As atitudes pedagógicas que tomamos perante o ensino de língua portuguesa revelam nossas concepções sobre ela, e é a partir de nossa concepção adotada que devemos reavaliar as propostas que levamos à sala de aula e as motivações de seu aprendizado que justificamos aos nossos alunos.

Para afunilar nossa discussão, tendo em vista os objetivos deste trabalho, vamos refazer o questionamento anterior, levando em conta as primícias (e o terror) das aulas de língua portuguesa: “por que estudar gramática?”.

Essa pergunta (e sua consequente resposta) se faz pertinente, dada a primazia que a gramática (tomada aqui, como um compêndio de regras da norma-padrão da língua) possui nas aulas de Português, como afirma Antunes (2009). Podemos perceber que, na verdade, o que se ensina/estuda na sala de aula não é bem “gramática”, como a que compreendemos neste trabalho (considerando os diversos aspectos que ela abarca), e nem mesmo a gramática normativa (como defendem alguns), haja vista a supremacia de atividades de classificação e nomenclatura.

Desta forma, percebemos que o ensino de gramática ainda se apresenta bastante confuso, como afirmam Ferraz e Olivan (2011):

Não é incomum presenciarmos aulas com enfoque exclusivo na metalinguagem, bem como planejamentos em que não se prevê qualquer abordagem sobre a estrutura gramatical da língua. Parece ainda não haver um consenso em relação à função do ensino de gramática, o que implica práticas contraditórias no que concerne à seleção de conteúdo e à metodologia adotada (p. 2236).

Observamos assim, que apesar da valorização quase que exclusiva do ensino gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, as críticas a este ensino confuso, sem objetivos claros, e com metodologia limitada, leva até mesmo, como afirma Ferraz e Olivan (2011), à exclusão do ensino acerca da estrutura da língua. Apresenta-se então, dois extremos: ensinar uma gramática limitada ao reconhecimento das estruturas ou não propor nenhuma reflexão a respeito da língua enquanto sistema.

Destarte, para responder ao questionamento sobre por que estudar gramática e discutir suas devidas implicações, devemos inicialmente tomar a gramática enquanto uma disciplina científica, como propõe Perini (2016). Assim, tomada como ciência, o estudo da estrutura formal e semântica da língua nos levaria (tão quanto as outras ciências), “a explicar certos aspectos do mundo formal”, uma vez que:

Assim como a biologia estuda os seres vivos (...) e a química estuda os elementos e sua combinações, a gramática estuda um aspecto da linguagem – um fenômeno tão presente em nossas vidas quanto os seres vivos ou os elementos químicos (PERINI, 2016, p. 52).

Logo, aqui está a resposta de por que estudar gramática: devemos ensinar e estudar gramática como um meio de contribuição para nossa alfabetização científica, capacitando-nos para exercer nosso poder de decisão na sociedade de maneira crítica e responsiva, tendo em vista que “o analfabeto científico é uma criatura indefesa, joguete da opinião e dos interesses claros ou escusos de outras pessoas” (PERINI, 2016, p. 48).

Conforme já mencionamos sobre os extremismos entre apenas trabalhar a metalinguagem (acreditando-se estudar gramática) ou não propor nenhum ensino gramatical, defendemos o estudo da gramática enquanto ciência que examina parte dos fatos da língua e que deve compor o arcabouço de conhecimentos do mundo real, no qual o aluno está inserido.

Concordamos, ainda, que o estudo gramatical, dada sua abrangência, deva ser realizado em diversos níveis (que serão mostrados mais a frente como *eixos*), como propõe Vieira (2017, 2018, 2019), compondo atividades que vão desde o incentivo à produção e à compreensão desta gramática que os alunos já dominam e realizam em conversas do dia a dia, por exemplo, até o exame mais detalhado das pequenas partes que compõem a estrutura formal da língua.

As atividades metalinguísticas de nomeação e classificação não devem de forma alguma ser excluídas, já que fazem parte do estudo gramatical. Contudo, seus propósitos e seu lugar de destaque nas aulas devem ser revisitados, tendo como objetivo final, como afirma Franchi (2006), um trabalho inteligente de sistematização gramatical. Ou seja, este tipo de atividade não deve possuir uma finalidade em si mesma, antes, deve dispor ao aluno, em última instância, ferramentas para que ele fale acerca da vasta gama de características (e definições), que envolve o estudo de gramática.

Tendo em vista o que já discutimos até aqui, tomamos como referência para o ensino de gramática a abordagem pedagógica a partir de três eixos, proposta por Vieira (2017, 2018, 2019). Com base nos documentos oficiais e em uma vasta literatura sobre o ensino de Português, a autora propõe três eixos de ensino, com foco, respectivamente, nos “(i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades.” (VIEIRA, 2017, p.71).

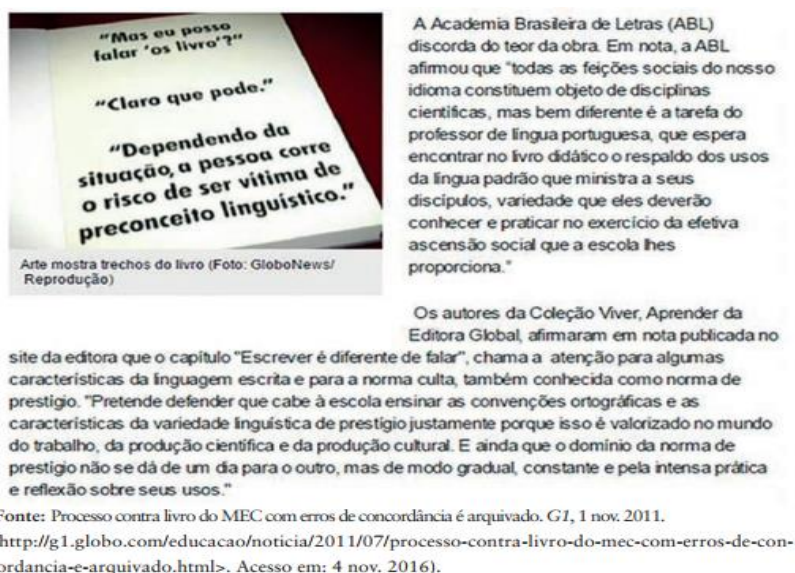
O primeiro eixo, especificamente, propõe a abordagem de uma gramática cuja natureza seria de três tipos: linguística, epilinguística e metalinguística. As atividades de natureza linguística têm por objetivo a produção e compreensão de textos, pondo em prática um sistema ao qual o aluno já domina e tem contato dentro e fora de sala. Como afirma Franchi (2006):

A atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. (...) há que se criarem as condições para o exercício do “saber linguístico” das crianças, dessa “gramática” que interiorizam no intercâmbio verbal com adultos e seus colegas (FRANCHI, 2006, p.95).

Assim como orientam os documentos oficiais (BRASIL, 2017), o autor propõe que este tipo de atividade deva ser prioritário nas séries iniciais, visando proporcionar à criança o exercício de um saber linguístico que ela já domina.

Com vistas a ilustrar uma atividade linguística para o ensino de gramática, expomos abaixo uma sugestão proposta por Chagas (2018) no livro “Gramática, Variação e Ensino” para o ensino de concordância verbal. Inicialmente o autor sugere a leitura da reportagem abaixo:

Figura 6: Atividade linguística sobre concordância verbal.



Fonte: Chagas (2018, p.72)

O autor sugere que os alunos realizem a leitura da reportagem acima e respondam a seguinte questão “O uso da Língua Portuguesa é uma questão que sempre chama a atenção das pessoas. Que aspectos ligados a esse uso constituem o tema do texto que você leu?”

(CHAGAS, 2018, p. 72). Esta atividade, segundo o autor supracitado caracteriza-se como um exercício linguístico porque

envolve leitura e produção escrita do aluno em função do tema abordado na notícia e sua relevância social. A questão é proposta a fim de trazer temas ligados à interpretação do texto lido e à variação linguística, de modo a contextualizar a abordagem das demais questões desta sequência. (CHAGAS, 2018, p. 72)

As atividades de natureza epilinguística, por sua vez, propõem um intenso trabalho sobre a própria linguagem, levando o aluno a conhecer os diversos recursos e expressões, “praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (VIEIRA, 2017, p. 72). Franchi (2006, p. 97) acrescenta ainda que tal atividade “(...) compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”.

Para este tipo de atividade, Chagas (2018, p. 73) sugere a seguinte questão: “Compare a linguagem utilizada na notícia ora analisada à linguagem utilizada nas frases “nós pega o peixe” ou “os menino pega o peixe”, presente no material didático que gera a polêmica anunciada na notícia. Elas são semelhantes ou diferentes? Por quê?”. Segundo o autor supracitado, esta atividade caracteriza-se como epilinguística dado que

é uma atividade de natureza linguística, uma vez que a leitura e a produção escrita dos alunos são acionadas; e epilinguística, porque os alunos, através dessa leitura, comparam e analisam as estruturas gramaticais apresentadas. Objetiva-se que os alunos percebam diferenças com relação à norma/variedade empregada no próprio texto da notícia e à norma/variedade empregada nos exemplos que constituem a polêmica em torno do material didático que é alvo da notícia. (CHAGAS, 2018, p.73).

Por último, neste primeiro eixo, temos as atividades metalinguísticas, que objetivam sistematizar todo conhecimento já adquirido pelos alunos, servindo como um recurso e não como um fim em si mesmo. Segundo Franchi (2006), as atividades anteriores (linguísticas e epilinguísticas) abrem portas para um trabalho de sistematização gramatical, a partir do qual o aluno pode, além de levantar hipóteses sobre a natureza da linguagem, também falar sobre ela e descrevê-la. Para este trabalho de sistematização, Chagas (2018) sugere a seguinte atividade:

Figura 7: Atividade metalinguística sobre concordância verbal.

Os verbos, para descreverem situações ou acontecimentos, podem selecionar diferentes elementos, como você pode observar na tabela abaixo. Observando o modelo, complete o quadro destacando os elementos das orações seguintes a partir do verbo principal.			
Modelo: Todas as feições sociais do nosso idioma constituem objeto de disciplinas científicas.			
Oração 1: Nós pega o peixe.			
Oração 2: Os menino pega o peixe.			
Oração 3: Os autores dizem que o uso da linguagem popular é válida.			
	Sujeito	Verbo	Complemento 1
Modelo	Todas as feições sociais do nosso idioma	constituem	objeto de disciplinas científicas
Oração 1			
Oração 2			
Oração 3			

Fonte: Chagas (2018, p.77)

O autor justifica esta atividade afirmando que

após todo o trabalho de reflexão linguística desenvolvido paulatinamente nas atividades anteriores, a questão 9 objetiva construir a sistematização gramatical a partir dos constituintes selecionados pelo verbo. Assim, possui, de um lado, natureza linguística e epilinguística, visto que trabalha a leitura e a produção do aluno em função da análise de estruturas linguísticas, e, de outro, natureza metalinguística, evocando, de forma explícita, conhecimentos voltados, sobretudo, para a categoria verbal e seus constituintes. (CHAGAS, 2018, p. 77).

Como vimos na citação acima, as atividades do eixo 1 (e até mesmo os 3 eixos sugeridos para o ensino de gramática) estão interligados entre si. Assim, as atividades de leitura, produção textual, reflexão sobre os elementos que constituem o texto e seus efeitos de sentido e a sistematização da estrutura gramatical não são findados em si mesmos.

O segundo eixo proposto por Vieira (2017) aborda a relação entre gramática e interatividade na produção de sentidos. Os elementos gramaticais, que vão desde os vocábulos formais até a construção e inter-relação dos períodos, são tomados como elementos produtores de sentido, que devem, portanto, ser ensinados de maneira articulada com as atividades de leitura e produção textual. Assim como defendem os documentos oficiais (2017), o estudo teórico da língua não deve ser tomado como um fim em si mesmo, antes, deve contribuir para a ampliação da capacidade de seu uso, através das práticas de leitura e produção de textos. O eixo 2, portanto, é o eixo da textualidade, que funciona por meio da exploração dos recursos gramaticais, evidenciando a interatividade, mecanismo inerente à língua, ao lado da sistematização de sua estrutura (o eixo 1) e da variabilidade linguística (o eixo 3).

Por fim, o último eixo aponta para um ensino de gramática que possibilite aos estudantes conhecer as normas/variedades cultas, faladas e escritas, de modo a permiti-los comparar as proximidades ou as distâncias dessas normas e as outras normas que os alunos já dominam quando chegam à escola; as normas apresentadas nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de língua; e as normas idealizadas que registram formas arcaizantes ou até extintas da fala e da escrita contemporâneas. Nessa perspectiva, a sala de aula de Português é também lugar onde as normas de prestígio são ensinadas posicionando-as em relação a outras, inclusive à padrão.

Na introdução, falamos dos conflitos em torno do ensino de gramática, o que toca, em alguma medida, no entendimento sobre análise linguística, tida para alguns como o oposto do trabalho gramatical. Os documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2017) e os PCN (BRASIL, 1998) não apresentam em suas orientações o ensino de gramática, antes tomam como uma das práticas de linguagem a serem ensinadas a análise linguística. Segundo a BNCC, esta abordagem deve permitir:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos (...). Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que nessas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar (...) (BRASIL, 2017, p.79).

Com a análise linguística, a abordagem dos diversos níveis da língua deve permitir ao aluno refletir sobre os conceitos e regras, comparando as definições e analisando os diferentes efeitos de sentido que as formas podem ganhar nas práticas de leitura/escuta e de produção textual. Dessa forma, o ensino de gramática por meio de uma abordagem reflexiva e ampla que leva em conta as produções de usos reais da língua, como a que adotamos neste trabalho, pode ser tomado como sinônimo de análise linguística, sem que haja discordância entre o que sugerimos aqui e o que propõem os documentos oficiais. Não falamos, então, de uma oposição entre gramática, de um lado, e análise linguística, de outro. Essa oposição só acontece quando se limita o estudo gramatical ao estudo de sua sistematicidade estrutural. Nosso entendimento é o de que esse estudo é apenas uma frente de trabalho, que deve se somar a outras duas: a da interatividade, manifesta na multiplicidade de sentidos produzidos nas práticas de leitura e produção de textos, e a da variabilidade linguística, condição inerente

a toda e qualquer língua natural. É nesse sentido que passamos a compreender o ensino de gramática como o ensino de análise linguística.

Tendo em vista que os objetivos deste trabalho estão relacionados ao tratamento dado ao componente gramatical – especificamente à sintaxe – nos jogos, pautamos nosso *corpus* e suas respectivas análises nos três eixos sugeridos por Vieira (2017, 2018, 2019) para um ensino reflexivo de gramática.

Ainda tentando desfazer equívocos, defendemos, também, a importância do ensino de metalinguagem, que é, muitas vezes, o centro das críticas feitas ao ensino gramatical. Nossa defesa se justifica por que, apesar das duras críticas a estas atividades (que comumente compõem exclusivamente as aulas de gramática normativa), elas se apresentam também como atividades fundamentais para auxiliar na capacidade de abstração lógica dos alunos a respeito da língua, servindo como um suporte “técnico” do qual eles possam se utilizar para falar sobre a organização do seu próprio idioma. Como afirmam Kleiman e Sepulveda (2012):

(...) é impossível falar sobre um texto, ou um enunciado, para refletir sobre seu uso, ou para melhorá-lo, sem referir-se a elementos nas frases que compõem esse texto, as palavras. A metalinguagem gramatical nos proporciona uma ferramenta para falar dos elementos pertencentes à estrutura sintática, assim como a semântica nos permite falar dos significados e a fonologia dos sons do mesmo sistema (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2012, p.60).

Dessa forma, não concordamos com o ensino exclusivo e com fins em si mesmo da metalinguagem gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, mas entendemos que seu redimensionamento é necessário para alcançarmos nossos objetivos com as aulas de Português: ampliar competências linguísticas dos alunos.

Quanto à sintaxe, é a área de maior predomínio nas atividades que exigem reconhecimento e classificação, tendo como proposta, por exemplo, a análise sintática, segundo Antunes (2009). Contudo, esse nível gramatical padece das mesmas confusões conceituais e metodológicas que já comentamos acima, devido à falta de critérios coerentes com os objetivos de ensino, como discute Ferrarezi (2012).

2.2 Jogos e aprendizagem: explorando o lúdico na sala de aula

Tendo em vista que o foco deste trabalho é o ensino gramatical por meio dos jogos físicos, torna-se relevante fazermos uma breve consideração sobre o que é compreendido por jogo nesta pesquisa. A palavra *jogo* provém etimologicamente do latim *iocus* ou *ioci*, que significa brincadeira, passatempo, jogos ou diversões. Com significado semelhante, também podemos considerar os vocábulos latinos *ludus*, *lusi* ou *lusus*, que expressam diversão, o ato de jogar e jogo, assim como o verbo *jugare* (do latim *iocari*), que quer dizer “fazer algo com espírito de alegria e com a intenção de se divertir ou de se entreter” (ORTIZ, 2005, p.15).

Definir *jogo* é uma tarefa difícil, uma vez que ele ganha significações diferentes em sociedades distintas. Da mesma forma, relacionar jogo e aprendizagem no contexto escolar não se mostra um trabalho fácil, posto que, ao caracterizar os jogos exclusivamente pelo seu caráter lúdico, desinteressado e com finalidade em si mesmo (MURCIA, 2005), alguns teóricos mostram a impossibilidade de os jogos manterem tais características ao servirem como uma atividade obrigatória, cujo interesse está nos resultados da aprendizagem (COSTA, 2008).

Tendo em vista as dificuldades em conceituar os jogos de modo geral, apresentamos aqui o que propõe Kishimoto (2008), apontando que os jogos podem ser vistos a partir de três perspectivas: como resultado simbólico do contexto sócio-cultural em que está inserido, como um sistema de regras, e como um objeto. Adotamos neste trabalho a definição apresentada pelas duas últimas perspectivas. Assim, o jogo é um objeto material, podendo ser feito de diversas matérias (plástico, papelão etc.) e é constituído de um sistema de regras, que, ao mesmo tempo em que o identifica, também o distingue dos demais jogos.

Na execução da sequência de regras que regem o jogo, o participante da ação se envolve na atividade lúdica. Como afirma Almeida (2007, p.20), “O lúdico, propriamente dito, é a ação, a dinâmica de como se joga ou de como se brinca”. Porém, não devemos confundir o lúdico com o jogo, visto que todo jogo pressupõe o lúdico, mas nem todas as atividades lúdicas são constituídas de jogos. O brinquedo diferencia-se do jogo por estar intimamente ligado à criança, funcionando como substituto de objetos reais. Já os jogos requerem determinadas habilidades que satisfaçam a execução de suas regras, como expõe Kishimoto: “(...) xadrez e jogos de construção exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras” (2008, p.18). Assim, não podemos limitar o jogo a um brinquedo, tendo em vista

que há jogos para várias faixas etárias e nem todos são exclusivos da criança. O brinquedo é o objeto que dá suporte à brincadeira. E esta, a ação que a criança desempenha ao realizar as regras do jogo, é o lúdico.

Consideramos que os jogos, enquanto objeto material constituído de regras, podem trazer benefícios visíveis ao ensino em sala de aula, como afirma Brougère (1999, *apud* COSTA, 2008, p.62), proporcionando:

uma melhora substancial na motivação dos alunos, dado seu envolvimento e agência no contexto de sala de aula; a necessidade de se propor outros métodos além daqueles usados no sistema tradicional, um argumento defendido especialmente por aqueles que trabalham com dificuldades de aprendizagem entre jovens; (...) o jogo como dimensão concreta, auxilia na compreensão de conceitos abstratos (...) (BROUGÈRE, 1999, *apud* COSTA, 2008, p. 62).

Como apresenta o autor, os jogos podem servir como um auxílio no aprendizado dos alunos, motivando-os ao estudo e à compreensão dos conceitos abstratos, tão recorrentes nas aulas de gramática. Nestas condições, os jogos se caracterizam como um dos métodos ativos possíveis, cuja apresentação possui configurações distintas das tradicionais atividades de língua portuguesa.

Segundo Diesel *et. al* (2016), as metodologias ativas são embasadas em sete princípios: autonomia, reflexão, problematização da realidade, trabalho em equipe, inovação, o professor enquanto mediador e o aluno como centro do ensino e da aprendizagem. Assim, não há espaço neste método para um jogo ou uma atividade que deixe o aluno em posição de passividade, sem analisar, refletir ou interagir com os objetos da ciência a ser estudada. O chamado “ativo” pressupõe um aluno protagonista que manipula, questiona e induz os princípios de organização dos dados em análise, tomando o professor como guia desse processo. É como base nesses princípios que buscamos olhar para os jogos que serão analisados neste trabalho.

Por fim, gostaríamos de esclarecer que, apesar de todas as contribuições apresentadas pelos jogos na construção das capacidades cognitivas, como afirma Piaget (MURCIA, 2005), é importante reiterarmos que o jogo em si não pode ser tomado como o único responsável pelo melhor aprendizado de qualquer que seja o objeto de estudo. Antes, é a relação entre professor-jogo-aluno que permite a construção de determinado saber. Assim, o professor é a figura central que serve como mediador através do objeto lúdico, fazendo intervenções e desafiando os alunos no processo de assimilação, como afirmam Macedo, Petty e Passos (2000).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa e, conseqüentemente, para o alcance dos objetivos propostos, a metodologia adotada neste trabalho é a da pesquisa qualitativa, de base exploratório-descritiva, pelo viés da pesquisa bibliográfico-documental (Cf. OLIVEIRA, 2011). Para uma melhor compreensão da metodologia por nós empregada, apresentamos, a seguir, a natureza da pesquisa realizada, incluindo a descrição da pesquisa em termos de seus objetivos e da coleta de dados. Por fim, apresentamos a descrição do *corpus* e os procedimentos de coleta e análise de dados.

Dizemos que a natureza de nossa pesquisa é qualitativa uma vez que nossos dados são analisados buscando-se seu significado, com base na percepção do fenômeno em seu contexto. Isso significa que os jogos elencados são analisados em virtude do que representam em termos de um ensino de gramática – especialmente de sintaxe – produtivo, em que a sistematização da estrutura gramatical faz parte de um complexo de fatores envolvidos no ensino de língua.

Via de regra, pesquisas qualitativas não têm a preocupação com quantificações de amostragens, mas permitem o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo (GIL, 1999). O tratamento dos dados é predominantemente descritivo (BOGDAN; BIKLEN, 2003), como veremos no capítulo a seguir, em que nos propomos a descrever os jogos selecionados com a finalidade de analisar de que forma eles são capazes de contribuir para o ensino gramatical.

Em termos dos objetivos pretendidos com ela, a pesquisa se caracteriza como exploratória. Estudos exploratórios buscam esclarecer respostas para as questões de pesquisa, gerando maior familiaridade com o fenômeno pesquisado (OLIVEIRA, 2011). Eles possibilitam aumentar nosso conhecimento sobre o fato pesquisado, permitindo que formulemos outros problemas relacionados ao tema e que realizemos outras pesquisas derivadas dos resultados obtidos anteriormente. No caso específico deste Trabalho de Conclusão de Curso, a pesquisa realizada e os resultados obtidos nos sugerem possibilidades outras para estudos posteriores, como, por exemplo, a ampliação da amostragem analisada, contemplando outros níveis gramaticais; ou, ainda, a elaboração e a aplicação de materiais caracterizados como jogos para o ensino de gramática. Segundo Zikmund (2000 *apud* OLIVEIRA, 2011), os estudos exploratórios, geralmente, são úteis para diagnosticar situações, explorar alternativas ou descobrir novas ideias. Com isso, podemos esclarecer e

definir a natureza de um problema e gerar mais informações que possam ser empregadas na realização de futuras pesquisas.

Por fim, nossa pesquisa, em relação à coleta de nossos dados, é tida como bibliográfico-documental. Segundo Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos, conforme vimos nos capítulos anteriores de fundamentação teórica, e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à nossa temática. Já a análise documental é uma forma de abordar qualitativamente os dados, revelando aspectos novos acerca do tema e/ou do problema pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A pesquisa documental é relevante na abordagem qualitativa, porque pode complementar informações obtidas por meio de outras técnicas de pesquisa, como a bibliográfica, por exemplo. Segundo Andrade (2019), o principal objetivo de uma análise documental é identificar, em documentos primários, informações que sirvam de suporte para responder a alguma questão de pesquisa. E, para a autora (ANDRADE, 2019), materiais didáticos podem ser considerados um documento pedagógico, pois estão presentes nas práticas educacionais. Dessa forma, materiais didáticos, com propostas de atividades a serem aplicadas em sala de aula, são entendidos como documentos de fonte primária, por se tratarem de material impresso (documento) que analisamos tal como concebidos por seus autores. Os livros contendo os jogos para ensino de gramática são, portanto, tratados aqui como documentos que detêm um conteúdo passível de análise.

3.1 Descrição do *corpus*, da coleta e da análise de dados

Nosso *corpus* é constituído por quinze jogos retirados de dois livros: “Dinâmicas para aulas de Língua portuguesa” (ALMEIDA, 2019) e “Dinâmicas e jogos para aulas de Língua Portuguesa” (SILVA; COSTA, 2018).

O primeiro livro (ALMEIDA, 2019) é apresentado e organizado em seu sumário, conforme os conteúdos. No quadro abaixo, expomos os temas dos jogos e a quantidade de atividades sugeridas para cada assunto:

Tabela 1- Jogos e seus temas, livro I.

Livro I (ALMEIDA, 2019)	
Conteúdo	Quantidade de Jogos
Substantivo	2

Artigos	1
Numerais	1
Pronomes	1
Adjetivos	1
Verbos	2
Advérbios	1
Conjunções	1
Concordância Nominal	1
Concordância Verbal	1
Crase	1
Regência Nominal	1
Regência Verbal	1
Funções da Linguagem	1
Denotação e conotação	1
Variação linguística	1
Estrutura das palavras	1
Discurso direto e indireto	1
Coesão Textual	1
Expressões duvidosas ¹³	1

Fonte: O autor (2021).

Conforme o quadro, notamos que o livro conta com um total de 22 jogos, cujos temas apontam maior enfoque no conteúdo de classe de palavras (totalizando 10 jogos). Na introdução da obra, a autora justifica a proposta do livro afirmando que

Diante de inovações tecnológicas fantásticas, ainda havemos de defender que em sala de aula, em determinadas escolas, o imediato será sempre algo que se tem à mão. Nesse caso, podemos ver nos jogos uma atividade dinâmica, cujo aluno precisa interagir, rever conteúdos; defender os conceitos construídos e envolver-se com outros em construção e, finalmente, estar em atividade, cujas atitudes o orientarão a conviver em grupo, respeitando normas sociais (ALMEIDA, 2019, p.60).

Cada jogo expõe em sua apresentação os objetivos específicos a serem alcançados; a(s) série(s) indicada(s); o material que será utilizado; o funcionamento do jogo e os respectivos anexos (modelos de tabuleiros, fichas etc.), como podemos observar nas imagens a seguir:

¹³ A autora compreende por “expressões duvidosas” expressões semelhantes como: dentre/entre, da medida em que/ à medida que, senão/ se não etc.

Figura 8: Jogo sobre advérbios.

Jogo 10

Advérbios

A partir do 6º ano

Objetivo

- Reforçar o sentido e o valor dos advérbios.
- Discutir sobre a classificação dada aos advérbios – se corresponde ou não aos períodos apresentados em pares.

Material

- Cartas com períodos que contenham advérbio(s) para completar com advérbio.
- Cartas com Advérbios. (Seguem sugestões.)

Modelo

PASSAMOS MUITO MEDO, POIS O BARCO FLUTUAVA SEM RUMO.

ADVÉRBO DE MODO

PASSAMOS MUITO MEDO, POIS O BARCO FLUTUAVA SEM RUMO.

ADVÉRBO DE INTENSIDADE

SEM CLIENTES, VENDEU **APENAS** O SUFICIENTE PARA O JANTAR.

ADVÉRBO DE EXCLUSÃO

VÁ **ATÉ** O QUARTO E TRAGA-ME UM PACOTE QUE ESTÁ SOBRE A CAMA.

ADVÉRBO DE EXCLUSÃO

JAMAIS SE DEIXE LEVAR PELO INTERESSE DE OUTROS.

ADVÉRBO DE NEGAÇÃO

LUÍSA E PAULA **CERTAMENTE** TRARÃO O TRABALHO PRONTO PARA A AULA.

ADVÉRBO DE AFIRMAÇÃO

A PROFESSORA FICAVA OBSERVANDO OS ALUNOS **AO LONGE**.

ADVÉRBO DE LUGAR

Como jogar

- Elabore um jogo para cada grupo. Selecione, por exemplo, 10 pares para cada um. Se possível, prepare várias peças, para não ficar muito repetitivo.
- Em grupos, distribua um jogo para cada um deles e solicite que embaralhem as peças e depois as organizem, viradas para baixo, sobre a carteira.
- Neste jogo, a regra é que os alunos façam pares corretamente e comentem por que o fizeram de tal forma. Instrua isso e dê-lhes um tempo.
- Após isso, oriente-os para que ninguém mude nenhuma peça de lugar.
- Inicie as correções, grupo a grupo, em voz alta, e faça a classe toda participar dos prováveis debates que surgirem.

Fonte: ALMEIDA (2019, n.p).

O livro ainda apresenta gabarito de todos os jogos e referências bibliográficas. Dentre as 22 atividades sugeridas, escolhemos 6 para análise, tendo em visto que nosso objetivo é analisar o nível sintático. São eles: concordância nominal, concordância verbal, uso da crase, “polícia, bombeiro, ambulância e ônibus” (crase), regência nominal e regência verbal.

A segunda obra citada, de Silva e Costa (2018), é organizada em quatro partes: jogos de quadro (contendo sete propostas), jogos de tabuleiro (contendo duas propostas), jogos de carta (contendo quatro propostas) e jogos de desafio (contendo dez propostas). No total, os autores sugerem 23 jogos cuja organização, por categorias de jogos, justifica-se, respectivamente, pela necessidade de poucos recursos (tendo em vista que inúmeras escolas não possuem acesso às tecnologias); pela permissão de uma competição saudável em que todos participantes interajam; pelo resgate do prazer dos jogos com cartas; e por prender a atenção dos alunos na resolução das questões propostas. Referente aos conteúdos gramaticais trabalhados, podemos observar na tabela a seguir como se organiza a temática dessas atividades lúdicas:

Tabela 2: Jogos e seus temas, livro II.

Livro II (SILVA E COSTA, 2018)	
Conteúdo	Quantidade de Jogos
Todos os conteúdos gramaticais ¹⁴	4
Léxico	1
Orações coordenadas e subordinadas	2
Crase	1
Concordância verbal e nominal	1
Sinonímia e Antonímia	1
Homonímia e Paronímia	2
Encontros vocálicos	1
Sílabas tônicas	1
Regência verbal	1
Classe de palavras	1
Verbos	1
Concordância Nominal	1
Ortografia	1
Adjetivos	1
Análise Sintática.	1
Morfologia	2

Fonte: O autor (2021).

Na apresentação da obra, os autores justificam as sugestões do livro, afirmando que:

Este livro que você agora tem em mãos objetiva sugerir maneiras mais divertidas e lúdicas de aprender e utilizar os diferentes aspectos linguísticos em língua materna, envolvendo os itens fonéticos/fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e estilísticos (SILVA; COSTA, 2018, p. 8).

Na apresentação de cada jogo, o livro expõe a idade indicada, o assunto a ser trabalhado, o nível (as séries) e os recursos usados, como no exemplo abaixo:

Figura 9: Jogo sobre regência verbal.

JOGO DA MEMÓRIA
Assunto: Sintaxe – regência verbal.
Idade: Jovens e adultos.
Nível: Principalmente a partir do Ensino Médio.
Tempo: 15-20 minutos.
Recursos: Cópia dos cartões com as ilustrações.

Fonte: SILVA; COSTA (2018).

¹⁴ Os autores indicam os seguintes jogos como hábeis para trabalhar qualquer ponto gramatical: Jogo da velha, Ovo no quadro, Corrida no quadro e Jeopardy. Porém, foram exemplificados os seguintes conteúdos para cada jogo, respectivamente: fonética e fonologia/morfologia, sintaxe, morfologia e semântica, morfologia/sintaxe/estilística e literatura/fonética/morfologia/sintaxe/semântica.

Dentre as 23 propostas sugeridas na obra, selecionamos para análise 9 jogos que abordam o nível sintático: “ovo no quadro” (período composto), “bingo sintático” (funções sintáticas), “hora da coordenação e da subordinação”, “Jeopardy!” (período composto), “quem sou eu?” (período composto), “floresta do conhecimento” (concordância), “labirinto” (regência nominal), “jogo da memória” (regência verbal) e “corrida no quadro” (concordância e regência).

Nossa coleta de dados ocorreu através de pesquisas sobre jogos para aulas de português em plataformas de buscas, como o Google, e em livrarias *on-lines*, como a *Amazon*. Após o levantamento bibliográfico-documental de algumas sugestões (em formatos de livros, arquivos digitais, post em *blogs* etc.) que tratavam do tema procurado, selecionamos aqueles cujo alvo fosse o Ensino Fundamental e Médio, abordassem conteúdos gramaticais e que estivessem disponíveis para venda e entrega em curto prazo. Levando em conta essas condições, selecionamos os dois livros tomados para análise neste trabalho.

Para o tratamento dos dados, nos baseamos no paradigma interpretativista, cujo método propõe observar os fatos levando em conta as práticas sociais e seus significados vigentes, assim como os significados enraizados no próprio observador (visto que ele não é um relator passivo), com o objetivo de estudar os detalhes de uma situação específica e compará-la a outras, conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008).

Dessa forma, para descrever e interpretar os dados com vistas a observar como o ensino de gramática é compreendido e abordado nesses jogos, analisamos inicialmente à luz da BNCC (2017) as séries indicadas por cada jogo, tanto quanto os objetivos apresentados; os tipos de ações (linguísticas, metalinguísticas ou epilinguísticas) solicitadas aos alunos (jogadores); a compreensão adotada/abordada pelos autores sobre o que é gramática e seu ensino; as características do jogo enquanto suporte material e sistema de regras e, por fim, as possíveis contribuições que o jogo pode trazer para a aprendizagem do aluno.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As mudanças sociais e históricas ao longo do tempo acarretaram na prática docente diversas modificações, desde a concepção de língua às metodologias utilizadas em sala de aula. Mesmo ainda submetidos a um modelo tradicional de ensino, com aulas expositivas e centralizadas na figura do professor, como afirma Diesel (2017), as diversas discussões e pesquisas que envolvem o ensino têm permitido a proposição de abordagens pedagógicas que promovam o protagonismo do aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

Dentre essas abordagens, temos as denominadas “metodologias ativas”, sobre as quais já refletimos antes. Partindo dos princípios de trabalho em equipe, inovação, autonomia etc., as abordagens ativas de ensino são compreendidas como:

(..) todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (PEREIRA, 2012 *apud* DIESEL, 2017, p. 276).

Visto isto, compreendemos que os jogos, enquanto estratégias didáticas ativas, contribuem no processo de ensino e de aprendizagem da língua, a partir do momento que proporcionam ao aluno maior motivação nas aulas e interesse nos conteúdos, além de auxílio na compreensão de conceitos abstratos (COSTA, 2008).

Contudo, é importante reiterarmos que os jogos, enquanto estratégias ativas e atrativas para o trabalho em sala de aula, são um recurso mínimo nos processos de ensino e de aprendizagem, não são uma “solução” por si só, pois, como afirma Diesel (2017) ao discutir sobre as aulas enfadonhas,

(...) a utilização de novos recursos tecnológicos durante as aulas não altera esse cenário de insatisfação coletiva, posto que, sozinha, a tecnologia não garante aprendizagem, tampouco transpõe velhos paradigmas (DIESEL, 2017, p.270).

Desta maneira, propomos analisar adiante dois livros que versam sobre as atividades lúdicas para o ensino de gramática, observando em que medida esse ensino pode ser favorecido por este método ativo.

4.1 Visão geral das obras analisadas

Os dois livros escolhidos para a análise, apesar de apresentarem em comum o mesmo conteúdo e objetivo (o ensino de língua portuguesa através de jogos), possuem características específicas. Assim, abordaremos, a seguir, alguns pontos gerais de cada obra analisada.

4.1.1 Dinâmicas para aulas de Língua Portuguesa (ALMEIDA, 2019)

Inicialmente, Almeida introduz seu livro justificando suas propostas para o uso de jogos no ensino de língua, afirmando que as atividades dinâmicas e interativas proporcionam aos alunos uma aprendizagem ativa e significativa, argumentando que “o jogo deve ser estabelecido como recurso mínimo, indispensável, pela praticidade e oportunidade de discutir e compreender novos conceitos” (ALMEIDA, 2019, p. 90).

A partir dessas considerações, notamos que a proposta do livro apresenta algumas das características das metodologias ativas, cujos objetivos visam favorecer o protagonismo e a autonomia dos alunos, estimulando um aprendizado que é construído de forma colaborativa, como afirmam Diesel *et al* (2017). Contudo, não é explicitada e/ou discutida na introdução da obra a perspectiva de língua adotada pela autora, nem consequentemente a concepção de ensino ou gramática a partir das quais serão desenvolvidos os jogos. A observação dessa falta é importante, porque, na ausência de uma perspectiva de língua, o leitor não fica ciente de como os jogos tratarão os aspectos gramaticais, ou seja: os alunos serão levados a refletir e manipular os fatos da língua ou irão apenas ser instruídos a decorar e treinar regras incontestáveis? Assim, se as decisões pedagógicas tomadas perante o ensino têm a ver com as concepções que temos de língua (ANTUNES, 2009), é importante esclarecermos que concepções são essas.

Em sua organização, os jogos são explicitados por conteúdos e não apresentam “nomes fantasia”, o que facilita para o leitor, caso ele esteja procurando uma atividade por conteúdo. A obra ainda apresenta gabarito, e isso ajuda bastante, tendo em vista que alguns jogos pedem que um participante à parte (como o professor ou outro aluno) verifique se o jogador da vez acertou ou errou o que lhe foi solicitado, e por fim, referências bibliográficas.

4.1.2 Dinâmicas e jogos para aulas de Língua Portuguesa, (SILVA E COSTA, 2018).

O segundo livro escolhido para a análise tem por título “Dinâmicas e jogos para aulas de Língua Portuguesa” (SILVA E COSTA, 2018). Em sua apresentação, os autores afirmam que, com o sucesso do livro *Dinâmicas e jogos para aula de idiomas* (2012), começaram a refletir acerca de sugestões mais específicas para aulas de língua portuguesa, especialmente para “a consolidação dos conhecimentos gramaticais” (p.28). Para tanto, o livro foi produzido objetivando “maneiras mais divertidas e lúdicas de aprender e utilizar os diferentes aspectos linguísticos em língua materna, envolvendo os itens fonéticos/fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e estilísticos” (p. 31). Da mesma maneira que o livro anterior, constatamos que os autores apontam para atividades metodologicamente ativas, que serão realizadas através da ludicidade.

Diferentemente do livro anterior, esta obra se organiza por tipos de jogos e não por conteúdos. Esta forma de organização e a falta de objetivos de aprendizagem de alguns jogos, ou ainda objetivos como “para deixar os alunos mais animados”, nos mostram que o foco das sugestões apresentadas está mais na brincadeira em si, do que no conteúdo a ser ensinado. O

livro também não apresenta gabarito. Materiais didáticos sem gabarito são complicadores, porque o gabarito somado à questão proposta compõem o pensamento do autor acerca do que está sendo explorado.

4.2. Análise dos jogos

4.2.1 Grupo 1: Jogos de concordância verbal

Nesta seção, analisaremos dois jogos (um de cada livro apresentado anteriormente) sobre concordância verbal. Apresentamos, inicialmente, os elementos do jogo, seu funcionamento, assim como alguns exemplos.

Jogo 12

Concordância verbal

8º e 9º ano

Objetivo

- Reforçar as regras de concordância verbal.
- Treinar o emprego da linguagem culta, na construção dos períodos.
- Ouvir a leitura de períodos cujo destaque seja a Concordância Verbal e associá-los às regras da norma culta da língua.

Material

- Tabuleiros, com algumas regras de Concordância Verbal. (Ver sugestão abaixo.)
- Fichas com textos referentes a todas as regras que houver no tabuleiro. (Seguem sugestões.)
- Você pode elaborar diversos tipos de tabuleiro, e diversos períodos diferentes para ter mais opções e fazer mais de uma rodada no jogo.

Verbo "Ser" em expressões indicativas de data: concorda com "dia" / "dias".

Ontem **foi dia** vinte e dois de março.
Amanhã já **serão dezoito** (dias) de agosto!!

Verbo impessoal (sem sujeito) → sempre na 3ª pessoa do singular. (haver = 'acontecer' ou 'existir')

Há curiosos querendo saber o que **houve** na saída do jantar.

Verbo impessoal (sem sujeito) → sempre na 3ª pessoa do singular. (fazer = 'tempo decorrido')

Faz três meses que não nos vemos, Rafael!
Fez seis anos que ingressei neste cargo de procurador geral.

Formas do Infinitivo: Se o sujeito do infinitivo for o mesmo da oração vizinha, não flexiona.

Os patrões também ajudam os funcionários a **formar** bons técnicos.

Formas do Infinitivo: Se o sujeito do infinitivo for diferente da oração vizinha, usa-se a forma flexionada.

As crianças pensam **serem** os avós os que se fantasiavam de papais noéis.

Modelo de Fichas para pontuação

ACERTARAM? VOCES GANHARAM 3 PONTOS.	ACERTARAM? VOCES GANHARAM 1 PONTO.	ACERTARAM? VOCES GANHARAM O MESMO NUMERO DE PONTOS QUE O GRUPO A SUA ESQUERDA.	ACERTARAM? VOCES NÃO GANHARAM, DEEM 2 PONTOS PARA O ÚLTIMO GRUPO.
-------------------------------------	------------------------------------	--	---

- Todos os grupos receberão as 8 fichas-pontos num envelope, pois não podem vê-las.
- Além disso, cada grupo recebe um tabuleiro. Leem, estudam, discutem, tiram dúvidas etc., para em seguida você dar início.
- Coloque as fichas de perguntas sobre sua mesa, viradas para baixo. Sorteie uma delas e anuncie em voz alta para que os grupos procurem em seu tabuleiro se há uma regra em que caberá o período que você leu.
- Os grupos podem ter ou não tal período, depende de como você organizou o jogo: se todos os cartões forem iguais ou se são diferentes. Enfim, os grupos que "acham que têm", devem se manifestar e tirar uma fichinha-ponto (do envelope), ainda sem olhá-la e deixar sobre a mesa.
- Inicie a correção, repetindo a regra sorteada, e vá ouvindo um grupo por vez. Aquele(s) que acertou(aram) vai(vão) virar a fichinha-ponto e ler em voz alta para você marcar na lousa.
- Continue dessa forma, até que alguém preencha o tabuleiro.
- No final, somem os pontos para ver quem foi o vencedor.

Fonte: ALMEIDA (2019, n.p.¹⁵)

O primeiro jogo sobre concordância verbal, de Almeida (2019), é indicado pela autora para o 8º e o 9º anos do Ensino Fundamental e tem por objetivos, como vimos no quadro acima, reforçar as regras de concordância, treinar o emprego da linguagem culta, ouvir períodos cujo destaque seja a concordância verbal e associá-los às regras da norma culta.

Para a análise dos objetivos a serem alcançados com o jogo, vamos primeiramente discutir o que traz a BNCC de Língua Portuguesa (6º a 9º ano) (BRASIL, 2017) para o ensino

¹⁵ O livro em questão foi comprado em formato *e-book* e lido através do *Kindle* (leitor digital da Amazon), em vista disso o documento não é paginado.

de concordância verbal. O documento apresenta cinco vezes¹⁶ habilidades sugeridas para o aprendizado de concordância verbal, mas em vista das semelhanças apontadas nas sugestões, citaremos aqui apenas duas habilidades, propostas para o 6º e o 8º anos, respectivamente:.

Figura 11: Habilidade referente à concordância no 6º ano.

(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).

Fonte: BRASIL (2017, p.141)

Figura 12: Habilidade referente à concordância no 8º ano.

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.

Fonte: BRASIL (2017, p.183)

As séries indicadas por Almeida (2019) para a aplicação do jogo estão em conformidade com as séries indicadas pela BNCC para o trabalho com concordância verbal, contudo nos perguntamos se as habilidades previstas pela Base estão contempladas nos objetivos propostos.

Na BNCC (BRASIL, 2017), o ensino de língua portuguesa é desenvolvido em quatro eixos, chamados “práticas de linguagem”: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica. Nossas discussões, aqui, estão pautadas nesse último eixo, pois é nele que estão as orientações mais específicas acerca do ensino de gramática. E é importante salientarmos que, ao contrário do extremismo que há entre ensinar apenas gramática e não ensinar gramática alguma, como já discutimos na fundamentação teórica deste trabalho, a BNCC propõe um ensino de língua que se estabeleça na interdependência entre as práticas de linguagem, incluindo os estudos de natureza teórica e metalinguística. Assim, podemos observar a proposta do ensino de concordância verbal a partir de dois eixos: análise linguística e produção textual.

Em nenhum dos dois, o ensino de concordância verbal é previsto com fim em si mesmo. Antes, tem por finalidade proporcionar ao aluno a capacidade de elaborar, corrigir e reformular a concordância verbal em textos. Segundo Chagas (2018), o objetivo do ensino de concordância verbal deve ser o de:

¹⁶ Chegamos a estes números através de uma pesquisa no campo de busca do leitor de PDF.

proporcionar condições, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, para que o aluno, em um processo de progressiva ativação e indução de conclusões, tenha consciência linguística sobre o fenômeno da concordância, o verbo e os sintagmas nele envolvidos, bem como as expressões morfofonológicas para sua realização (CHAGAS, 2018, p. 62).

Os objetivos propostos por Chagas (2018) não se assemelham aos propostos por Almeida (2019) para o jogo *Concordância Verbal*. Reforçar as regras de concordância, treinar o emprego da linguagem culta na construção de períodos e ouvir períodos cujo destaque seja a concordância verbal e associá-los às regras da norma culta são atividades limitadas ao treino, ao reforço e a repetição, permitindo ao aluno apenas o reconhecimento de determinadas construções, mas não o leva a um trabalho indutivo, através do qual possa construir uma consciência linguística sobre o conteúdo em questão. Como constata Perini (2016):

Nas aulas de gramática, somos convidados a aprender, e muitas vezes a decorar, resultados; não se cogita do método que levou à obtenção desses resultados. (...) O resultado é que nas aulas de gramática *não se aprende gramática*, nem sequer se estuda gramática (PERINI, 2016, p.50, grifos do autor).

Desta forma, concluímos que o jogo proposto não atende aos objetivos e às habilidades requeridas para o ensino de concordância verbal, segundo a BNCC (BRASIL, 2017) e Chagas (2018), e nem mesmo condiz com o que defende a própria autora (ALMEIDA, 2019) na introdução do livro:

Podemos ver nos jogos uma atividade dinâmica, cujo aluno precisa interagir com conteúdos; (...). Enfim, os que participam ativamente do processo usam diversas funções cerebrais simultaneamente, o que lhes permite aprender mais e significativamente (ALMEIDA, 2019, n.p).

A simples identificação no tabuleiro das regras que permitem a construção de frases, como “ontem **foi dia** vinte e dois de março” ou “Helena **e** Geni **apresentaram** bem seu trabalho”, lidas pelo professor, não promove o incentivo para uma participação ativa e significativa, como propõe a autora na citação acima. Mesmo que a atividade sirva apenas como um exercício final de fixação a ser aplicado após as aulas de concordância, percebemos que não existe um trabalho de sistematização produtivo, tendo em vista que não leva o aluno a refletir e a analisar, apenas a reconhecer a regra e associá-la à frase correspondente.

É importante salientarmos que as atividades metalinguísticas que envolvem classificação e nomenclatura são produtivas (e importantes no ensino de gramática), se tomadas como um trabalho de sistematização inteligente da língua, como propõe Franchi (2006). Este tipo de atividade como o único meio de aprendizado dos fatos linguísticos e seus

recursos já nos mostrou que não dá conta de ensinar gramática, como defende Antunes (2007).

Nosso objetivo com a análise aqui proposta não é fazer uma crítica para depreciar os materiais ou seus autores. Pretendemos propor uma discussão por meio da qual reflitamos acerca do ensino de gramática por meio dos jogos e como esse ensino pode ser favorecido com a adoção de uma abordagem dinâmica e lúdica, o que é típico de recursos como os jogos. Sendo assim, além de apontarmos as inconsistências que os materiais analisados trazem, passa a ser tarefa nossa, também, a sugestão de possibilidades de tratamento gramatical para os conteúdos sintáticos com a utilização de jogos.

Em Chagas (2016), encontramos alguns exemplos de atividades metalinguísticas para o ensino de concordância verbal e uma delas consiste em solicitar aos alunos que reescrevam, de acordo com a norma-padrão, as seguintes frases: “nós pega o peixe” e “os menino pega o peixe”. O autor justifica que esta atividade encontra-se nos níveis linguístico, epilinguístico e metalinguístico¹⁷.

Com base na proposta de Chagas (2016), podemos sugerir uma atividade de sistematização gramatical para o jogo que estamos analisando, correspondendo ao eixo 1 para o trabalho com a gramática (VIEIRA, 2017). Ao invés de as fichas do jogo conterem orações “corretas”, do ponto de vista do padrão normativo tradicional, poderíamos elaborar fichas com sentenças variadas, retiradas de textos reais (ao contrário das frases artificiais feitas pela autora). Essas sentenças apresentariam usos variáveis do fenômeno da concordância verbal, dos menos aos mais monitorados, em gêneros de texto mais ou menos formais. A atividade passaria de um mero exercício de reconhecimento para um exercício de análise: o aluno deveria observar a sentença presente na ficha e uma série de outros elementos para ter condições de compreender como e por que as sentenças são ou não adequadas. As casas do tabuleiro, no lugar de apresentarem somente regras da prescrição gramatical (muitas vezes bastante distantes dos usos e, por isso mesmo, sem muito sentido para os alunos), apresentariam regras para as fichas correspondentes, mas essas regras seriam variáveis, uma vez que os usos exemplificados nas cartas também o seriam. Além de regras, as casas do

¹⁷ Chagas (2016) justifica que essa atividade é de natureza linguística, por possuir foco na reescritura; epilinguística, por possuir foco na estrutura reescrita visando à sua reformulação; e por último, natureza metalinguística, por exigir um trabalho em torno dos verbos e suas flexões, para expressão desinencial de número plural.

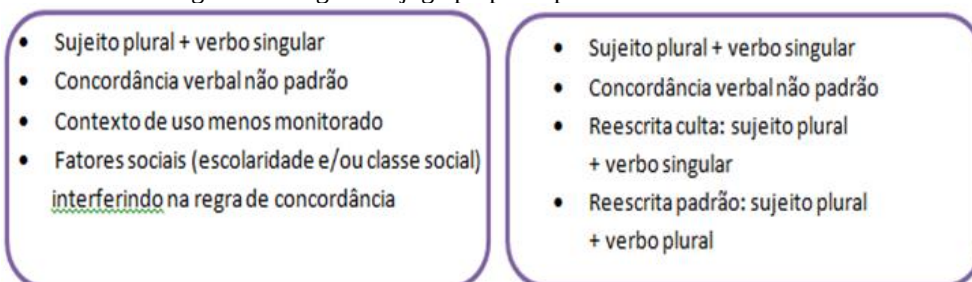
tabuleiro poderiam, ainda, sugerir opções de reescrita para o aluno refletir sobre sua adequação de acordo com o texto que tem em mãos (nas cartas). Vejamos dois exemplos:

Figura 13: Trecho de música do Mc Bin Laden.

DJ, nós gosta assim, nós tá suave final de semana
Vai achando que é só o Playboy
Que vive em Copacabana

Fonte: Vagalume (2021).

Figura 14: Regras do jogo proposto para concordância verbal.



Fonte: A autora (2021).

Nos exemplos acima, temos na imagem 11 uma possível carta com uma letra de canção para análise da concordância nela presente; e na imagem 12, duas cartas de regras criadas a partir do que é possível analisar na carta 11. As casas do tabuleiro podem se alterar a depender da série, do que os alunos já sabem, do momento em que o conteúdo está sendo trabalhado em sala (se introdutório, se conclusivo), etc. Neste exercício, é preciso que o aluno analise o uso linguístico feito na letra da canção e as indicações feitas no tabuleiro. Como a atividade não se configura apenas uma tarefa de identificação, o jogador deverá refletir sobre a língua que se apresenta e sobre uma série de fatores relacionados àquele uso. Nesse exemplo, podemos trabalhar com a sistematização do componente gramatical (eixo 1 de VIEIRA, 2017) e também com a compreensão das regras variáveis que se relacionam ao fenômeno em questão (eixo 3 de VIEIRA, 2017). A mesma casa do tabuleiro que aponta um uso não padrão na carta solicita, também, que aluno saiba identificar as diferentes normas presentes no Português: “nós gosta” – “a gente gosta” – “nós gostamos” – norma popular – norma culta – norma padrão. Com isso, os alunos operam sobre a língua e compreendem o lugar que cada norma ocupa, posicionando uma norma em relação às outras, o que os leva a superar um tratamento gramatical pautado na cultura do erro, da gramatiquice e do normativismo. Obviamente, nesse processo, o professor tem papel fundamental: trazer os alunos para o centro do trabalho pedagógico em sala de aula, sendo um mediador do

aprendizado, orientando os alunos em suas análises, sugerindo questionamentos e esclarecendo dúvidas. Essa forma de organização da atividade apresenta-se mais útil inclusive a um dos próprios objetivos do jogo em Almeida (2019): treinar o emprego da linguagem culta, na construção dos períodos.

Por fim, gostaríamos de apontar que o jogo, enquanto metodologia ativa (das muitas possíveis) que propõe a participação ativa do aluno, tirando-lhe da posição de espectador, como propõe a autora (ALMEIDA, 2019), deixa muito a desejar, visto que a autonomia e a reflexão – dois dos pilares centrais das metodologias ativas (DIESEL, 2017) – não são levados em conta na abordagem do jogo para o ensino de concordância verbal.

O segundo jogo¹⁸ proposto para análise é nomeado “Floresta do conhecimento”, de Silva e Costa (2018) e é indicado para jovens e adultos do Ensino Fundamental e Médio (não é especificada a série). Vejamos um resumo do jogo nas imagens a seguir:

Figura 15: Jogo II sobre concordância verbal.

FLORESTA DO CONHECIMENTO Assunto: Sintaxe (concordância). Idade: Jovens e adultos. Nível: Ensinos Fundamental e Médio. Tempo: 50-60 minutos. Recursos: Dados comuns ou digitais ou dados de jogos RPG, cópia dos cartões, números e do tabuleiro da floresta.		casinha. Como o dado tem apenas seis lados, ele poderá ser lançado várias vezes de acordo com a vez de cada jogador. Por exemplo, se for a segunda vez de um jogador, ele lançará o dado duas vezes, somando os resultados obtidos. Pode-se utilizar também dois dados ou dados de jogos RPG.	
A sintaxe de concordância é a relação entre dois termos. Divide-se em duas partes, concordância verbal, em que o verbo concorda com o sujeito a que se refere, e concordância nominal, que se fundamenta na ligação entre um nome e as palavras que acompanham seja determinando, indeterminando, qualificando, especificando etc.		Cada cartão numerado possui uma oração com um termo destacado, termo este que será avaliado pelo jogador da vez; caso ele acerte jogará o dado para uma próxima jogada, caso erre, passará a vez. Para facilitar, deve haver uma pessoa que fique responsável pela averiguação das respostas na tabela-resposta que será disponibilizada com todas as explicações; é importante ressaltar que o jogador não precisa explicar exatamente da mesma forma dada na tabela, todavia a ideia deverá ser a mesma.	
Um grande aventureiro será aquele que conseguir vencer este jogo! Em uma floresta encantada, cada passo é um desafio que envolve concordância, seja verbal ou nominal, e só após cada casinha numerada ser respondida os aventureiros conseguirão chegar ao outro lado da floresta.		O ideal é que esta brincadeira seja realizada com quatro jogadores, no máximo seis. Como as turmas costumam ser bem numerosas, uma sugestão é dividir a turma em pequenos grupos e providenciar cópia do tabuleiro para cada grupo, bem como dados para que os alunos possam jogar.	
Há quarenta e quatro passos até o outro lado da floresta e, com a ajuda de um dado numerado, cada jogador dará uma explicação sobre a concordância feita na oração de uma específica		Ganha aquele que chegar primeiro ao outro lado da floresta.	
		11 Soaram sete horas.	12 A maioria dos atletas participou/participaram do desfile.
		13 Cerca de dez jogadores entraram em campo.	14 Alguns de nós farão/faremos companhia a ele.
		15 Mais de um atleta representará o Brasil nas Olimpíadas.	16 Os 10% daquele elenco atuaram.
		17 Os Estados Unidos enviaram tropas à zona de conflito.	18 O fumo ou a bebida em excesso não fazem bem à saúde.

Fonte: SILVA e COSTA (2018, p.33).

¹⁸ O jogo em questão foi feito tanto para o trabalho com concordância verbal quanto para a concordância nominal, mas optamos por tratar nesse tópico apenas da concordância verbal, haja vista que a abordagem de ambas se dá da mesma forma, alterando-se apenas os elementos relacionáveis.

Diferente do jogo anterior, este não propõe objetivos de aprendizagem, afirmando apenas que “um grande aventureiro será aquele que conseguir vencer este jogo!” (SILVA; COSTA, 2018, p.34). A falta de objetivos é um dos obstáculos no ensino de língua (e de gramática), como afirma Gerhardt (2017):

Materiais de Ensino Fundamental também incorrem no erro de repetir classificações e propor exercícios de nomeação de estruturas, sem deixar claro o que pretendem, em termos de prática de linguagem, que os alunos aprendam com essas informações (GERHARDT, 2017, p. 84).

Assim, é importante observarmos que os objetivos e sua clareza no ensino permitem ao professor saber quais metodologias devem ser adotadas e permitem ao aluno perceber de que modo aquele conteúdo pode ser significativo e aplicado às suas práticas de linguagem.

De modo geral, compreendemos que o objetivo deste jogo é ensinar sobre concordância. Como vimos na análise anterior, a finalidade do ensino de concordância verbal no Ensino Fundamental (BNCC, 2017) é proporcionar aos alunos a capacidade de elaborar, reformular e adequar construções em que haja a relação entre o verbo e os termos a ele relacionados. Tendo isso em mente, vejamos a seguir um quadro de orações sugerido pelo jogo em questão.

Figura 16: Orações sugeridas pelo jogo Floresta do conhecimento.

5 Havia anos que este fenômeno não ocorria.	6 A boiada passou levantando poeira.
7 Rui ou Pedro será o vencedor.	8 É proibido entrada.
9 Médicos, remédios, mudança de clima, nada pôde curá-lo.	10 Sou eu quem pago/ paga a conta.

Fonte: SILVA e COSTA (2018, p.37)

A imagem mostra 6 das 44 orações sugeridas para avaliação do jogador. Conforme as regras do jogo, após lançar o dado para selecionar a casa que irá ocupar, o participante pega um cartão contendo uma oração (como uma das 6 na imagem acima), que deverá ter sua regra de concordância verbal explicada. Após a explicação, outro jogador deve verificar, em uma tabela à parte, se a explicação está correta. Por exemplo, para o cartão de número 6, a

justificativa deve ser¹⁹ “sujeito representado por substantivo coletivo, o verbo concorda com o núcleo do sujeito” (SILVA e COSTA, 2018, p.39).

Observamos nos cartões que as orações, como no jogo anterior, são frases construídas para a atividade, e não usos linguísticos reais. Além disso, essas orações estão todas correspondendo às regras de concordância conforme a norma-padrão, com destaque para o verbo que é sempre negrito. A solicitação de que jogador explique a concordância de determinada oração é um ponto interessante, diferente da proposta anterior, contudo, além de destacar certos elementos, não explora usos reais e não procura situar uma norma (mais prestigiada) em relação a outras. A ideia de *regras para orações corretas* leva ao reforço de um falso entendimento sobre língua e gramática, uma língua e uma gramática que só existem e só funcionam pela obediência das regras impostas pelo padrão normativo. Uma forma alternativa para esta atividade e que exigiria maior reflexão (e ação) por parte do jogador seria empregar usos reais, retirar os destaques dos verbos e incluir concordâncias diferentes do padrão normativo.

Mesmo que o jogo se justificasse com o objetivo de reforçar regras da concordância padrão em português, a dinâmica proposta não é adequada. A detecção do erro é uma atividade importante no processo de refinamento da sensibilidade sintática, como afirma Gerhardt (2017), pois, sem a “rede de proteção” das construções que são apenas *corretas*, o aluno deverá buscar recursos para identificar o *erro* e corrigi-lo. Constatamos, então, que esta atividade não se apresenta como uma alternativa favorável às habilidades requeridas pelos documentos oficiais, como a capacidade de reformulação e correção das construções em que ocorre a concordância verbal.

Mesmo se compreendermos a atividade como um exercício de fixação, com foco nas “concordâncias corretas”, devemos observar que ela poderia ser feita em qualquer suporte, como no quadro, no caderno ou no livro. Assim, apenas a motivação para aprender (proporcionada pelo jogo), sem objetivos de aprendizagem e meios coerentes para alcançá-los, não contribui para o ensino de gramática e de sintaxe, especificamente. Mais uma vez, não temos, de fato, um método ativo que coloque o aluno como protagonista em seu processo de construção de conhecimento ao invés de exigir dele apenas a identificação de regras.

¹⁹ Silva e Costa (2018) afirmam que os alunos não precisam dizer a regra exatamente como está descrita no jogo.

Diante do que discutimos até então, é importante reiterarmos que os exercícios de identificação e reconhecimento - característicos da metalinguagem - não são inadequados ao ensino de gramática e nem devem ser rejeitados; antes, possuem um lugar específico na aprendizagem, visando levar o aluno a construir um conhecimento declarativo acerca de sua própria língua. Para tanto, é necessário um trabalho reflexivo, baseado em induções, levantamento de hipóteses e manipulação dos fatos da língua, como propõe Perini (2016).

4.2.2 Grupo 2: jogos de concordância nominal

O tratamento escolar da concordância verbo-nominal tem apresentado obstáculos tanto no processo de ensino quanto no de aprendizagem: por um lado, os alunos expõem suas limitações quanto à notação escrita; por outro, os professores revelam em suas abordagens em sala de aula as dificuldades de levar a cabo o que sugerem os documentos oficiais para o ensino de concordância verbo-nominal. Estas problemáticas são o que Oliveira (2002) discute longamente em sua dissertação, após a realização de uma pesquisa sobre o processo de ensino e de aprendizagem da concordância verbo-nominal no Ensino Fundamental de uma escola pública.

O caminho para sanar estes obstáculos não é simples, pois, como afirma Perini (2016, p.59), “educação não se faz com soluções fáceis e baratas”. Entretanto, como já discutimos na fundamentação deste trabalho, há alguns posicionamentos a serem tomados que podem contribuir significativamente para o ensino de gramática e de concordância nominal, especificamente. Vejamos, então, em que medida o jogo proposto por Almeida (2019) pode favorecer (ou não) o ensino de concordância nominal²⁰. A seguir, apresentamos um resumo do jogo sugerido pela autora.

²⁰ Este subtópico aborda apenas o jogo proposto por Almeida (2019) para o conteúdo de concordância nominal tendo em vista que o jogo apresentado pelos autores Silva e Costa (2018) para o tratamento de concordância (floresta do conhecimento) aborda da mesma maneira tanto a concordância verbal, cuja análise já foi realizada na seção anterior, quanto a nominal. Optamos assim para evitar a repetição nas análises.

Jogo 11

Concordância nominal

7º ao 9º ano

Objetivo

- Compreender a concordância nominal.
- Treinar o emprego da linguagem culta, na construção dos períodos.
- Ler/ouvir por mais de uma vez algumas regras e associá-las com a organização das palavras com correta concordância, a fim de fixá-las cada vez mais.

Material

- Fichas explicativas sobre as regras de Concordância, elaboradas em transparência ou em *power point*. (Seguem sugestões.)
- 1 dado.

Observação

- Já preparei um bom número de questões, pois quanto mais ouvirem e/ou lerem

Figura 17: Jogo sobre concordância nominal.

as regras, melhor compreenderão e fixarão. **Como jogar**

Basta usar as mesmas regras que seguem abaixo e só trocar os períodos.

- Como algumas fichas têm *subseções*, cada vez que as solicitarem, você pega uma diferente. Caso prefira, pode enumerar todas numa sequência única.

1 Quando um adjetivo caracteriza apenas um substantivo, concorda em gênero e número com esse substantivo.
Um enorme cachorro passou por aqui, latindo desesperadamente.
() Correto () Incorreto

2 Quando um adjetivo vem antes dos substantivos, precisa concordar com o substantivo mais próximo.
Aida comprou uma linda bolsa e sapato combinando.
() Correto () Incorreto

3 Quando houver mais do que um adjetivo para um substantivo, os adjetivos devem concordar com o substantivo, em gênero e número.
Luana vendeu as botas nova e enrugada.
() Correto () Incorreto

- Forme grupos (até 4 pessoas) e explique como jogarão.
- Inicie o jogo com o 1º grupo à sua esquerda. Peça para dizerem um número de 1 a 11, pois será a pergunta que você fará a eles.
- Em seguida, peça para jogarem o dado e verem qual a pontuação a que estão concorrendo.
- Após esse início de organização, coloque a pergunta em exposição à classe (retroprojeto ou computador) e dê um tempo para o grupo ler em voz alta e discutir. Os demais grupos podem discutir também, pois se o grupo que está concorrendo errar a resposta o seguinte poderá responder.
- Sempre que isso acontecer, cada vez é um grupo diferente que participará com a pergunta daquele que errou, para não ser injusto.

Fonte: ALMEIDA (2019, n.p)

O jogo acima, nomeado de “concordância nominal”, é indicado pela autora para turmas do 7º ao 9º anos e tem por objetivos compreender a concordância nominal, treinar o emprego da linguagem culta e fixar regras ao ouvi-las e lê-las por mais de uma vez. Ao observarmos esses objetivos, percebemos que eles são bastante similares aos objetivos propostos pela mesma autora para o jogo de concordância verbal. Na verdade, muda-se apenas a primeira finalidade dos jogos: enquanto este propõe “compreender a concordância nominal”, aquele sugere “reforçar as regras de concordância”. Com as semelhanças, e já cientes das limitações apresentadas pelo jogo de concordância verbal, nossa análise busca verificar se há avanços na proposta de trabalho com a concordância nominal em relação ao jogo anterior.

Conforme vimos, as habilidades explicitadas pela BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino de concordância nominal no Ensino Fundamental são:

Figura 18: Habilidades referentes à concordância nominal no 6º ano.

(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).

Fonte: BRASIL (2017, p. 167).

A BNCC não separa os “tipos de concordância” quando apresenta as habilidades referentes a esses objetos do conhecimento. Concordância verbal e nominal são dois tipos de “harmonizações” que envolvem termos diferentes, e nada impede de serem ensinados de forma separada, mas é importante que, em algum momento na construção desses conhecimentos, seja mostrado ao aluno que os elementos envolvidos em ambas se encontram, se modificam e se completam para formar frases e textos. É permitir ao aprendiz olhar e compreender o todo e não apenas uma parte.

Quando observamos os objetivos propostos pelo jogo e os comparamos às habilidades listadas na BNCC, nos questionamos quanto à possibilidade de adquirir a habilidade de empregar adequadamente a concordância nominal por meio de treino, de repetição e de fixação de suas regras. Estudiosos do ensino de Português parecem ser unânimes em relação à resposta: decorar resultados não é aprender gramática e nem estudar gramática (PERINI, 2016). Aliás, uma atividade que sugere apenas o treino e a fixação de qualquer componente gramatical reflete uma perspectiva de língua e de gramática bastante reducionista, impossibilitando, assim, a proposta de um ensino ativo e reflexivo.

O trabalho com a gramática e a metalinguagem não será reducionista se propuser levar o aluno a operar sobre a língua, construindo, refazendo, analisando e interagindo com seus fatos. Como dissemos em nossa fundamentação teórica, tudo começa com a perspectiva de língua adotada: se tomamos uma perspectiva reduzida ao normativismo e equivalermos ensinar língua a ensinar regras prescritivas de uma única norma, não poderemos esperar mais dos aprendizes do que serem meros espectadores. Inclusive, “meros espectadores”, segundo a autora deste jogo, é o que os alunos não podem ser, mas, ao que podemos perceber, sua sugestão de atividade não condiz com sua defesa na introdução do livro.

Analisando cada uma das cartas propostas no jogo de Almeida (2019), encontramos o seguinte:

Figura 19: Questão 9 do jogo sobre concordância nominal.

9 Quando o verbo “ser” estiver acompanhado de adjetivo, este ficará no masculino singular.
É necessário manter a casa sempre em ordem!!
() Correto () Incorreto

Fonte: ALMEIDA (2019, n.p).

Sobre os casos de concordância nominal, Bechara (2015) diz que:

Com as expressões do tipo *é necessário, é bom, é preciso*, significando “é necessário ter”, o adjetivo pode ficar invariável, qualquer que seja o gênero e o número do termo determinado, quando se deseja fazer uma referência de modo vago ou geral. Poder-se-á também fazer normalmente a concordância: *É necessário paciência. É necessária muita paciência (...)* (BECHARA, 2015, p.562, grifos do autor).

É possível que a autora, ao reproduzir a regra, estivesse pensando especificamente nas construções subordinadas substantivas subjetivas, em que temos: verbo ‘ser’ + adjetivo + sujeito oracional. Contudo, a regra apresentada fala apenas em verbo ‘ser’ + adjetivo, o que pode induzir o aluno ao erro, em construções, como: “é necessária a visita dos construtores no condomínio”. Se o jogo propõe compreender a concordância nominal, e compreendê-la é, também, saber empregá-la (BRASIL, 2017), então não será possível empregar a concordância nas mais diversas situações apenas decorando uma regra vaga e até mesmo controversa.

Vejamos, ainda, o quão confusa se apresenta a regra na questão de nº 10:

Figura 20: Questão 10 do jogo sobre concordância nominal.

10 Quando houver concordância dos adjetivos “proibido”, “bom” e “necessário” com o verbo “ser”, se o substantivo estiver acompanhado de um modificador, este fará a concordância com o adjetivo.

A entrada sem permissão, nesta sala, é **proibido**.

(☐) **Correto** (☐) **Incorreto**

Fonte: ALMEIDA (2019,n.p).

A apresentação da questão, para quem deseja compreender o fenômeno sintático da concordância, mais complica do que explica. A marcação negritada nas palavras da sentença sugere que o aluno dará atenção à frase usada como exemplo. É muito provável, considerando a redação complicada da regra, que os alunos desistam de compreendê-la, respondendo à questão pela estratégia de decorar certos tipos de construções. Parece-nos ser menos confuso levar o aluno a entender, em termos de princípios de concordância, basicamente o que já vimos na citação de Bechara: os adjetivos “proibido”, “bom”, “necessário”, etc. são invariáveis quando expressam vagueza/indefinição/generalização.

Como *nada na língua é por acaso*, o entendimento pensado aqui para a concordância nominal, envolvendo aspectos de vagueza/indefinição/generalização, fará mais sentido à medida que os alunos compreenderem, também, a função determinadora de classes como artigos e pronomes. Um dos problemas de nossa tradição escolar é considerar os fatos linguísticos isoladamente, como se funcionassem independentemente uns dos outros. Deixando-se de estabelecer relações, a tarefa do aluno se torna mais árdua e, fatalmente, ele recorre ao conhecido decorar regras, que rapidamente são esquecidas, funcionando para reforçar as crenças negativas de que *Português é chato ou difícil*.

Se aprender concordância memorizando regras já é difícil (até mesmo impossível), imagine decorando regras inconsistentes! Para evitar este tipo de confusão e alcançar os objetivos propostos para o ensino de gramática, é necessário, como sugere Perini (2016),

Assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem. Isso significa admitir o questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar à dúvida sistemática, e não à vontade de crer (que é a maior inimiga do espírito científico). Trabalhamos com fatos e teorias, e não com crenças e dogmas (PERINI, 2016, p.57).

Trabalhar com gramática, como se trabalha com as ciências no geral, sugere um estudo em que as regras não são dadas prontas e tomadas como um ponto final. Os cientistas da linguagem (alunos e professores) devem observar, manipular e construir hipóteses sobre os fatos da língua, pondo à prova suas induções para chegar aos princípios que regem determinados fatos.

É importante salientarmos, ainda, como afirma Perini (2016), que precisamos abandonar a ideia de que é possível realizar um estudo completo de uma língua ou de que a gramática portuguesa é um sistema totalmente conhecido. Diante das dúvidas de um aluno sobre pontos ainda não esclarecidos ou consensuais, não podemos fazê-lo acreditar que determinado fato “é assim porque é”; antes, devemos dar-lhe a desafiadora, porém boa, notícia: a gramática de nossa língua não está pronta.

4.2.3 Grupo 3: jogos de regência verbal

O ensino de regência verbal, como conteúdo integrante das aulas de gramática, muitas vezes revela um descompasso entre o prometido e o de fato realizado. Essa é uma das conclusões a que chega Duarte (2014), ao realizar uma pesquisa em livros didáticos para averiguar como as obras ditas embasadas nas mais recentes teorias linguísticas se consolidam de fato. Na análise, o autor supracitado constatou que as obras exploradas trabalhavam apenas com preenchimento de lacunas, reescritas solucionáveis (a partir da apresentação de uma lista de verbos) e apresentação de trechos de textos para propor o uso da norma padrão, dando continuidade a um ensino tradicional que já se revelou improdutivo.

Em vista deste cenário, percebemos o quanto ainda é preciso empregar esforços para, de fato, termos propostas significativas e condizentes com as teorias e orientações vigentes nos documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo. Vejamos, então, em

que medida os jogos propostos nos livros analisados podem contribuir (ou não) com o ensino e a aprendizagem de regência verbal.

Figura 21: Jogo I sobre regência verbal.

Jogo 15

Regência verbal

8º e 9º ano

Objetivo

- Analisar a relação entre regência e sentido de alguns verbos mais usuais na língua coloquial.

Material

- Fichas-perguntas contendo períodos com alguns verbos comuns ao dia a dia, no uso da língua, em forma de questão.
- Fichas-prêmio ou castigo.
- Tabuleiro desenhado no chão.
- 1 dado (números de 1 a 3).

Sugestões

10 Todos os professores devem **visar** a lição de casa dos alunos. Qual é o sentido de "visar" nesse período?

11 O verbo "visar" pode ser empregado em 3 sentidos ("mirar", "pôr visto" e "ter como meta" segundo FERREIRA (2014, p. 669). Na variedade padrão, há duas regências (V.T.D. e V.T.I.). Construa um exemplo de cada um.

12 O verbo "aspirar" pode mudar o sentido, se for empregado com regências diferentes. Isso é correto? Por quê?

13 "Assistir" admite três sentidos diferentes: Associe corretamente os sentidos com os períodos:
(A) Caber, pertencer (B) ajudar, dar assistência (C) presenciar, ver
() Amélia **assistiu** os médicos em todo o procedimento.
() Julgá-lo culpado, **assiste** apenas ao juiz.
() Meus pais **assistem** às novelas, assiduamente.

14 Tendo como regra que o verbo "informar" é transitivo direto e indireto, elabore um período com esse verbo, na linguagem padrão.

Fonte: ALMEIDA (2019,n.p).

Figura 22: Jogo I sobre regência verbal (como jogar).

Como jogar

- Oriente os grupos a forma de jogar.
- Desenhe (como achar melhor) o tabuleiro no chão. Coloque as Fichas-castigo onde achar mais interessante.
- Como esse tabuleiro ficará relativamente pequeno, seu dado deve conter, no máximo, o número 3.
- Tire "par ou ímpar" para combinar a sequência em que os grupos jogarão.

- Assim que iniciar, um aluno do grupo joga o dado para ver quantas casas irá avançar, se acertar a pergunta.
- Em seguida, você sorteia uma ficha-pergunta e a lê em voz alta (ou solicita que alguém do grupo leia).
- Dê um tempinho para o grupo pensar e responder.
- Se responderem corretamente, avançam o número de casas que tiraram no dado. Caso caiam nas casas em que há um castigo, devem cumpri-lo. Se errarem, não saem do lugar.
- Depois disso, continue fazendo as mesmas ações, até que um grupo vença.

Fonte: ALMEIDA (2019, n.p).

O jogo é indicado, segundo a autora, para alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e tem por objetivo, como mostra o quadro, "analisar a relação entre regência e sentido de alguns verbos mais usuais na língua coloquial" (n.p.). Para isso, a atividade apresenta 20 questões, sendo 7 perguntas objetivas e 13 perguntas subjetivas, as quais, sendo corretamente respondidas, permitem que o aluno avance as casas do tabuleiro.

Inicialmente, no que concerne às séries indicadas, o jogo corresponde ao que está previsto na BNCC. Entretanto, em termos de objetivos, em que medida o jogo está adequado às habilidades selecionadas pelo documento oficial para este objeto do conhecimento? Para

responder a esse questionamento, vejamos o que sugere a BNCC para este conteúdo no 8º e no 9º anos, respectivamente:.

Figura 23: Habilidade referente à regência verbal no 8º ano.

(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.

Fonte: BRASIL (2017, p.185).

Figura 24: Habilidade referente à regência verbal no 9º ano

(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.

Fonte: BRASIL (2017, p.185).

Como podemos perceber, as habilidades esperadas para as séries indicadas pelo documento oficial sugerem um trabalho gradativo com regência verbal nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Na 8º série, o aluno deve aprender a diferenciar os complementos dos verbos, tendo em vista que eles não se ligam ao regente da mesma maneira. Já no 9º ano, o aluno conhecedor dos processos de construção sintático-semânticos das regências verbais deve ser levado a comparar os usos na norma-padrão e no português brasileiro coloquial oral.

Antes de procedermos à análise das questões do jogo, cabem algumas considerações acerca das habilidades previstas na BNCC de língua portuguesa. Como dissemos, o documento prevê apropriações progressivas pelos alunos, primeiramente diferenciando complementos para depois comparar usos. Parece ter havido certo avanço na BNCC quando, para o 8º ano, espera que os alunos se apropriem da regência de verbos de *uso frequente*. Uma das críticas costumeiramente feitas por linguistas quanto ao ensino de regência (BAGNO, 2012) reside na insistência de nossos materiais didáticos listarem infinitos verbos e seus complementos para serem decorados pelos estudantes, numa tarefa monótona, enfadonha e desinteressante. Criticam, também, o fato de, nessas listas, constarem verbos em desuso, de um Português de séculos passados. É a língua da escola bastante dissociada da língua da vida. Ao especificar o *uso frequente* dos verbos, a BNCC sugere a superação de um dos aspectos mais notáveis da nossa tradição escolar.

Por outro lado, ao selecionar a habilidade relativa à regência no 9º ano, a BNCC prevê que os alunos saibam comparar a regência de verbos na norma-padrão e “no português coloquial oral”. O que vemos por trás dessa habilidade é a reprodução de um entendimento

equivocado sobre a língua e suas normas. Embora o documento não fale em *certo x errado*, nossos professores e os demais envolvidos no processo educacional tendem muito facilmente a associar padrão com língua certa e popular com língua errada. Além disso, o documento reproduz também a falsa ideia, tão recorrente em nosso cenário escolar, de que oralidade e informalidade se equacionam. O documento acaba por reafirmar o equívoco de que existe um português correto – a norma-padrão – e um português errado – a língua usada na oralidade coloquial, não prevendo ser possível encontrarmos usos de uma norma-culta na escrita, mas também na fala, e que esses usos cultos, muitas vezes, não se assemelham ao que a tradição gramatical entende como regência padrão (MELLO, 2019).

Vejamos, agora, algumas das questões propostas pelo jogo:

Figura 25: Questão 3 do jogo I sobre regência verbal.

3 O verbo **ir** é muito usado coloquialmente, por ex.: Vocês **foram** na entrega do prêmio ontem?" Qual será a forma culta a ser empregada nesse período?

Fonte: Almeida (2019, n.p).

Das 20 questões propostas, observamos que 11 não discutem qualquer aspecto referente a sentidos dos verbos, sendo que é esse o objetivo do jogo. A atividade 3, acima, além de não conduzir o aluno à reflexão sobre regência e sentidos, reflete outros problemas. Primeiramente, como já destacamos em outros jogos, as sentenças para análise são criadas para o jogo, ao invés de serem utilizadas construções de usos concretos. Depois, o enunciado da questão confunde norma culta e norma-padrão, porque, em português brasileiro, “foram em” faz parte de usos cultos, diferentemente de “foram a”, regência típica da norma-padrão, ainda que esse tipo de construção esteja cada vez mais restrito a usos muito específicos. Por fim, o enunciado afirma que “ir” é muito usado coloquialmente, como em “foram”. Todo e qualquer instrumento normativo apresentará “foram” como conjugação do verbo “ir”, não só culta, como também padrão. A questão do jogo faz uma série de confusões que, além de não contribuir em nada para uma abordagem reflexiva da gramática e da sintaxe, ainda induzem os alunos ao erro, ao tentar explorar a preposição, mas focalizando a forma verbal. Estas inconsistências teóricas que ainda persistem em ser ensinadas e cobradas dos alunos dificultam o processo de alfabetização científica, conforme afirma Perini (2016).

Como nos mostra Rodrigues (2011), o uso da preposição “a” na regência de alguns verbos (que é, de fato, o que a atividade supracitada solicita que o aluno corrija no período proposto) está se perdendo devido ao preterimento do falante por não usá-la:

Percebemos, portanto, que o uso linguístico interfere nas regras gramaticais, moldando-as ao que o falante deseja expressar. Se houve um tempo em que a regência de “perdoar”, no dia a dia, era “perdoar a”, ao que parece isso hoje está se perdendo, na medida em que a preposição “a” deixa de fazer sentido nesta construção e é preterida pelo falante. Se ele prefere usar uma regência em detrimento da outra, é sinal de que, pragmaticamente, a regência favorita encontra mais respaldo e, por essa razão, ela continuará a ser utilizada – apesar da insistência do ensino tradicional (RODRIGUES, 2011, p.131-132).

Assim, cabe à sala de aula, inclusive ao trabalho metalinguístico, propor ao aluno uma análise cujo objetivo não se finde em si mesmo, levando o aprendiz exclusivamente à normatização. Antes, deve-se propor ao aluno o manuseio dos fatos da língua notando que o uso permite construções e sentidos variados, sem que isso seja considerado *erro*.

Figura 26: Questão 7 do jogo I sobre regência verbal.

7 Qual a diferença entre os períodos: “Amanhã **iremos** no circo.” E “Amanhã **iremos** ao circo”.

Fonte: ALMEIDA (2019, n.p).

A questão de número 7 explora o mesmo verbo da questão 3, contudo, nesta pergunta, é solicitado ao aluno que aponte a diferença entre os períodos “Amanhã **iremos** no circo” e “Amanhã **iremos** ao circo”. Em termos de sentido, tendo em vista o objetivo do jogo (analisar a relação entre regência e sentido de alguns verbos), não há qualquer distinção entre as sentenças e, muito provavelmente, o máximo que os alunos apontariam como diferentes seriam as preposições “no” e “ao”. Não é forçoso pensarmos que a discussão em sala fosse dada em termos de *certo* e *errado*.

Figura 27: Questão 20 do jogo I sobre regência verbal.

20 Qual a diferença entre: “Sempre **lembraremos** suas dicas”; “Sempre **lembraremos** de suas dicas” e “Sempre nos **lembraremos** suas dicas”?

Fonte: ALMEIDA (2019,n.p).

Por fim, a questão 20 segue o mesmo padrão da anterior. Após apresentar três períodos contendo a mesma forma verbal “lembraremos”, solicita-se ao aluno que aponte as diferenças entre eles. Mais uma vez, o aluno poderá apontar como diferença apenas a preposição “de”, em dois dos períodos, e o pronome “nos”, uma vez que o sentido dos períodos pouco muda. Aliás, a terceira sentença nem mesmo faz sentido. Devemos observar, ainda, que questões como as de número 7 e 20 presumem que os períodos correspondam ou não à norma-padrão apenas pelo uso já consagrado “correto” ou “incorreto” de determinadas preposições, não levando em conta, aparentemente, os registros formais e informais da língua.

Outras questões abordadas no jogo apontam verbos, como “visar”, “assistir” (no sentido de residir e pertencer) e “aspirar”, como mais usuais na língua coloquial, de acordo com o objetivo do jogo. Contudo, é questionável a presença recorrente desses verbos no português coloquial, pois, como defende Duarte (2014), o uso de assistir no sentido de residir é um exemplo arcaico “ainda incluído nos manuais didáticos, e de instruções pouco satisfatórias ou nulas para o uso efetivo da regência verbal” (p.14).

Constatamos, assim, que a proposta do jogo não reflete seu objetivo e não se consolida como uma forma de alcançar os objetivos propostos pela BNCC, visto que mais da metade de suas questões não discute sentido e regência, não distingue norma-padrão de norma culta, não situa as diferentes normas em relação umas às outras. As atividades de comparação, como defende Gerhardt (2017), são produtivas para o desenvolvimento metalinguístico, mas não o são se empregadas de forma periférica nos exercícios, que é o que pudemos constatar nas questões propostas por Almeida (2019).

Enquanto metodologia ativa, o jogo ainda deixa muito a desejar, visto que pouco exige do aluno para uma postura ativa, reflexiva e analítica, configurando-se como as tradicionais atividades de identificar e marcar, sem finalidades além de si mesmas.

O segundo jogo que iremos analisar, nomeado *Jogo da Memória*, é indicado para jovens e adultos (a partir do Ensino Médio), segundo os autores Silva e Costa (2018). Abaixo apresentamos um quadro com o resumo do jogo.

Figura 28: Jogo II sobre regência verbal.

JOGO DA MEMÓRIA

Assunto: Sintaxe – regência verbal.

Idade: Jovens e adultos.

Nível: Principalmente a partir do Ensino Médio.

Tempo: 15-20 minutos.

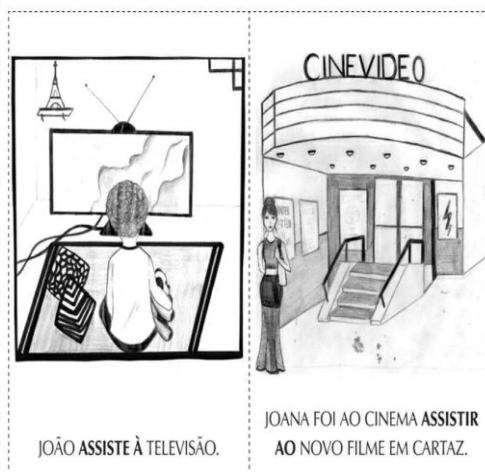
Recursos: Cópia dos cartões com as ilustrações.

A regência verbal consiste na relação de subordinação do verbo com o seu complemento, seja preposicionado ou não. Em um divertido e animado jogo da memória em que estimula o cérebro em um raciocínio lógico e analítico, os alunos terão a oportunidade de aprender e fixar esse conteúdo não mais de forma tradicional, apenas decorando, mas, sim, interagindo. Além disso, será fácil a compreensão dos alunos em relação à transitividade verbal e o uso de determinadas preposições.

Em doze cartas com imagens relacionadas aos sentidos dos verbos, vence o aluno que conseguir encontrar o máximo de figuras semelhantes, ou seja, os alunos devem conciliar as imagens, unindo-as de acordo com os sentidos; se forem sentidos iguais um par é formado. Por exemplo: haverá duas imagens referentes ao verbo “visar” no sentido de “mirar”; “dirigir o olhar para” mais duas referentes ao verbo “agradar” no sentido de “fazer carinhos”, “afa-

gar” etc.; dessa forma, os alunos deverão encontrar os pares correspondentes.

O ideal é que o professor peça que os alunos formem grupos de no máximo três alunos em torno da sala para jogar em até dez minutos. Uma sugestão é que, para uma maior durabilidade, o professor plastifique os cartões.



Fonte: SILVA e COSTA (2018, p.103).

Visto que o jogo é indicado para o Ensino Médio, tomaremos como comparativo de análise o que propõe a BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino de regência verbal na última etapa da Educação Básica:

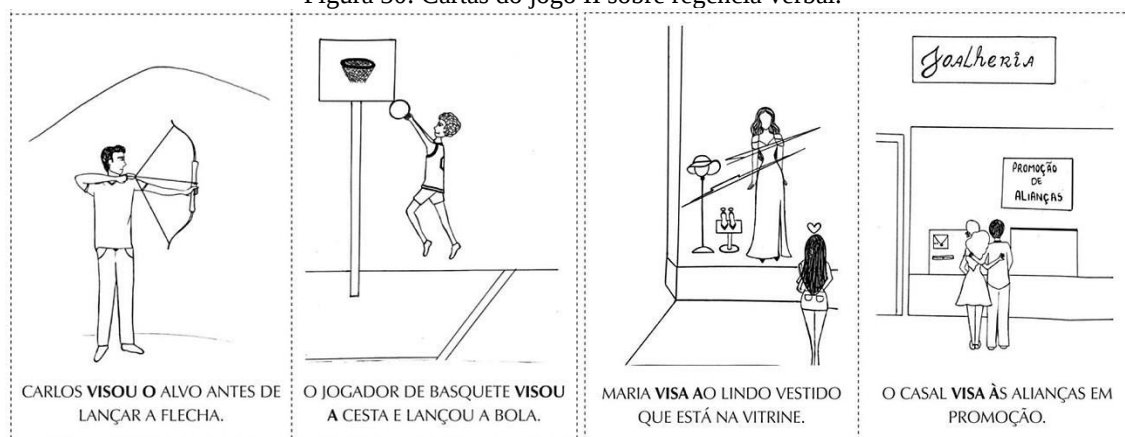
Figura 29: Habilidades referentes à regência verbal no Ensino Médio.

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do Português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.

Fonte: BRASIL (2017, p.499).

A partir da habilidade, compreendemos que o documento sugere um ensino de sintaxe que permita ao aluno a aplicação dos componentes gramaticais em suas práticas de leitura e produção textual. No jogo, o objetivo é dado em termos de permitir ao aluno aprender e fixar o conteúdo de regência verbal não apenas decorando, mas também interagindo. Vejamos, então, dois pares de cartas presentes no jogo:

Figura 30: Cartas do jogo II sobre regência verbal.



Fonte: SILVA e COSTA (2018, p. 105).

Como podemos observar, as imagens nas cartas buscam ilustrar as sentenças nelas presentes, em que verbo e preposição estão negritados. Na descrição do jogo, os autores afirmam que “vence o aluno que conseguir encontrar o máximo de figuras semelhantes, ou seja, os alunos devem conciliar as imagens, unindo-as de acordo com os sentidos” (SILVA; COSTA, 2018, p.103). Sendo assim, se objetivo do jogo é formar pares com as imagens semelhantes, o que resta a analisar em relação ao texto verbal? E como o aluno poderá manusear os conhecimentos acerca da transitividade verbal sem refletir sobre os complementos regidos pelos verbos e as preposições que os ligam? E, ainda mais, como alcançar o que propõe a BNCC sem propor a leitura de textos diversos em que o aluno possa observar a regência “da gramática” e a regência que funciona fora dela?

A partir desses questionamentos, percebemos que o jogo não alcança o objetivo proposto, nem mesmo se fosse apenas o de treinar e memorizar a transitividade verbal de alguns verbos, como comumente acontece nas aulas de gramática. Na dinâmica proposta, o aluno não é levado a operar sobre os mecanismos da língua, como propõe o documento oficial no campo de análise linguística (BRASIL, 2017). Aqui, o clássico jogo da memória é apenas o que já conhecemos dele: conciliar imagens semelhantes, o que permitirá aos alunos, no máximo, um momento de descontração. Não podemos esquecer que é uma atividade proposta para o Ensino Médio e, ao que parece, o trabalho dos alunos será o de encontrar figuras semelhantes com frases semelhantes. Uma criança, desde que alfabetizada, seria capaz de jogar a dinâmica proposta apenas pela decodificação dos verbos e das preposições.

O terceiro jogo que analisaremos nesta seção se chama *Corrida no quadro*, dos mesmos autores do jogo anterior, Silva e Costa (2018). A seguir, apresentamos três imagens com um resumo do jogo:

CORRIDA NO QUADRO

Assunto: Todos os pontos gramaticais. Aqui apresentamos exemplos de Morfologia (verbos), Sintaxe (concordância e regência) e Estilística (figuras de linguagem).

Idade: Todas.

Nível: Fundamental e Médio.

Tempo: A critério do professor, mas geralmente leva cerca de 30 minutos para que haja uma fileira vencedora.

Recursos: Quadro e giz/caneta.

Este é um jogo bem simples, que pode ser utilizado para ampliação de vocabulário, revisão de formas verbais, análise sintática, entre outras possibilidades. Em outras palavras, é um jogo que serve tanto para revisar vocabulário ou para trabalhar vários pontos gramaticais distintos.

Pode ser utilizado no início da aula, para deixar os alunos mais animados para as tarefas do dia e para diagnosticar o que os alunos já sabem sobre determinado assunto ou ser realizado após a apresentação de um determinado conteúdo, a fim de testar o que os alunos fixaram sobre o que foi ensinado.

É um jogo que funciona com as mais variadas faixas etárias e grupos.

Figura 31: Jogo III sobre regência verbal.

O professor divide a turma em dois ou três times, entregando a cada um giz ou caneta para quadro branco. Cada equipe fica em pé, formando uma fila.

O professor divide o quadro em duas ou três partes, de acordo com o número de times, e dá o comando para os alunos cumprirem a tarefa no quadro. Os alunos devem escrever a resposta e entregar o giz ou caneta ao próximo da fila. Quem respondeu vai, então, para o fim da fila. Dessa forma, o professor pode garantir que todos os alunos irão participar igualmente da atividade.

Cada equipe marca um ponto para cada resposta correta. Contudo, o professor deve deixar claro que se as respostas estiverem ilegíveis ou estiverem escritas incorretamente não vão contar pontos para o grupo.

Ao final, o professor, se preferir, pode dar pequenos prêmios aos alunos, como balas ou outros doces e adesivos.

A seguir, apresentamos algumas possibilidades de exercícios que podem ser propostos para o jogo da corrida no quadro.

Fonte: SILVA e COSTA (2018, p.18).

Sintaxe: Concordância ou Regência

Sugestões:

1) O professor leva frases preparadas previamente e pede que os alunos avaliem a correção ou completem as frases com os termos regidos ou de acordo com a concordância (nominal ou verbal) adequada.

2) Os alunos recebem um determinado verbo e precisam dar exemplos de usos de acordo com seus possíveis significados. Por exemplo: verbo assistir. Os alunos precisam escrever exemplos que contemplem os significados de olhar ou observar, auxiliar ou residir. Para isso, precisarão estar atentos à correta regência do verbo em cada caso.

O jogo acima é indicado para todas as idades e para as séries dos níveis Fundamental e Médio. Diferentemente dos outros dois jogos analisados nesta seção, que apresentam conteúdo único, este sugere a possibilidade de um trabalho com todos os níveis gramaticais. Em sintaxe, as sugestões são para regência e concordância verbal, como vimos no quadro acima. No jogo, regência e concordância são exploradas da mesma forma, por isso optamos por analisar, aqui, o primeiro conteúdo.

Dentre os três objetivos explicitados pelo jogo, o único referente à sintaxe é “análise sintática” (além de diagnóstico, que pode ser realizado em qualquer conteúdo). Porém, se observarmos de que maneira esse objetivo pode ser alcançado por meio das atividades sugeridas, constataremos que nenhuma das duas sugestões solicita uma análise sintática, nem mesmo aos moldes tradicionais, que consiste apenas na definição dos termos da oração, como diz Ignácio (2001). As orientações sobre a primeira parte da atividade dizem “o professor (...) pede que os alunos avaliem a correção ou complete as frases” (SILVA; COSTA, 2018, p.19), contudo fica bastante confuso para o leitor o que seria a “avaliação da correção”. O aluno deveria julgar se a preposição usada na regência das frases expostas estaria correta ou

incorreta? Não sabemos. A segunda parte sugere solicitar ao aluno que complete frases, e aqui também não temos uma análise sintática.

A segunda sugestão orienta que o professor diga um verbo ao aluno e solicite que ele dê exemplos do verbo de acordo com seus possíveis significados, citando como exemplo o verbo “assistir”. Aqui também não é permitido ao aluno realizar uma análise sintática, como sugere o objetivo, além do mais, de que maneira pode ser significativo para o ensino e a aprendizagem de regência verbal citar construções com verbos cujo sentido nem mesmo faz parte dos usos dos alunos, como é o caso de *assistir* no sentido de “residir”?

Se tomarmos como análise sintática a averiguação dos termos que constituem uma oração, levando em conta suas funções sintáticas, morfossintáticas e semânticas (IGNÁCIO, 2001), concluiremos que não é esse o tipo de análise sintática a que o jogo se refere, pois não é possível refletir sobre a relação de interdependência dos termos que constituem períodos e textos apenas completando frases ou citando um ou outro verbo com múltiplos sentidos.

Outro ponto a ser notado é que os autores sugerem que esta atividade possa ser usada no início da aula “para deixar os alunos mais animados para a tarefa do dia” (SILVA; COSTA, 2018, p.18) ou ser usado ao final de um conteúdo, como meio de testar o que os alunos fixaram sobre o que foi ensinado. Percebemos, assim, que nenhuma das opções sugere que os alunos construam reflexões gramaticais, manipulem dados da língua e/ou apliquem o que foi aprendido em práticas textuais, como sugerem as orientações oficiais: diferenciar em textos complementos diretos e indiretos dos verbos transitivos e analisar elementos da sintaxe de concordância e regência visando à compreensão e à produção de textos (BRASIL, 2017, p.499).

Como vimos, o jogo *Corrida no quadro* é bastante simplificado e não difere muito das tradicionais atividades de gramática que já são presentes em sala de aula. O que muda é que, para completar um verbo ou citá-lo em exemplos, os alunos precisarão correr até o quadro! E, por experiência própria, não temos certeza se adolescentes sonolentos, em aulas matinais, terão disposição de correr para responder às atividades já tão comuns a eles.

4.2.4 Grupo 4: jogos de regência nominal

O conteúdo de regência nominal apresenta-se em menor extensão – se comparado ao de regência verbal – tanto nos livros didáticos, como apontam Maia e Nunes (2018), quanto nas gramáticas normativas. O ensino desse conteúdo deve permitir ao aluno a ampliação de seus conhecimentos sobre o uso das preposições que ligam o nome (substantivo e adjetivo) a seu complemento, observando se há ou não alteração de sentido e/ou ambiguidade, segundo

as intenções comunicativas. Vejamos, então, o que propõe o primeiro jogo a ser analisado neste tópico, a partir do quadro abaixo:

Jogo 14

Regência nominal
Uso de preposições

8º e 9º ano

Objetivo

- Reforçar a atenção quanto à interdependência sintático-semântica entre nomes (Termo regente e Termo regido).
- Conhecer o mecanismo da regência nominal e utilizá-lo adequadamente em enunciados linguísticos.
- Perceber a importância da preposição adequada em cada caso.

Material

- Períodos enumerados e lacunados para serem completados com as preposições. Podem ser escritos em sulfite ou em cartolina. Faça vários deles para ter opções na hora do jogo.

Sugestões

Figura 32: Jogo I sobre regência nominal.

37 Somos eternamente gratos... nossos vizinhos!!

38 Todos ficamos felizes... você ter resolvido tudo, sem se perder.

39 Todos somos dignos... receber o prêmio; basta nos esforçarmos.

40 Tudo o que comemos no almoço é equivalente... 120 calorias.

- Entregue uma tabelinha para cada grupo e explique como o jogo acontecerá: Eles deverão ler os períodos que receberão e em seguida marcar um **X** na coluna em que há uma preposição que completa a lacuna.
- Misture bem os períodos recortados (quantos preferir) e às escaras entregue 4 papéis para cada grupo.
- Marque um tempo para lerem, discutam e completem a tabela com os números correspondentes aos períodos.
- Faça a correção, grupo a grupo; não tenha pressa. Peça para lerem o período, pois é neste momento que você observará *se completaram adequadamente*. Aproveite o momento para perguntar se haveria mais de uma possibilidade; se alteraria o sentido etc.
- Para cada acerto, conte 5 pontos.
- Estipule como regra que, enquanto houver um grupo lendo para correção, os demais devem estar atentos. Se algum grupo atrapalhar esse momento, perderá X pontos.
- Faça quantas rodadas achar conveniente, e, ao final, o vencedor será o grupo que atingir maior número de pontos.

• Tabelinha para completarem – 1 para cada grupo. Pode ser preparada com antecedência ou ser feita no próprio caderno, no dia do jogo. Coloque o número de linhas, conforme o número de rodadas que quiser fazer.

A-À-AS-AS-AO-AOS	DE	EM	DIVERSOS

Fonte: ALMEIDA (2019, n.p).

O jogo é indicado pela autora para o 8º e o 9º anos do Ensino Fundamental, e tem por objetivos, como podemos observar no quadro, reforçar a atenção quanto à interdependência sintático-semântica entre os nomes; conhecer o mecanismo de regência nominal e utilizá-lo adequadamente; e por fim, perceber a importância da preposição adequada em cada caso.

À luz da BNCC, podemos dizer que os alunos desenvolvem as habilidades requeridas pelo documento oficial (e até mesmo alcançam os objetivos do próprio jogo) apenas preenchendo lacunas? Vejamos dois exemplos do jogo:

Figura 33: Questões 12 e 13 do jogo sobre regência nominal.

12 Lucas fez a tarefa em obediência... pais.

13 Meu pai é perito... crimes ambientais.

Fonte: ALMEIDA (2019, n.p).

O jogo traz como sugestão 40 períodos a serem completados, 2 dos quais podemos observar na imagem anterior. A proposta se resume a solicitar do aluno que preencha as lacunas apresentadas nos períodos e, posteriormente, marque na tabela a coluna que corresponde à preposição que foi usada, como exemplificado no quadro 8. Após todos os alunos, divididos em grupos, responderem as questões, o professor deverá corrigir as escolhas feitas por cada grupo, “sem pressa”, como indica a autora.

O primeiro objetivo do jogo é “reforçar a atenção quanto à interdependência sintático-semântica entre o termo regente e termo regido”. Contudo, observamos que todos os períodos sugeridos aos alunos já estão prontos e com o espaço do termo que liga os elementos regentes e regidos em branco, inviabilizando que o aluno analise e reflita onde ocorre, na oração dada, a relação de regência entre os termos. O segundo objetivo está intrinsicamente ligado ao primeiro: conhecer o mecanismo da regência nominal e utilizá-lo.

Para que o aluno conheça os mecanismos de regência nominal e saiba usá-los, em situações de usos mais monitorados (porque em usos menos monitorados ele já sabe), são necessárias atividades que contemplem desde a leitura e a produção dessas normas (o que inclui o uso coloquial) até a análise dos elementos que integram a regência, como propõe Vieira (2017) no eixo 1 para o ensino de gramática. Preencher lacunas, além de não levar o aluno a conhecer o mecanismo de regência, não ensina a utilizá-lo. Afinal, como ele irá usar adequadamente aquilo que não conhece?

O último objetivo do jogo é “perceber a importância da preposição adequada em cada caso”. Para tanto, após os alunos preencherem as lacunas, a autora orienta que o professor corrija a atividade sem pressa, perguntando aos alunos se haveria a possibilidade do uso de mais de uma preposição em determinada lacuna, se alteraria o sentido, etc. Nesse ponto, o último objetivo pode ser alcançado, mas é necessário mostrar ao aluno que o uso adequado ou inadequado depende de múltiplos fatores.

Como vemos, o procedimento escolhido para ensinar regência nominal por meio deste jogo não dá conta de seus próprios objetivos e nem das habilidades requeridas pelos documentos oficiais, que, como expusemos na seção anterior, sugerem que o aluno seja capaz de comparar o uso de regência nominal na norma-padrão com seu uso no português oral²¹. Ao solicitar que o aluno preencha a preposição adequada, não são levadas em conta as preposições “não adequadas”, tão comuns em nossas falas do dia a dia e caberá ao professor, então, como falamos no parágrafo anterior, guiar o aluno nesta reflexão.

²¹ Aqui, fazemos as mesmas críticas que fizemos à BNCC quanto às habilidades relativas à regência verbal (conforme p.53).

Por fim, constatamos que o que a autora chama de jogo pouco passa de uma atividade de preencher lacunas, comumente realizada no caderno, nas aulas de língua portuguesa. A atividade não apresenta suporte (como tabuleiro, cartas, peças) que a identifique como jogo e nem regras específicas que a diferencie de uma tarefa feita no livro ou no quadro ou em outro tipo de jogo. Também não se apresenta como um método ativo cujo aprendizado é construído de forma reflexiva e analítica.

O segundo jogo que iremos analisar se chama *Labirinto*, indicado para jovens e adultos (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio), conforme indicam os autores Silva e Costa (2018). Abaixo apresentamos um resumo do jogo.

LABIRINTO

Assunto: Sintaxe – concordância nominal.

Idade: Jovens e adultos.

Nível: Segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Tempo: 10-15 minutos.

Recursos: Cópia do labirinto.

A regência nominal consiste na maneira de o nome (substantivo, adjetivo e advérbio) relacionar-se com seus complementos por meio da preposição. Por isso, o labirinto foi desenvolvido para auxiliar o aluno ao ligar o termo regente ao termo regido, de forma que ele esteja ciente das correlações entre ambos os termos.

Individualmente, os alunos deverão ligar os termos regentes, que es-

Figura 34: Jogo II sobre regência nominal.

tarão em cima, aos termos regidos, que estarão embaixo. Para facilitar, há uma correlação de termos regentes e regidos que os alunos deverão ligar antes de iniciar o labirinto. Após isso, os alunos completarão as frases que estão com os espaços em branco.

Explicando melhor, do número 1 ao 5 são os termos regentes que deverão ser ligados aos termos regidos; estes estarão entre os números 6 a 10 tanto na correlação quanto no labirinto. O ideal é que esses alunos estejam no 8º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Correlação:

- 1) Obediência...
- 2) Bacharel...
- 3) Favorável...
- 4) Prejudicial...
- 5) Essencial...
- 6) para
- 7) aos

Frases:

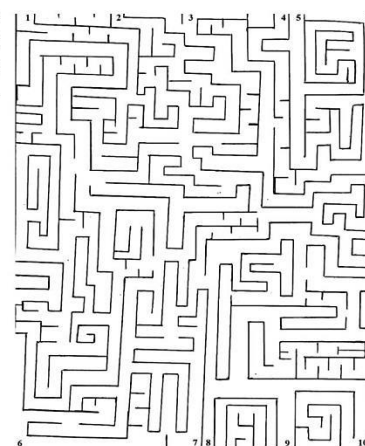
Os filhos devem ter _____ pais. (obediência)

Para ser advogado(a), uma pessoa precisa ter _____ Direito. (bacharel).

Neste ano, as provas foram _____ ela. (favorável)

O fumo é _____ saúde. (prejudicial)

A água é _____ ao bom funcionamento dos rins. (essencial)



Fonte: SILVA e COSTA (2018, p.100).

Este jogo apresenta funcionamento bastante similar ao do jogo anteriormente analisado. Seus procedimentos se resumem a ligar o termo regente à preposição e posteriormente transcrevê-la para o espaço em branco do período correspondente. Contudo, a atividade apresenta algumas inconsistências teóricas e a descrição do jogo é um pouco confusa, solicitando de nós mais de uma leitura para entendê-la.

Inicialmente, podemos ver no quadro que o jogo tem como conteúdo gramatical *concordância nominal*, mas na introdução da descrição do jogo, os autores discorrem sobre regência nominal. Mesmo que essa incoerência tenha ocorrido por falta de revisão do livro,

reiteramos que a concordância e a regência nominal são dois processos sintáticos diferentes. Como aponta Bechara (2015):

Diz-se concordância nominal a que se verifica em gênero e número entre adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinadas) a que se referem (...) (BECHARA, 2015, p.555).

Já a regência nominal é, “em sentido restrito, o processo sintático em que uma palavra determinante subordina uma palavra determinada. A marca de subordinação é expressa, nas construções analíticas, pela preposição” (BECHARA, 2015, p. 581). Concluímos, assim, que a concordância nominal trata da relação dos termos determinantes que modificam em gênero e número os termos determinados, e a regência nominal trata da relação de dependência que as palavras mantêm umas com as outras se ligando, na maioria das vezes, por meio de preposições.

Os autores do jogo afirmam que “a regência nominal consiste na maneira de o nome (substantivo, adjetivo e advérbio) relacionar-se com seus complementos por meio da preposição” (SILVA; COSTA, 2018, p.100). Contudo, mais adiante, dizem erroneamente que os termos regidos são as preposições e não as palavras ligadas pelas preposições aos termos regentes, como vemos nas imagens abaixo:

Figura 35: Descrição do jogo II sobre regência nominal.

Individualmente, os alunos	Correlação:
deverão ligar os termos regentes, que estarão em cima, aos termos regidos, que estarão embaixo. Para facilitar, há uma correlação de termos regentes e regidos que os alunos deverão ligar antes de iniciar o labirinto. Após isso, os alunos completarão as frases que estão com os espaços em branco.	1) Obediência...
	2) Bacharel...
	3) Favorável...
	4) Prejudicial...
	5) Essencial...
	6) para
Explicando melhor, do número 1 ao 5 são os termos regentes que deverão ser ligados aos termos regidos; estes estarão entre os números 6 a 10 tanto na correlação quanto no labirinto. O	7) aos
	8) em
	9) a
	10) à

Fonte: SILVA e COSTA (2018, p. 100-101)

Como podemos ler na imagem 34 (à esquerda), os autores orientam que os alunos devam ligar os termos regentes aos termos regidos e que ambos se encontram em uma correlação, exposta na imagem à direita. Os termos regentes, do número 1 ao número 5, são substantivos e adjetivos, e os termos regidos, do número 6 ao número 10, são preposições. Ao preencher o período (exemplificado na figura 34) “os filhos devem ter **obediência aos** pais”, o

aluno é levado a compreender que “obediência” é o termo regente e “ao” é o termo regido, e não o substantivo “pais”.

A apresentação do objeto de conhecimento equivocada é um dos problemas dos atuais modelos de ensino de gramática, como argumenta Gerhard (2017): “No ensino, problemas ocorrem quando a apresentação dos objetos é precária, muitas vezes equivocada, e sem atenção às dificuldades que os alunos podem ter para o seu entendimento” (p.81). Em vista disto, se refletirmos de que maneira esse jogo pode propiciar o alcance das habilidades requeridas pela BNCC para o ensino de regência nominal (já citadas nas duas seções anteriores), constataremos primeiro que: é inviável que o aluno saiba comparar os usos de regência nominal na norma-padrão e no português coloquial oral se ele nem mesmo é levado a perceber o que é e como ocorre o processo de regência. E segundo: como vimos no jogo anterior, a atividade de preencher lacunas não envolve nenhum processo cognitivo significativo, visto que não exige do aluno reflexão, análise e consequentemente uma postura ativa. Não é possível aprender regência nominal apenas ligando os nomes às preposições e preenchendo lacunas, afinal, esse tipo de atividade já é realizado há muito nas aulas de língua portuguesa sem muito êxito.

Quanto ao objetivo proposto pelo próprio jogo, é possível que o aluno ligue os termos regentes ao que o jogo chama de maneira inadequada de termo regido (as preposições), mas de que modo o participante é levado a estar ciente da correlação entre ambos os termos? Um trabalho produtivo sobre as preposições deve permitir ao aluno inicialmente ler e produzir textos nos quais, intrinsecamente, a regência e o uso das preposições já ocorrem. Posteriormente, o aluno deve ser guiado de modo a observar a relação entre os termos e os elementos diferentes que os ligam, ficando atentos à possibilidade de ocorrer ambiguidade. Por fim, o aluno deverá conhecer e nomear esses termos e entender como ocorre o processo sintático de regência nominal, permitindo-o produzir generalizações sobre o objeto aprendido.

Uma atividade como as analisadas nesta seção não permite a manipulação dos fatos da língua, como sugere Perini (2016). Observamos, ainda, que este último jogo se mostra repetitivo nas etapas e pouco instigante, uma vez que já oferece as respostas prontas aos alunos. Se, na lista de correlação, os substantivos e adjetivos a serem completados nas lacunas já estão expostos, por que repetir essa informação entre parênteses após cada período? Da mesma maneira, as preposições: se já estão na correlação, o aluno não precisa inicialmente ligá-las no labirinto para depois transcrevê-las nas frases.

Concluímos, então, que ambos os jogos analisados nesta seção não se apresentam como estratégias positivas para o ensino de regência nominal, dado que não se caracterizam como atividades que propiciam a observação, a manipulação e a construção de hipóteses sobre os fatos da língua, sendo estas estratégias de aprendizado importantes para que o aluno saiba fazer uso do que lhe fora ensinado.

4.2.5 Grupo 5: jogos de crase

Uma pesquisa realizada com 47 alunos do Ensino Médio em dois *campi* do Instituto Federal Fluminense (Rio de Janeiro), no ano de 2018, apontou que 62% dos alunos do *campus* 1 e 57% dos alunos do *campus* 2 afirmaram ter dificuldades com o conteúdo crase. Quando perguntados (através de um questionário objetivo) sobre o fator determinante para o uso da crase, 50% dos alunos investigados no *campus* 1 afirmaram usá-la através das regras que decoraram, 9% afirmaram compreender o processo de uso da crase e saber aplicá-la sem dificuldades, 36 % afirmaram não usar por não saber como fazê-lo e 5% afirmaram que usavam quando achavam que ia ficar bonito. Já no *campus* 2, as porcentagens para estas mesmas afirmações são, respectivamente, 58%, 27%, 8% e 7% dos alunos pesquisados.

Carneiro e Mesquita (2019), as autoras da pesquisa citada, concluíram por meio destes primeiros dados que

a percepção dos usuários da língua portuguesa quanto ao emprego do sinal indicativo de crase é limitada, em razão da aplicação ser reduzida apenas a regras pré-estabelecidas, ignorando a necessária reflexão e consequente compreensão (CARNEIRO; MESQUITA, 2019, p. 37).

No decorrer da pesquisa, as autoras levantaram outros dados, cujas análises apontaram para a improdutividade de um ensino de crase limitado às regras. Tendo em vista essa exposição e cientes dos obstáculos enfrentados pelo ensino de gramática, já expostos em seções anteriores, vejamos a seguir de que modo o jogo *Uso da Crase* pode contribuir para um ensino significativo deste conteúdo gramatical. Seguem imagens com os elementos do jogo e seu funcionamento:

Jogo 13

Uso da crase

8º e 9º ano

Objetivo

- Reforçar as regras do uso da crase.
- Treinar o emprego da linguagem culta, na produção escrita.
- Fixar algumas regras para o emprego do acento grave.

Material

- Tabela 1 – Uma para cada grupo. (Ver sugestão abaixo.)
- Tabela 2 – Com regras enumeradas, para o uso do acento grave (uma para cada grupo, também).
- Fichinhas com frases/períodos preparados com o emprego (in)correto da crase, em transparência ou em *powerpoint*.

Tabela 1 (Modelo)

Figura 36: Jogo I sobre crase.

Ptos.	C	E	Regra
3			
4			
5			
3			
2			
3			

Tabela 2 – Regras (Você pode seguir esta tabela ou alterá-la como quiser)

N. Regras

- 1 Ocorre crase nas locuções femininas: adverbiais, prepositivas e conjuntivas.
- 2 A crase é proibida antes de: verbos e pronomes (incluindo Tratamento).
- 3 A crase é proibida antes de: palavras femininas no plural, precedidas de *a* no singular.
- 4 A crase é proibida antes de: nomes de cidades sem especificativo.
- 5 A crase é opcional diante de pronomes possessivos.

Fonte: ALMEIDA (2019,n.p).

Fichinhas com frases/períodos (Alguns exemplos)

Chegamos a São Paulo as 11 horas em ponto!

Entramos a esquerda da rua principal e nos perdemos.

A tarde, às terças-feiras, meu irmão passa aqui.

Lucas não entregou à você o convite da festa?

Figura 37: Funcionamento do jogo I sobre crase.

Como jogar

Após análise, o grupo assinala:

- Para organizar o jogo, recorte as tiras (transparência) com os períodos e os disponha num saquinho ou caixa, pois serão sorteados.
- Organize os grupos, entregue-lhes uma tabela 1 e uma tabela 2 (Esta pode ser desenhada no caderno) e explique como será o jogo.
- Em cada rodada serão apresentados seis períodos.
- Assim que você apresentar o 1º período, o grupo lê e discute se “Está correto” ou “Está incorreto” e coloca à frente qual regra justifica. Por exemplo:

Período exibido para análise:

Se eu fosse você, não contava nada às suas amigas.

Ptos.	C	E	Regra
3	X		5

Os alunos julgaram o emprego da crase no período, como **Correto**, de acordo com a **Regra 5**, “ganhando 3 pontos”.

- Em seguida, repita o mesmo (exponha o período, deixe-os discutir, marcar na tabelinha) até terminarem os 6 períodos (Caso queira fazer mais no mesmo dia, é só combinar com os alunos).
- Depois façam as correções, preferencialmente, pedindo para cada grupo ler a regra que justifica o que marcaram, e finalmente somem os pontos que cada grupo alcançou, e nomear o grupo vencedor.
- Na próxima oportunidade, faça uso de períodos novos, para não ficarem repetitivos.

Fonte: ALMEIDA (2019,n.p).

O jogo acima, indicado para o 8º e o 9º anos do Ensino Fundamental, sugere objetivos similares aos já vistos nos jogos de concordância nominal e concordância verbal (analisados nas seções 4.2.1 e 4.2.2), propostos pela mesma autora (ALMEIDA, 2019).

O jogo apresenta três objetivos: reforçar as regras de uso da crase, treinar o emprego da linguagem culta na produção escrita e fixar algumas regras para o emprego do acento grave. Inicialmente, observamos que a primeira e a última finalidades do jogo convergem para

uma só, visto que no jogo não se aborda como, historicamente, a fusão das vogais se consolidou em nossa língua e nem de que maneira a crase é um sinal gráfico indicador dessa fusão.

Quanto às regras sugeridas para fixação, percebemos que elas se organizam da mesma maneira como as gramáticas normativas tratam o conteúdo: casos em que há crase, casos em que não há crase e casos especiais (em que a crase é opcional). Vejamos abaixo quatro exemplos:

Figura 38: Regras do jogo I sobre crase.

- 1** Ocorre crase nas locuções femininas: adverbiais, prepositivas e conjuntivas.

- 2** A crase é proibida antes de: verbos e pronomes (incluindo Tratamento).

- 5** A crase é opcional diante de pronomes possessivos.

- 7** Usa-se crase frente aos pronomes: aquele/aquela/aquilo, quando houver exigência do termo regente.

Fonte: ALMEIDA (2019, n.p).

Como podemos perceber, as regras de nº 1 e de nº7 apontam para os casos em que ocorre a crase; a regra de nº 2 aponta para o caso em que não há crase; e a regra de nº 5 aponta para o caso em que a crase é opcional. A abordagem do conteúdo por essas três vias confunde o aluno e prejudica seu aprendizado. Imaginemos que o participante, ávido por ganhar o jogo, diante da oração sugerida “Ontem fomos **àquele** lugar misterioso; tenho medo!!”, começa lendo a regra de nº 1 e percebe que não há (isto é, se ele souber identificar) na oração locução adverbial, prepositiva ou conjuntiva que viabilizem o uso da crase. Em sequência, o aluno lê que a crase é proibida antes de verbos e pronomes (incluindo os de tratamento) e, ciente de que “àquele” é um pronome, já marca na tabela que a crase nesta oração está incorreta. Mas na regra seguinte, de nº 5, o jogador se depara com a afirmação de que a crase é opcional diante de pronomes possessivos, e em seguida, na regra de nº7, sabe que a crase é usada diante de pronomes como *aquele*, *aquela* e *aquilo*. Mas, afinal de contas, na oração em análise, em “**àquele**” a crase é proibida, obrigatória ou opcional?!

Sobre este ensino confuso, Luft (2014 *apud* CARNEIRO; MESQUISTA 2019) afirma:

Agora, multiplicaram-se os equívocos até o absurdo – não é natural; isso, só muito “ensino” consegue... Como ensinam por aí a crase? Abro livros-texto, manuais práticos (práticos?) de Português – e compreendo. Primeiro capítulo: crase obrigatória. Segundo capítulo: crase proibida. Terceiro capítulo: crase facultativa. Casos especiais. Casos discutíveis. Conjuntos e conjuntos de regras. Regras, regras e regras, nunca sem as indefectíveis exceções. Pode alguém aprender com isso? Que poucos aprendem, confirma-se a cada dia entre as vítimas de um ensino tão irracional. Poucos (?) são os que aprendem à revelia dos ensinadores. Afinal, como e por que regras e regras e regras de crases obrigatórias e crases proibidas e crases facultativas se **a regra é uma só** – ortográfica (LUFT, 2014, p. XI).

Como vimos no início desta seção, os dados da pesquisa de Carneiro e Mesquita (2019) apontaram para a insuficiência de um ensino resumido às regras, demonstrando que menos de ¼ dos alunos pesquisados afirmava compreender a crase e saber usá-la. Esse grupo de alunos é apenas um dentre centenas de alunos que, como nós já sabemos, são submetidos, ano após ano, ao ensino de regras, sem delas tomar muito proveito. A insegurança no ensino e no aprendizado desse conteúdo advém da falta de clareza sobre a estrutura e o funcionamento linguístico: como afirma Luft (2014), a regra para o uso da crase é uma só!

Essa regra diz respeito à ocorrência do sinal gráfico indicativo da crase na fusão das vogais *a*, quando são formadas por uma preposição e um artigo feminino. Apesar de parecer bastante simplista, Carneiro e Mesquita (2019) afirmam que

(...) o assunto da crase não é de simples compreensão, o que justificaria, talvez, a preferência do uso de regras sem a devida reflexão sobre o tema. Dessa forma, a conscientização e a reflexão precisam ser pautas dos estudos tanto nas escolas de ensino básico quanto nas universidades, a fim de auxiliar a compreensão do fenômeno e, portanto, o uso adequado do seu acento indicativo. Como pontos principais em primeira instância, ressalta-se a conscientização do uso levando em consideração o produto acústico, assim como a distinção dos significados em construções textuais que apresentam ambiguidade (CARNEIRO; MESQUITA, 2019, p.20).

Apesar de autoras proporem um ensino reflexivo em que o aluno possa ser levado a compreender o fenômeno da crase e não apenas a decorá-lo através de regras confusas que ora exigem, ora proíbem seu uso, gostaríamos de fazer duas observações: primeiramente, é interessante que o aluno conheça do ponto de vista histórico os processos que levaram à fusão dos *as*, com vistas a compreender seu aparecimento (e desaparecimento) na língua escrita. Contudo, o produto acústico (como menciona as autoras supracitadas) não é um ponto decisivo para o aprendizado de crase, visto que a presença ou a ausência desse fenômeno não

apresenta nenhuma diferença sonora. Em segundo lugar, é importante também salientarmos que o ensino de crase através, exclusivamente, de frases soltas (como no jogo em questão) não permite que o aluno perceba que a distinção dos significados nos textos que apresentam ambiguidade ocorre para além do uso ou não de crase.

A regra única (que mencionamos mais acima) seria a conclusão a qual chegariam os alunos, após a realização de um trabalho reflexivo e sistemático sobre o fenômeno em questão, como defende Vieira (2017). Eles saberiam responder, por exemplo, que em uma oração, como “Os anões foram **à** casa da Branca de neve (...)” o *a* em destaque é craseado porque unifica a preposição *a* solicitada pela regência do verbo *ir*, mais o *a* artigo feminino que antecede o substantivo “casa”.

Ao que já pudemos observar do jogo em análise, não será a este tipo de ensino reflexivo que o participante será levado, visto que lhe é solicitado apenas reconhecer regras (confusas) em períodos prontos. Mas quanto às habilidades sugeridas pela BNCC (BRASIL, 2017), será possível seu alcance? Vejamos.

Após realizarmos uma leitura integral e atenta do documento oficial supracitado, utilizando, inclusive, o campo de busca do leitor de PDF, notamos que não há menção sobre o termo “crase” no documento. Todavia, nas habilidades gerais sugeridas do 6º ao 9º anos, o documento propõe:

Figura 39: Habilidades referentes ao uso da norma-padrão do 6º ao 9º ano.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: BRASIL (2017, p. 157).

Se tomarmos, então, a habilidade 56 para o eixo de análise linguística na BNCC como relativa à crase, concluiremos que o jogo *Uso da Crase* não aborda de forma consciente e reflexiva a regra que sintetiza o fenômeno, posto que o reconhecimento de dezenas de regras não sugere uma operação complexa de associação. Não concordamos com o emprego das infinitas listas fixadas, mas, ainda que forçosamente as aceitássemos, teríamos que fazer uma ressalva: é um ensino tão contraproducente, que vê necessidade em listar regras que seriam, automaticamente, excludentes. Se a problemática da crase está em saber quando usá-la, o que justifica uma lista de regras opcionais? Não seria menos complicado e mais óbvio apontar seus usos? Por tabela, a lista dos não-usos não deveria existir: qual o sentido de dizer que **não ocorre** crase antes de palavras **masculinas**, se já foi dito que **ocorre** crase antes de palavras **femininas**?

Até aqui, vimos que o jogo sugerido por Almeida (2019) para o ensino de crase não leva ao alcance do primeiro e nem do terceiro objetivos propostos (reforçar e fixar algumas regras), já que o jogo não explora esses objetivos de forma diferentes, ambos são praticados no jogo da mesma forma: através da leitura do período e da identificação da regra que o rege, ou seja, não há no jogo uma etapa para fixar a regra e outra para reforçá-la.

Quanto à finalidade de memorizar as regras de uso da crase, os alunos poderão alcançá-la, até porque esse tipo de exercício mental, eles já fazem em muitos conteúdos das aulas de gramática: decoram para responder a prova e passar de ano. Contudo, memorizar regras, como vimos, não ensina a usar a crase e nem se constitui como um aprendizado reflexivo (e produtivo!). Nos resta, ainda, observar o segundo objetivo proposto: treinar o emprego da linguagem culta, na produção escrita.

A leitura e a produção escrita são as primeiras atividades sugeridas por Vieira (2017) para o eixo 1 do ensino de gramática: a sistematização consciente e reflexiva da língua portuguesa. Essas práticas (de ler e escrever) constituem integralmente as atividades linguísticas, por meio das quais o aluno exercita sua gramática internalizada, um sistema que ele já possui mesmo fora da escola. Como expusemos na fundamentação teórica deste trabalho, os próximos tipos de atividade sugeridos para o ensino de gramática são atividades epilinguísticas e, por fim, atividades metalinguísticas. Os três tipos de atividades possuem focos diferentes, mas são indissociáveis entre si. Em vista disto, não podemos cair no equívoco de que ler e escrever não são, também, atividades de sistematização gramatical, pois o reflexo desse entendimento equivocado já é visível a nós: escolas adotam o ensino de gramática e de produção textual em disciplinas separadas (como se gramática e texto não dependessem um do outro) e alunos decoram as regras da gramática, mas não sabem como usá-las em suas práticas de linguagem oral e escrita.

Com isto, queremos dizer que se tornam muito difíceis usos cultos, em situações em que se fazem necessários, sobretudo na modalidade escrita, se as regras que lhes são ensinadas não apontam para o uso efetivo em produções escritas; antes, limitam-se a períodos isolados, criados artificialmente. E no que se refere ao jogo em questão, como treinar regras confusas de crase, em um processo complexo, como o de escrita? Parece-nos pouco provável o alcance desse segundo objetivo, visto que, no ensino de crase, “a intenção não é apenas evidenciar o uso desse fenômeno, mas refletir sobre o seu funcionamento, já que os usuários da língua são dinâmicos, inovadores e suas expressões de comunicação não se limitam a discursos com códigos pré-combinados” (CARNEIRO E MESQUITA, 2019, p. 22). Assim,

concluímos que o jogo proposto nem mesmo se apresenta como um jogo, visto que não possui regras, suporte e funcionamento que o diferencie das atividades de preencher lacunas já presentes nas aulas de língua portuguesa, e também que não contribui de forma positiva (e produtiva) para o ensino da crase.

O segundo jogo que tomamos para análise se chama *Polícia, bombeiro, ambulância e ônibus*, proposto por Silva e Costa (2018). Vejamos nas imagens o resumo do jogo:

**POLÍCIA, BOMBEIRO,
AMBULÂNCIA E ÔNIBUS**

Assunto: Crase.

Idade: Todas as idades.

Nível: Principalmente a partir do Ensino Médio, mas pode ser utilizado no Ensino Fundamental.

Tempo: 50-60 minutos.

Recursos: Cópia do tabuleiro, carrinhos ou peões (ou objetos que façam esse papel), cópia da tabela de cores e das frases.

A junção de duas vogais idênticas chama-se crase. Ela é formada pela preposição “a” mais o artigo definido “a”, com o pronome demonstrativo “a”, com o “a” inicial dos pronomes “aquele(s), aquela(s), aquilo” e com o “a” do pronome relativo “a qual (as quais)”. Para representá-la, utiliza-se o acento grave (`) sobre um único “a”. Dessa forma, é importante o conhecimento sobre regência verbal e nominal para dominar a utilização ou não da preposição “a”.

Pensando em um jogo dinâmico que exige bastante atenção e raciocínio em que o foco é essencial para não perder a vez, esta brincadeira traz o conteúdo sobre crase a fim de que os alunos possam compreender como e quando usá-la.

Figura 40: Jogo II sobre crase.

Como em um jogo de corrida, todos os jogadores estarão na linha de largada, seria mais interessante, caso possível, se o professor trouxesse os quatro tipos de carros representativos, caso contrário, o professor pode utilizar pinos com os nomes dos veículos.

O jogo funciona da seguinte forma: há quatro meios de transporte nomeados: polícia, bombeiro, ônibus e a ambulância. Há também uma tabela dividida em vinte e oito partes, cada parte deverá ser recortada nas partes pontilhadas e depois bem dobradas, a fim de que os jogadores não vejam o que tem escrito nos papeizinhos.

Feito o passo anterior, um jogador deverá numerar de um a vinte e oito no verso dos cartões que possuem orações. Após isso, esses cartões deverão ser misturados em uma superfície

plana virados para baixo, a fim de que os números de cada cartão fiquem expostos.

São necessários quatro jogadores, eles são livres para escolher quem são no jogo: polícia, ambulância, bombeiro ou ônibus. Escolhidos os meios de transportes, os carrinhos ou pinos nomeados deverão ficar nas mãos dos jogadores determinados. No tabuleiro, cada jogador deverá escolher qual caminho trilhar. Para iniciar, um jogador aleatório inicia tirando um papelzinho dobrado e lendo em voz alta para todos. Por exemplo, o jogador é ambulância e tira o papelzinho escrito: “polícia – Pule duas casas”, então o jogador que é polícia deverá escolher um número de um a vinte e oito dos cartões com orações, porém só poderá obedecer a esse comando se acertar se há ou não crase no cartão escolhido, lembrando que ele próprio não poderá ver a oração no cartão escolhido, o primeiro jogador que tirou o papelzinho dobrado deverá verificar a resposta no próprio cartão.

Então, quando o jogador ouvir a oração ele deve responder: “crase há” ou “crase não há”, se ele acertar poderá obedecer ao comando, no caso desse exemplo ele irá pular duas casas na pista determinada à polícia, o jogo continua até um dos jogadores chegar ao triângulo maior.

Fonte: SILVA e COSTA (2018, p.3).

Esse jogo de tabuleiro é sugerido pelos autores para todas as idades, principalmente para alunos do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental. A dinâmica de funcionamento, como podemos perceber no quadro acima, é mais complexa e interessante se comparada aos outros jogos dos mesmos autores analisados até o momento. O objetivo geral é levar o aluno a compreender a crase e a saber quando usá-la.

Como vimos na análise do primeiro jogo desta seção, os documentos oficiais sugerem que os alunos do 6º ao 9º anos saibam usar as regras e as normas da norma-padrão de maneira consciente em situações de fala e escrita em que elas são exigidas. Nesse jogo, ao contrário do

anterior, os autores não trazem regras explícitas em uma tabela, por exemplo, como um dos recursos para a realização da atividade. O máximo que eles trazem de exposição sobre o funcionamento da crase é uma definição apontada logo no início da explicação do jogo:

A junção de duas vogais idênticas chama-se crase. Ela é formada pela preposição “a” mais o artigo definido “a”, com o pronome demonstrativo “a”, com o “a” inicial dos pronomes “aquele(s), aquela(s), aquilo” e com o “a” do pronome relativo “a qual (as quais)”. Para representá-la, utiliza-se o acento grave (´) sobre um único “a”. Dessa forma, é importante o conhecimento sobre regência verbal e nominal para dominar a utilização ou não da preposição “a” (SILVA; COSTA, 2017, p. 55).

A definição acima apresenta três aspectos que diferem das 13 regras para o uso da crase apresentadas no jogo anterior: primeiro, não apresentam três possibilidades para ocorrência de crase, ou seja, o uso, o não uso e o uso facultativo; segundo, difere a crase do acento grave, expondo que o primeiro é a fusão de dois *a*, enquanto o segundo é a marcação gráfica desse fenômeno; terceiro e último, atrela ao uso da crase os processos sintáticos de regência verbal e nominal. Neste ponto, percebemos que a explicação sugerida por Silva e Costa (2018) para a crase apresenta-se mais significativa que as definições propostas por Almeida (2019).

Apesar de a explicação de Silva e Costa focar na única regra que, de fato, rege o uso da crase, na prática, o jogo pode induzir o aluno ao erro, visto que, se a crase é um fenômeno unicamente ortográfico, como aponta Luft (2014 *apud* CARNEIRO; MESQUITA, 2019) e que evita a ocorrência de ambiguidades textuais, como o aluno saberá como e quando usá-la apenas ouvindo frases? Na pronúncia, não ocorre distinção sonora entre o *a* craseado e o *a* não craseado, ambos são vocalizados da mesma forma. Isso implica que, se um jogador ouvir, por exemplo, “o menino bate a porta” e concluir que neste período ocorre a crase (já que corresponde à construção *a* preposição mais *a* artigo), o outro jogador que está com a ficha-orção em mãos poderá dizer que o colega errou! E quem estará certo? Ambos! Afinal, como é possível que o jogador-ouvinte chegue à conclusão correta sobre haver ou não crase na construção lida pelo outro jogador, apenas ouvindo um fenômeno que ocorre na escrita?!

Como vemos, a forma como o conteúdo é trabalhado no jogo é limitada. Assim, se não se aprende a usar a crase apenas decorando regras, também não é possível fazê-lo apenas ouvindo frases e dizendo se nelas a crase ocorre ou não. É necessário um ensino que contemple a compreensão do fenômeno que constitui a crase e que leve o aluno a uma sistematização correta desse fenômeno, permitindo, durante o processo, como sugere Perini (2016), dúvidas e perguntas embaraçosas. E, como discutimos no jogo anterior sobre o mesmo tema, é imprescindível que o aluno seja levado a um trabalho consciente de leitura e

escrita, afinal, se o sinal grave é um sinal gráfico, ele não pode ser trabalhado fora de textos escritos.

4.2.6 Grupo 6: jogo de sintaxe - funções sintáticas

Nesta seção, discutiremos o conteúdo de maior prioridade nas aulas de língua, como afirma Antunes (2009), e que se apresenta como *verdadeiro terror* para os alunos (IGNÁCIO, 2001): a análise sintática. Não nos parece paradoxal estudarmos por tanto tempo e com tanta insistência esse conteúdo e, ainda assim, diante de uma solicitação, como, por exemplo, “identifique o sujeito”, ainda nos sentirmos incapazes de fazê-la? Essa incapacidade não diz respeito ao conteúdo, mas aponta para a forma como é ensinado, para a metodologia usada, como afirma Ignácio (2001).

Em vista disso, as metodologias ativas se caracterizam como meio significativo para seu ensino (DIESEL *et. al*, 2017). Assim, vejamos se o jogo sugerido por Silva e Costa (2018) para o ensino de análise sintática se apresenta como alternativa produtiva para um ensino que, de fato, capacite o aluno a entender e utilizar sua língua. A seguir, vemos o resumo do jogo:

Figura 41: Jogo I sobre funções sintáticas.

BINGO SINTÁTICO!

Assunto: Sintaxe – partes de uma oração.
Idade: Jovens e adultos.
Nível: Principalmente a partir do Ensino Médio.
Tempo: 30-40 minutos.
Recursos: Cópia da cartela de bingo e caneta.

Em um jogo em que a agilidade é a maior aliada, o bingo sintático traz os termos de análise sintática para serem encontrados em determinadas orações. Direcionado ao Ensino Médio, o bingo ajuda a desenvolver o raciocínio de maneira rápida, por isso é preciso muito foco e ao mesmo tempo rapidez para vencer.

O bingo sintático consiste em nove espaços em cada cartela de bingo e trinta cartões-oração numerados. Os alunos poderão preencher cada espaço com as letras: *PS; P.O; A.ADN; C.N; A.ADV; A.P; O.D; O.I; APT; P.V; P.N; P.V-N; S.S; S.C; S.INEX; S.IND e S.O* que significam respectivamente: Predicativo do Sujeito, Predicativo do Objeto, Adjunto Adnominal, Complemento Nominal, Adjunto Adverbial, Agente da Passiva, Objeto Direto, Objeto Indireto, Aposto, Predicado Verbal, Predicado Nominal, Predicado Verbo-Nominal, Sujeito Simples, Sujeito Composto, Sujeito Inexistente, Sujeito Indeterminado e Sujeito Oculito.

Após todos completarem os espaços com as iniciais desses termos, o professor realizará os sorteios dos números no globo, tirando uma bolinha numerada por vez. Cada número sorteado corresponderá a um cartão-oração que será lido em voz alta. Então, a partir de cada cartão-oração sorteado, os jogadores analisarão em qual classificação o termo destacado se encaixará. Quem primeiro completar uma coluna na horizontal ou na vertical deverá gritar: “bingo sintático!”

Uma dica é plastificar os cartões-oração para uma maior durabilidade.

BINGO SINTÁTICO		

1 MARIA COMPROU UM CARRO	2 AS MENINAS ESTAVAM ALEGRES.	3 A MANHÃ ESTÁ ENSOLARADA.
6 O CHUTE DO JOÃO FEZ O GOL.	7 O CHUTE DA BOLA FOI RÁPIDO DEMAIS.	8 A GREVE DOS PROFESSORES FOI PERTINENTE.
11 NÃO FALE TÃO ALTO, JÚLIA!	12 JOÃO, PRESIDENTE DO CLUBE, FEZ A PREMIAÇÃO DO TIME.	13 ALEXANDRE, O GRANDE.

Fonte: SILVA e COSTA (2018, p. 116).

O jogo é indicado para jovens e adultos, com a explicitação de que “ajuda a desenvolver o raciocínio de maneira rápida, por isso é preciso muito foco e ao mesmo tempo rapidez para vencer”, conforme afirmam os autores (SILVA; COSTA, 2018, p.116), ao

apontar que a atividade é direcionada principalmente ao Ensino Médio, em que a agilidade é a maior aliada, já que o objetivo do jogo é desenvolver um raciocínio rápido. Embora operações linguísticas sejam capazes de favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o objetivo maior para o ensino de língua é desenvolver e ampliar habilidades linguísticas. Certamente uma atividade para o ensino de sintaxe deveria objetivar, mais que o desenvolvimento do raciocínio rápido, o desenvolvimento do pensamento gramatical. Além disso, os autores falam que, no Ensino Médio, a agilidade é a maior aliada. Não compreendemos por que fazem essa afirmação e nem mesmo o que ela possa significar, de modo que não podemos concluir se ela diz algo de relevante para a atividade proposta.

A BNCC (2017) explicita habilidades esperadas com o ensino de sintaxe no Ensino Médio. Vejamos quais são, com a finalidade de averiguar se o jogo proposto é uma alternativa para o ensino de sintaxe, levando os alunos a alcançarem as habilidades sugeridas pelo documento oficial.

Figura 42: Habilidades referentes à análise sintática no Ensino Médio.

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do Português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.

Fonte: BRASIL (2017, p.499).

Na citação acima, vemos que o documento sugere que os alunos saibam analisar sintaticamente: a) a ordem dos constituintes da sentença, b) a estrutura dos sintagmas, c) as categorias sintáticas, d) os processos de coordenação e subordinação e e) a sintaxe de concordância e regência. Contudo, nenhum desses pontos de análise deve servir para fins em si mesmos; antes, devem ser usados para potencializar e possibilitar os processos de compreensão e produção textual. Tendo em vista essas considerações, percebemos que o jogo que analisamos aqui trata do ponto “c”: a análise das categorias sintáticas.

Essa “análise” ocorre a partir de um jogo de bingo: o professor sorteia e lê orações com termos destacados e os alunos devem marcar em suas tabelas a categoria a que eles julgam pertencer o termo destacado. Vence quem primeiro preencher completamente uma linha ou uma coluna da tabela. Apenas isso. Após o preenchimento, o aluno não é levado a refletir, questionar, analisar por que determinado termo pertence à determinada categoria.

Uma primeira consideração acerca da dinâmica do jogo se refere ao aluno apenas ouvir a oração lida pelo professor, ao invés de também poder ler a sentença escrita. O aluno

precisa saber que termo está destacado para proceder à “análise”. De que maneira saberá? O professor irá apontá-lo? E, quanto ao aluno, terá que memorizar a frase ditada ou ficará perguntado repetidamente ao professor, quando esquecê-la? Esse momento poderia ser facilitado se o professor transcrevesse ou projetasse no quadro a oração sorteada.

Quanto ao conteúdo e sua realização, faz-se aos moldes tradicionais: partindo dos conceitos lógico-semânticos, procura definir primeiramente os termos da oração, sem apontar para função dos termos e sua mudança de sentido, haja vista que uma mesma palavra pode exercer funções diversas a depender de seu posicionamento na frase. Como afirma Ignácio (2001, p.37), “quando o aluno é levado a perceber as características *funcionais*, ele aprende com mais facilidade a distinguir as diversas classes gramaticais. Tudo é uma questão de método na condução desse aprendizado”.

A forma como o conteúdo é conduzido nesse jogo deixa claro que a atividade não permite ao aluno compreender o processo de construção do texto, pois não é possível entender os arranjos que as palavras podem formar em uma frase sem olhar para suas funções, suas mudanças morfossintáticas e semânticas. Além do mais, o objetivo da atividade não se refere ao ensino de análise sintática, e sim, ao desenvolvimento de agilidade e rapidez, que em nada contribuem para o processo de produção textual dos alunos.

Como já mencionamos em nossa fundamentação teórica, os jogos são instrumentos de ensino interessantes, contudo limitados. Reiteramos esse ponto, pois muito provavelmente o bingo não seja o tipo de jogo ideal para ensinar análise sintática, visto que apresenta uma dinâmica bastante reduzida e sem espaço para maiores etapas: assim como no jogo tradicional, a dinâmica se limita a ouvir um número e marcá-lo em uma tabela, caso o jogador possua o número ditado. Na adaptação para o ensino de análise sintática, o jogo carrega suas características originais, que exigem essencialmente do participante: ouvir, identificar e marcar. Apenas com estas três ações, não é possível que aluno observe o comportamento das palavras em diversos exemplos, levante generalizações sobre as regras e chegue a definições coerentes.

O *bingo sintático*, portanto, não atende aos pilares mínimos de uma metodologia ativa, pois não ensina o conteúdo proposto e nem o faz de modo que permita ao aluno refletir, problematizar, trabalhar em equipe e ter autonomia na construção de seu aprendizado, afinal, não se aprende às pressas (com rapidez, como propõe o jogo) e nem apenas nomeando as coisas, ou melhor, os termos.

4.2.7 Grupo 7: jogo de sintaxe – período composto

Nesta última seção, analisaremos quatro jogos dos autores Silva e Costa (2018) que versam sobre os períodos compostos. O primeiro jogo se chama *Ovo no quadro* e abaixo podemos observar um resumo de seu funcionamento:

Figura 43: Jogo I sobre períodos compostos.
OVO NO QUADRO

Assunto: Todos os pontos gramaticais. Aqui apresentamos exemplos de Sintaxe (análise sintática).

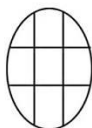
Idade: Jovens e adultos.

Nível: Principalmente Ensino Médio, mas pode ser utilizado no Ensino Fundamental.

Tempo: Cerca de 15 minutos cada rodada do jogo. **Recursos:** Quadro e giz/caneta.

O professor divide a turma em duas equipes ou cada fileira de carteiras pode representar uma equipe distinta.

Em seguida, desenha uma figura oval ou elíptica no quadro para cada grupo e divide-a em seis partes, como vemos na figura abaixo:



O professor pode chamar cada equipe por vez e fazer perguntas. Se a equipe acertar, o professor pinta uma das partes da figura, principalmente com caneta ou giz colorido. Para tornar a disputa mais acirrada, o professor pode fazer a pergunta para todos os grupos e deixar que as equipes disputem quem vai responder

primeiro. A equipe vencedora será aquela que conseguir terminar de pintar a figura toda primeiro.

Abaixo seguem algumas sugestões referentes aos tópicos relacionados à análise sintática.

Sintaxe/Análise sintática:

- 1) O que é oração assindética?
- 2) Quais são os dois tipos de oração e qual a diferença entre eles?
- 3) Como se dividem as orações subordinadas?
- 4) Dê um exemplo de oração subordinada.
- 5) Dê dois exemplos de orações coordenadas explicativas.
- 6) Classifique a oração: *Estudei tanto que posso até ensinar a matéria.*
- 7) Analise sintaticamente cada termo na seguinte oração: *As casas amarelas brilham ao amanhecer.*
- 8) Qual é a diferença entre um adjunto adnominal e um predicativo do sujeito?
- 9) Dê dois exemplos de conjunção coordenada adversativa.
- 10) Explique e exemplifique o que é uma oração adverbial concessiva.
- 11) Quais são as cinco orações coordenadas sindéticas? Explique brevemente cada uma.
- 12) Quais são as orações subordinadas substantivas?

Fonte: SILVA e COSTA (2018, p.16).

O jogo é indicado para jovens e adultos, em especial para o Ensino Médio, conforme apontam os autores. A dinâmica é bastante simples e solicita que o professor divida a turma por fileiras e lance as perguntas à turma. Quem responder primeiro preenche uma parte do ovo que está desenhado no quadro. O jogo apresenta onze perguntas (como as que exemplificamos acima) acerca das orações coordenadas e subordinadas e uma questão sobre a análise sintática de cada termo de uma oração dada.

Como podemos observar no quadro, o jogo não apresenta objetivos específicos de aprendizagem e esse é um dos problemas relacionados ao ensino de gramática, como já discutimos na seção 4.2.1. Conforme Gerhardt (2017), muito se debate sobre ensinar ou não ensinar gramática, contudo pouco se discute sobre quais são as finalidades de ensinar os conteúdos que são ensinados. Afinal, os alunos devem saber qual é a funcionalidade dos

conteúdos que estão aprendendo. Portanto, a falta de objetivos se constitui como uma lacuna nesse jogo.

Tomaremos como ponto de partida os objetivos propostos pela BNCC para o Ensino Médio (já citados anteriormente) e para o Fundamental acerca do ensino sintático dos períodos compostos. Relembremos que, para o Ensino Médio, o documento propõe que o aluno saiba analisar os processos de coordenação e subordinação de modo a potencializar sua compreensão e sua produção de textos, assim como fazer escolhas adequadas à situação comunicativa. Quanto ao Ensino Fundamental, o documento aponta três habilidades a serem desenvolvidas, das quais citaremos aqui apenas uma²²:

Figura 44: Habilidade referente aos períodos compostos no ensino fundamental.

(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

Fonte: BRASIL (2017, p.185).

Inicialmente, percebemos que a atividade proposta, cujo foco está em uma metalinguagem sem reflexão e análise, se caracteriza pelos exercícios comumente realizados após as aulas expositivas de gramática: é exposto aos alunos o que são os períodos compostos e como se dividem e depois é solicitado que digam o que são estas orações, citem os tipos, classifiquem, exemplifiquem, etc.

As atividades solicitadas acabam em si mesmas e insistem na “manutenção da mesma relação classificatória e descritiva que tem caracterizado o ensino tradicional, e sem qualquer problematização sobre os equívocos dessa descrição”, como afirma Gerhardt (2017, p. 82). E, por falar em equívoco, vejamos abaixo duas questões propostas pelo jogo:

Figura 45: Questão 2 do jogo I sobre períodos compostos.

2) Quais são os dois tipos de oração e qual a diferença entre eles?

Fonte: SILVA e COSTA (2018, p.16).

²² As três habilidades sugeridas pela BNCC (2017) focam, respectivamente, na identificação do agrupamento de orações, diferenciando coordenação de subordinação; identificação das conjunções de uso frequentes nas orações subordinadas; e identificação da relação entre as conjunções coordenativas e subordinativas que conectam as orações. Como nove das doze questões sugeridas por este jogo solicita que o aluno identifique, exemplifique e analise as orações coordenadas e subordinadas (sem focar nas conjunções), optamos por expor apenas a primeira habilidade sugerida pelo documento oficial.

A questão acima solicita que o aluno diga quais são os dois tipos de oração e a diferença entre eles, contudo sabemos que não existem apenas dois tipos de orações. As gramáticas normativas, como, por exemplo, a de Cegalla (2010), citam oito tipos de orações, sendo elas: coordenadas sindéticas e assindéticas, principais, subordinadas, subordinadas substantivas, adjetivas, adverbiais e reduzidas. Logo, se o aluno citar apenas duas dessas orações, possivelmente sua resposta será tomada como errada, quando é a pergunta que se faz problemática. Possivelmente, a intenção é saber quais são os dois tipos de períodos compostos. Ainda que estejamos certos, resta-nos saber qual é *a intenção da intenção!*

Vejamos outra questão sugerida no jogo:

Figura 46: Questão nº 6 do jogo I sobre período composto.

6) Classifique a oração: *Estudei tanto que posso até ensinar a matéria.*

Fonte: Silva e Costa (2018,p.18).

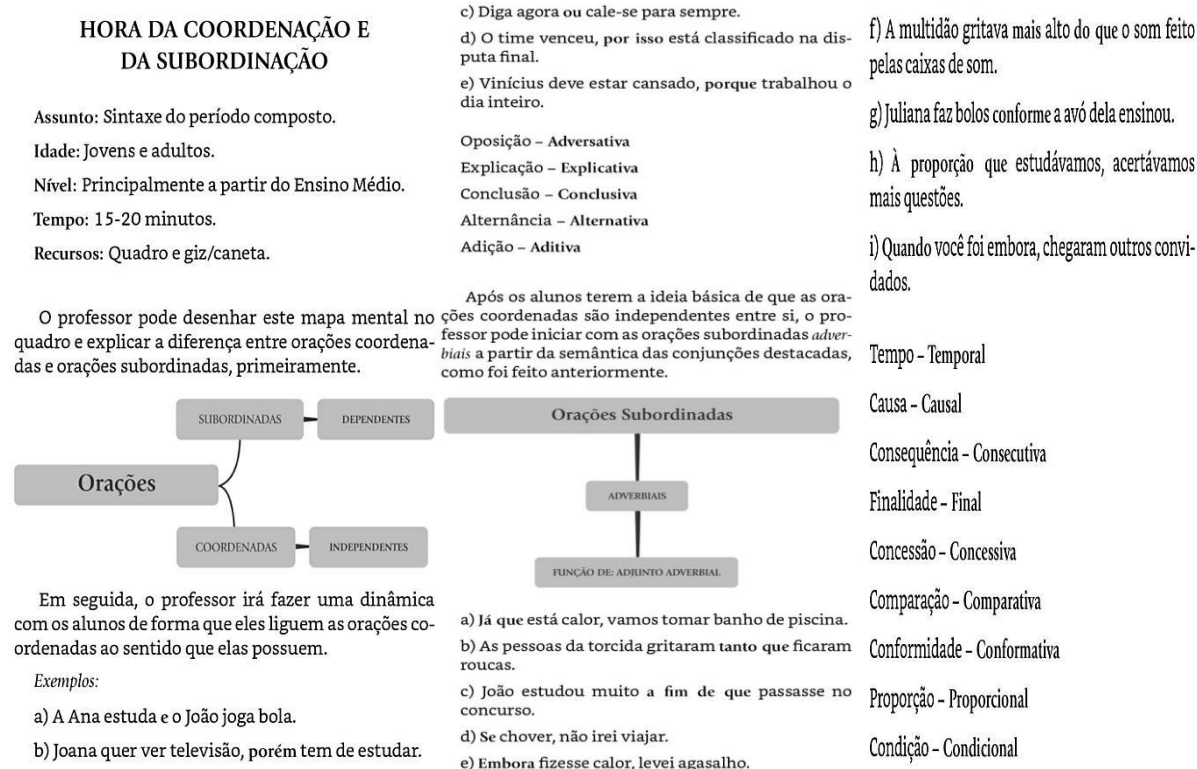
Na questão de nº6, o jogo sugere que em “estudei tanto que posso até ensinar a matéria” há apenas uma oração, quando, na verdade, há mais: **Estudei** tanto, que **posso** até **ensinar** a matéria. Assim, se o aluno responder apenas “Estudei tanto é uma oração principal”, ele não estará errado, mas não será essa a resposta que o professor tomará como correta.

Em vista dessas questões apresentadas e também de outras exemplificadas na figura 41, percebemos que a forma como é proposto o aprendizado dos períodos compostos não permite ao aluno identificar em textos lidos ou em produções próprias o agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação (BRASIL, 2017, p.185), uma vez que o jogo só traz exemplos de frases isoladas. Da mesma maneira, não leva ao desenvolvimento das habilidades sugeridas para a etapa do Ensino Médio, já que não conduz o aluno à análise dos elementos e dos aspectos dos períodos compostos visando à compreensão e à produção de textos.

As atividades de definição, nomeação e descrição são importantes para que o aluno sistematize os conhecimentos construídos acerca dos fatos da língua. Contudo, a crítica que fazemos aqui diz respeito a não ser possível alcançar os conhecimentos procedurais e condicionais (como sugerem os documentos oficiais) apenas lidando com os saberes declarativos, como afirma Gerhardt (2017). Afinal, saber o *que é* uma oração subordinada adjetiva não significa saber *como, quando e por que* empregá-la.

O segundo jogo analisado nesta seção se chama *Hora da Coordenação e da Subordinação*, cujo resumo se encontra nas imagens a seguir:

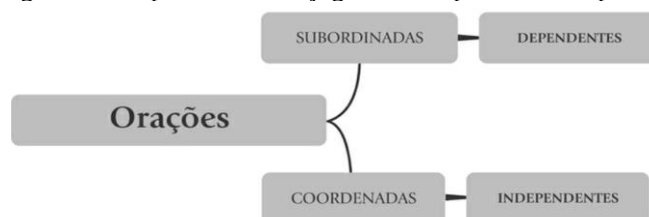
Figura 47: Jogo II sobre períodos compostos.



Fonte: SILVA e COSTA (2018, p.22).

O jogo é indicado para jovens e adultos, principalmente no Ensino Médio, conforme orientam os autores. À primeira leitura, a explicação do jogo se apresenta de forma bastante confusa e, somente após algumas releituras, fica claro ao leitor que o jogo se resume à explicação das orações coordenadas e subordinadas por meio de um mapa mental. Os autores dividem o funcionamento da atividade em duas etapas: inicialmente, o professor desenha um mapa mental no quadro e explica aos alunos a diferença entre as orações coordenadas e subordinadas, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 48: Mapa mental I do jogo II sobre períodos compostos.



Fonte: SILVA e COSTA (2018, p.22).

Na sequência, o livro orienta que o professor faça “uma dinâmica com os alunos de forma que eles liguem as orações coordenadas ao sentido que elas possuem” (p.23). Essa “dinâmica” não apresenta novidade alguma: requer que o aluno observe o sentido da oração proposta e classifique-a, como em “A Ana estuda **e** o João joga bola” = oposição – **adversativa**. Contudo, quando o mapa mental acima aponta para a independência das orações coordenadas, a que *independência* ele se refere? Se for à independência semântica (já que a atividade sugere que os alunos observem o sentido das orações), a explicação está conceitualmente errada, porque as orações coordenadas são independentes apenas sintaticamente (BECHARA, 2015). Caso a explicação do professor tenha esclarecido a independência sintática, a atividade sugerida em sequência não corrobora com o que foi ensinado, visto que foca apenas no sentido das orações.

Quanto às orações sugeridas na atividade, concluímos que algumas avançam em relação às listas apresentadas nos manuais tradicionais. Em “A Ana estuda **e** o João joga bola”, o conectivo empregado, classificado como aditivo, conecta orações com valor adversativo. Esse trabalho de explorar funções diferentes para uma mesma forma representa um avanço em relação às abordagens tradicionais.

A segunda etapa do jogo orienta os professores a, após os alunos terem uma ideia básica acerca das orações coordenadas, iniciarem a apresentação das orações subordinadas adverbiais a partir da semântica das conjunções em destaque. Vejamos o mapa mental dessa segunda etapa:

Figura 49: Mapa mental II do jogo II sobre períodos compostos.



Fonte: SILVA e COSTA (2018, p.23).

Após exposição e explicação do mapa, assim como na primeira etapa, o jogo orienta que sejam propostas aos alunos nove orações com os advérbios destacados para que eles as classifiquem, como, por exemplo: “**se** chover, não irei viajar” = condição – **condicional**.

Esse tipo de metodologia, que se caracteriza pela exposição do conteúdo seguida de exercícios de classificação, não apresenta nada de novo ou de mais reflexivo e produtivo do que as atividades que já são realizadas há muito tempo, como afirma Gerhardt (2017), ao analisar exercícios propostos nos livros didáticos para o ensino das orações subordinadas adverbiais:

É importante salientar que nem sempre o mero recurso de atrelar o significado à construção é suficiente como estratégia didática, já que se corre com isso o risco de mostrar a linguagem apenas na sua transparência, o que resulta em nenhum trabalho metalinguístico. Dessa maneira, nenhum fato de linguagem é realmente ensinado, já que os alunos, por saberem português, já conhecem o significado das construções e o seu real problema escolar de aprendizado, a saber, o que é que eles precisam aprender para efetivamente usar essas construções em textos escritos de diversos gêneros e empregá-las no discurso oral mais formal, sequer é abordado (GERHARDT, 2017, p.83).

Conforme a autora, o recurso de vincular a construção ao sentido, como é proposto no jogo para a classificação das orações coordenadas e subordinadas, nem sempre é suficiente enquanto estratégia didática. É necessário um trabalho que permita aos alunos analisarem a construção dos períodos compostos e os efeitos de seu uso na prática, em produções textuais próprias ou de outros. Essa, inclusive, é a habilidade requerida pela BNCC para os alunos do Ensino Médio.

A falta de finalidade prática para o aprendizado das orações complexas fica bastante clara na própria exposição do jogo, que, como podemos perceber no quadro, não apresenta qualquer objetivo específico para o uso da atividade lúdica – isso se pudéssemos considerar a atividade de fato como lúdica ou como um jogo, já que ela se desenvolve pela apresentação do conteúdo em um mapa mental simples, seguido de atividades de classificação. Esse tipo de exercício pode ser realizado (como já tem sido) no caderno ou no quadro, não possuindo nenhum suporte característico ou uma dinâmica diferente das atividades tradicionais para que possa ser tomado com um jogo.

O terceiro jogo analisado é bastante semelhante ao anterior, chamado *Quem sou eu?*. Vejamos o que sugere esta atividade:

QUEM SOU EU?

Assunto: Sintaxe do período composto.

Idade: Jovens e adultos.

Nível: Principalmente a partir do Ensino Médio.

Tempo: Cerca de 30 minutos.

Recursos: Cópia dos cartões e dos desenhos das carinhas disponíveis ao final da explicação do jogo.

Esta é uma brincadeira divertida que envolve bastante foco e concentração; através dessa prática inovadora, os alunos saberão melhor como classificar as orações subordinadas, não apenas por memorização, mas sim pelo sentido de cada uma.

Nesse recurso dinâmico, os alunos aprenderão conciliar a semântica das orações subordinadas a

Figura 50: Jogo III sobre período composto.

orações subordinadas a sua classificação sintática. Dessa forma, pode-se desprender da forma tradicional de decorar as nomenclaturas. Este jogo não só estimula o aperfeiçoamento na sintaxe do período composto, ajuda também o aluno a desenvolver uma mente mais observadora e criteriosa em relação à aceitação de textos em qualquer situação.

O jogo consiste em vinte cartas sortidas que estarão misturadas entre: subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. Além de seis cartas que terão a nomenclatura inicial das orações: oração subordinada substantiva, oração subordinada adjetiva e oração subordinada adverbial. Estas cartas devem ser divididas igualmente aos dois jogadores participantes.

Após a divisão inicial, dezoito cartas, que classificam cada tipo de subordinada, deverão ser misturadas e distribuídas em uma superfície plana. Em seguida, os jogadores terão que pegar dez cartas cada, que contenham exemplos orações. O primeiro

que iniciar terá que escolher uma carta, que estará numerada, e ler em voz alta para o jogador adversário.

Então o adversário, primeiramente, deverá analisar se a oração é subordinada substantiva, adjetiva ou adverbial. Caso acerte este primeiro passo, logo terá cinco pontos. Caso erre, passará a vez. Acertando, deverá analisar as cartas sobre a superfície e escolher a melhor que represente o real sentido da oração. Se acertar o segundo passo, o jogador ganha mais cinco pontos, caso erre, o jogador adversário ganha cinco pontos e o perdedor passa a vez. Como no nome do jogo, depois de escolhidas as cartas, o jogador deverá dizer ao adversário: “Eu sou uma oração subordinada (e as duas outras nomenclaturas)”.

As cartas com os exemplos estarão numeradas porque há uma tabela de respostas de acordo com o número de cada uma. Por isso, o jogo deverá ser supervisionado por uma terceira pessoa, que conferirá as respostas e marcará os pontos de cada um. Há duas carinhas, uma triste e uma feliz, que podem ser coladas em um palito de picolé; essas carinhas serão erguidas pelo supervisor do jogo quando a resposta final for correta ou errada, de acordo com a tabela de respostas. Ganha o jogador que tiver maior quantidade de pontos.

Fonte: SILVA e COSTA (2018, p.63).

Segundo os autores, o jogo é indicado para jovens e adultos, principalmente no Ensino Médio. Assim como no jogo anteriormente analisado, este funciona em duas etapas: inicialmente, os alunos devem pegar aleatoriamente cartões contendo orações e, após análise, classificá-las em oração subordinada substantiva, adjetiva ou adverbial. Classificando corretamente, eles avançam para a segunda etapa, que consiste em classificar o tipo de oração a partir do sentido. Por exemplo, em “Peço-te, apenas, **que me compreendas**”, o jogador classifica primeiro como *oração subordinada substantiva* e, na segunda etapa, classifica como *objetiva direta*.

Nesse jogo, todas as classificações das orações se encontram em cartões, como podemos ver em alguns exemplos:

Figura 51: Cartões do jogo III sobre períodos compostos.

ORAÇÃO SUBORDINADA SUBSTANTIVA	ORAÇÃO SUBORDINADA ADJETIVA	ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL
SUBJETIVA	RESTRITIVA	EXPLICATIVA
OBJETIVA DIRETA	CONSECUTIVA	CAUSAL

Fonte: SILVA e COSTA (2018, p.65).

É através do uso desses cartões que os alunos devem vencer as etapas, ao classificarem corretamente as orações propostas. Com essa atividade, os autores sugerem que

(...) os alunos saberão melhor como classificar as orações subordinadas, não apenas por memorização, mas sim pelo sentido de cada uma. Neste recurso dinâmico, os alunos aprenderão conciliar a semântica das orações subordinadas à sua classificação sintática. Dessa forma, pode-se desprender da forma tradicional de decorar as nomenclaturas. Este jogo não só estimula o aperfeiçoamento na sintaxe do período composto, ajuda também o aluno a desenvolver uma mente mais observadora e criteriosa em relação à aceção de textos em qualquer situação (SILVA; COSTA, 2018, p. 64).

Para os autores, com o uso do jogo, os alunos podem classificar as orações pelo sentido, conciliando semântica e sintaxe, sem a necessidade de decorar as nomenclaturas, assim como podem ter uma mente mais observadora e criteriosa quanto à interpretação de textos. Na prática, a busca pelo desenvolvimento dessas habilidades através do jogo sugerido apresenta-se bastante problemática.

Inicialmente, quando o jogo sugere classificar as orações pelo sentido de cada uma, notamos a inviabilidade de classificar, por exemplo, as orações subordinadas substantivas. Os alunos, enquanto falantes nativos da língua, sabem o significado das construções que sugerem explicação, comparação, condição, mas que sentido atribuirão a “que me compreendas” em “Peço-te, apenas, **que me compreendas**”? Não existe um *sentido de objeto direto*. O objeto direto é uma função sintática, que pode ocorrer pelo emprego de um termo, como, por exemplo, “compreensão” ou pelo emprego de uma oração, como “que me compreendas”, gerando duas estruturas alternativas: “Peço sua compreensão” x “Peço que me compreendas”. A oração subordinada substantiva, assim como todas as demais dessa categoria, é classificada por seu valor sintático e não por seu sentido.

Apenas critérios semânticos não dão conta de explicar (e justificar) a organização das orações e, apesar de os autores sugerirem uma conciliação entre semântica e classificação sintática, de fato não é isso o que ocorre, visto que nas orientações do funcionamento do jogo é pedido ao aluno que classifique os períodos pelo sentido.

Ainda segundo os autores, o jogo permitirá desprender-se da forma tradicional de decorar as nomenclaturas, contudo, não fica claro ao leitor como será possível aos alunos usarem durante todo o jogo as nomenclaturas sem tê-las decorado. Será permitido durante o jogo, por exemplo, o uso de algum material de apoio, como a gramática ou o livro didático?

Um trabalho desprendido da forma tradicional de memorizar as nomenclaturas inicia-se com atividades que permitam ao aluno manusear e exercitar a língua que ele já conhece através dos textos, levando-o a observar as possibilidades de uso e seus efeitos para, enfim, nomear e conceituar as estruturas que ele já manipulou, conforme indica Franchi (2006). Neste tipo de trabalho, a memorização (enquanto capacidade mental necessária ao aprendizado) não finda em si mesma: o aprendiz não decora os nomes para provar que sabe determinado fato da língua, antes, ele já conhece tanto determinado fato, que nomeá-lo é um “simples” trabalho de sistematização.

A última característica do jogo, segundo seus autores, é a capacidade de auxiliar os alunos a desenvolverem uma mente mais observadora e criteriosa quanto à interpretação de textos em qualquer situação, todavia, se aprendemos a escrever lendo e escrevendo (PERINI, 2016), como interpretar textos apenas classificando frases? Parece-nos um objetivo cujo alcance é inviável.

Dessa maneira, concluímos que a atividade em questão, assim como o jogo anteriormente analisado, não sugere um trabalho sobre períodos compostos com vistas a melhorar os processos de leitura e produção textual dos alunos, dado que nem mesmo se utilizam de textos (ou trechos de textos) como um dos recursos para o jogo. Essas observações nos mostram o quão distante o ensino de gramática (aos moldes tradicionais) está das práticas de linguagem, visto que os alunos são levados a decorar, identificar e classificar, mas não sabem, na prática, o que fazer com esses conhecimentos adquiridos. Como afirma Gerhardt (2017):

ensinar gramática tendo como objetivo o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas relacionadas a ações reais da linguagem é ensinar também uma prática, e a premente necessidade disso aparece a cada momento em que nos deparamos com textos problemáticos de alunos – inclusive para reconhecer de fato quais são os problemas que eles apresentam (GERHARDT, 2017, p.89).

Em vista dessas considerações, vejamos o quarto e último jogo escolhido para análise, nomeado de *Jeopardy!*:

Figura 52: Jogo IV sobre períodos compostos.

JEOPARDY!

Assunto: Todos os pontos gramaticais. Aqui apresentamos exemplos de questões relacionadas à Fonética, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Estilística e Literatura.

Idade: Jovens e adultos.

Nível: Ensino Médio.

Tempo: Uma hora a uma hora e meia.

Recursos: Quadro e giz/caneta.

Jeopardy! é um programa de televisão que teve início na década de 1960 nos Estados Unidos e que se popularizou em diversos países, sendo exibido até a atualidade. É um *show* de perguntas e respostas que inclui conhecimentos gerais nas áreas de história, literatura, cultura e ciências. Ao contrário de muitos jogos similares, neste os temas são apresentados como respostas e os concorrentes devem formular a pergunta correspondente. Geralmente, são seis categorias e cada uma delas apresenta cinco perguntas com pontuações que refletem o grau de dificuldade, variando de 10 a 50 ou 100 a 500 pontos.

O professor pode organizar uma adaptação do jogo para a sua disciplina. Além disso, pode decidir se prefere manter a versão original em que há uma definição e os alunos devem acertar a que pergunta a definição ou resposta se refere. Ou pode simplificar e apenas fazer as perguntas, bastando os alunos escolherem o valor da pergunta que pretendem responder.

Aqui, para simplificar, vamos dispor trinta perguntas, cinco para cada uma das seis categorias a seguir. Porém, o professor pode ficar à vontade para fazer as adaptações que julgar necessárias para a sua turma.

O professor deve fazer a seguinte tabela no quadro ou projetá-la no quadro, se utilizar aparelhos multimídia:

Fonética	Morfologia	Sintaxe	Semântica	Estilística	Literatura
100	100	100	100	100	100
200	200	200	200	200	200
300	300	300	300	300	300
400	400	400	400	400	400
500	500	500	500	500	500

Os alunos podem ser colocados em equipes. A sugestão é que haja três equipes competindo. Para cada rodada, um aluno pode representar a equipe. Esta, ao chegar sua vez, deve escolher uma categoria e uma pontuação. Contudo, os alunos devem ser avisados sobre o grau de dificuldade crescente das perguntas.

Sintaxe:
100 pontos:
Uma oração assindética é:
a) Uma oração sem vírgulas
b) Uma oração adversativa
c) Uma oração sem conjunções
Resposta: c.

200 pontos:
Classifique a oração subordinada substantiva destacada: “Maria está arrependida do que fez”.
a) Completiva nominal b) Apositiva c) Objetiva indireta
Resposta: a.

300 pontos:
O que indica a partícula *se* na frase a seguir: “Quebrou-se o encanto”?
a) Partícula apassivadora
b) Índice de indeterminação do sujeito
c) Pronome reflexivo
Resposta: a.

400 pontos:
Identifique o tipo de sujeito do trecho: “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heroico o brado retumbante”.

Fonte: SILVA e COSTA (2018, p. 24).

O jogo é indicado para jovens e adultos, especificamente para o Ensino Médio. Como pudemos ver no quadro, o jogo possui uma versão original, inspirada no programa de TV americano de perguntas e respostas, de mesmo nome: *Jeopardy!*. Nessa versão, são expostas aos participantes as respostas sobre conteúdos de diversas áreas e eles devem responder com a pergunta correspondente. No jogo que estamos analisando, os autores optaram pela versão mais simplificada, sugerindo as perguntas para que os alunos escolham corretamente as respostas.

O jogo em sua versão original apresenta-se bastante interessante, já que sugere ao participante uma atividade de reflexão e se desenvolve por meio de respostas com diferentes níveis de dificuldade. Contudo, na versão sugerida pelos autores, o jogo não traz nenhuma novidade ao tratar dos conteúdos gramaticais, visto que atividades de classificação e de múltiplas escolhas já são comuns nas aulas de língua. Nesse ponto, essa dinâmica se assemelha ao primeiro jogo analisado nesta seção (“ovo no quadro”): são feitas perguntas sobre períodos compostos às equipes e pontuam aquelas que as acertarem.

Das quatro atividades expostas nesta seção, apenas “Jeopardy!” apresenta características de um jogo: possui aspectos – como a dinâmica – que o diferenciam de outros jogos (inclusive de outros *Quizzes*) e de exercícios comuns no ensino das disciplinas

escolares, além de possuir (na versão original) um suporte específico, como os consoles ou os aplicativos digitais. Contudo, assim como nos jogos anteriormente analisados, este também apresenta limitações, como a falta de objetivos para sua aplicação e a apresentação de atividades que não sugerem reflexão e análise.

Por fim, constatamos que, ao considerarmos o que propõem os documentos oficiais e as inúmeras pesquisas voltadas para o ensino de língua portuguesa, percebemos os equívocos nas propostas para o ensino de gramática (em especial para o ensino de sintaxe), como nos jogos que analisamos aqui. A observação de inconsistências é tarefa bem mais simples que a complexa sugestão de atividades que melhorem ou substituam essas outras já expostas, com vistas a permitir, como sugere Gerhardt (2017, p.103), “uma organização do conhecimento gramatical que se possa aproveitar para o estudo da produção e da leitura de textos escritos e orais”. Cientes das limitações dos jogos e dos desafios em propor e pôr em prática atividades significativas para o ensino de gramática, reforçamos que nossas análises não objetivaram depreciar as propostas, mas auxiliar na compreensão do tratamento dado à gramática (por meio da compreensão do trabalho com sintaxe) utilizando jogos como estratégias didáticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto residente pedagógica, recorro-me que, para o cumprimento da carga horária exigida pelo programa, eu precisava ofertar uma oficina (aplicada juntamente com uma colega) e escolhi fazê-la sobre jogos de gramática. Após a escolha, os residentes deveriam passar em cada turma para as quais a oficina se dirigia e “vendê-la” aos alunos, e assim eu o fiz, juntamente com meus outros colegas de curso, que ofertavam as oficinas deles sobre os mais variados temas: minicurso de Libras, literatura de cordel, revisão para o ENEM e etc. Estas aulas extra-sala por nós ofertadas tinham limites de vagas e o alvoroço por ter que barrar alguns dos alunos em nossa oficina de jogos era um fato: ao ouvir a palavra *jogo*, todos os alunos queriam participar, acreditando ser diversão na certa! E era.

Contudo, como professores em formação, não tínhamos um olhar crítico sobre o material que estávamos ofertando aos alunos com o intuito de ensiná-los sobre alguns conteúdos gramaticais, como sintaxe, classes de palavras, etc. O jogo lhes proporcionava diversão, mas e aprendizado? Este último, já não havia garantia. A partir das críticas construtivas de nossos coordenadores de Residência, percebemos que os jogos que havíamos produzido e ofertado aos nossos alunos faziam o mesmo que as atividades tradicionais já faziam, conforme aponta Pilati (2014): exposição de conceitos e elaboração de exercícios repetitivamente de classificação. Em nível de aprendizagem, não havia nada de novo, os alunos só participavam da aula-jogo mais “animados”.

Em vista desta experiência, e levando em conta que o momento de reclusão social no qual estamos vivendo elevou o número de procura por atividades mais divertidas, como os jogos, nós nos questionamos: será que os jogos propostos para o ensino de língua portuguesa têm servido ao que os documentos oficiais e as teorias linguísticas voltadas ao ensino propõem como objetivos para o ensino de língua e gramática? E mais, será que estas propostas têm se apresentado, de fato, como uma metodologia ativa, instigando a curiosidade e a autonomia no aprendizado do aluno, ou são apenas *novas roupas em velhos hábitos*?

Inquietos por esses questionamentos, propusemos analisar o ensino de gramática, por meio da análise de quinze jogos prescritos para o trabalho com sintaxe, de Almeida (2019) e Silva e Costa (2018). Os jogos analisados nesta pesquisa trataram sobre os conteúdos de concordância verbo-nominal, regência verbo-nominal, crase, funções sintáticas e períodos

compostos, cuja averiguação nos mostrou características regulares a todas as dinâmicas, como: a) falta de objetivos para a aprendizagem; b) exercícios findados no próprio objeto de estudo; c) não correspondência entre os objetivos propostos e as ações metalinguísticas requeridas; d) inconsistências teóricas sobre o conteúdo abordado; e e) apresentação de regras confusas.

Para além dos obstáculos específicos apresentados por cada jogo, concluímos que tais características comuns a todas as atividades avaliadas neste trabalho nos apontam para um ensino de gramática que ainda persiste no modelo tradicional de ensino, cujos objetivos, na maioria das vezes, limitaram-se a memorizar regras (como nos jogos I sobre concordância verbal e nominal), preencher lacunas (como nos jogos I sobre regência nominal e crase) ou classificar uma oração (como nos jogos I e II sobre períodos compostos).

A persistência nestes objetivos, cujos resultados já se mostraram improdutivos (GERHARDT, 2017), não permite que o aluno alcance as habilidades sugeridas pelos documentos oficiais (BRASIL, 2017), visto que, ao tratar os conteúdos de maneira isolada e com fins em si mesmos, sem reflexão ou análise, o aluno não é levado a saber (como sugere a BNCC) como utilizar, em suas práticas de linguagem, sejam orais ou escritas, os conhecimentos adquiridos.

Nestas condições, a atividade lúdica é só mais um suporte sem muito sucesso, visto que não cumpre com os objetivos de colocar o aluno em uma posição ativa, permitindo-lhe problematizar, refletir e atuar em seu processo de aprendizagem. Constatamos, também, que a grande maioria dos jogos averiguados nesta pesquisa não passaram de exercícios comuns às aulas de língua, que poderiam ter sido realizados no caderno ou no livro, não se caracterizando de fato como um jogo, constituído de um suporte físico específico e de regras que lhe diferencie de outros jogos e das tradicionais “fichas de tarefas”.

O trabalho analítico e exploratório ao qual nos submetemos por meio da análise dos jogos nos permitiu ampliar nossos conhecimentos sobre o que é gramática, como e porquê ensiná-la, como também identificar uma metodologia ativa, não apenas por receber a característica da ludicidade, mas principalmente por apresentar-se como um meio de protagonismo no processo de aprendizado do aluno.

Em vista das considerações feitas, concluímos que nosso objetivo de pesquisa foi alcançado: verificamos que os jogos analisados se mostraram recursos que pouco

acrescentariam ao ensino de gramática, dada a perspectiva limitada (e até mesmo confusa) de língua e gramática adotadas por esses materiais. As consequências disso nós já apontamos: um ensino sem a problematização e a manipulação dos fatos da língua, limitado a decorar regras (PERINI, 2016).

Reiteramos que o nosso trabalho não tem por intuito degradar os materiais sugeridos pelas autoras Almeida (2019) e Silva e Costa (2018), pois compreendemos os esforços e as limitações pelo qual passamos enquanto professores, na busca por um ensino de língua mais significativo. Em vista disto, nosso intuito é revisitar estes recursos lúdicos tão vigentes em nosso tempo, com vistas a aprender sobre os caminhos coerentes e possíveis para o ensino de gramática, assim como melhorá-los em nossas práticas em sala de aula.

Concluímos, portanto, olhando para esta pesquisa com aspirações futuras, visando à proposta e à aplicação de jogos baseados em um ensino de gramática reflexivo (VIEIRA, 2017, 2018, 2019). Nossa pesquisa nos revelou que nenhum método utilizado em sala poderá ser produtivo se não entendermos que concepção de língua e de gramática é capaz de conduzir nosso fazer pedagógico para um ensino de língua que amplie competências linguístico-discursivas dos alunos. Jogos físicos e até mesmo jogos virtuais (com o auxílio de todos os apetrechos digitais), como ilustramos na introdução deste trabalho, não passarão de meros disfarces para a manutenção de aulas de gramática ancoradas (e estamos usando aqui “ancoradas” no sentido de “presas”) na *gramatiquice* e no *normativismo* tão nocivos à nossa educação linguística. Compreender que a proposição de jogos pura e simplesmente, sem a adoção de uma concepção de língua que realmente nos conduza à superação de nossos piores vícios pedagógicos – a cultura do erro extraída de uma gramática com fins em si mesma (FARACO, 2008) –, é o primeiro passo na tarefa de contribuir para a promoção de uma educação linguística de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P. N. **Língua portuguesa e ludicidade**: ensinar brincando não é brincar de ensinar. 2007. 130p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ALMEIDA, R. de C. S. **Dinâmicas para aulas de Língua Portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- ANDRADE, É. C. **Análise de material didático em língua inglesa**: foco no ensino de gramática. Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista, 2019.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. SP: Parábola Editorial, 2007.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12.ed. Porto: Porto, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.
- CARNEIRO, I. S.; MESQUITA, M. R. **O ensino-aprendizagem da crase na esfera escolar**: um fenômeno consciente?. 2019. 49f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) - Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Rio de Janeiro, 2019.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CHAGAS, D. S. Concordância verbal estratégia para o trabalho com os três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, R. S. (Org). **Gramática, Variação e Ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. 1.ed. Rio de Janeiro: Blucher Open Access, 2018. p. 61-93.
- COSTA, A. V. **O lúdico na sala de aula de língua portuguesa no fundamental II**. 2008. 229p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CRUZ, R. C. da. Linguagem coloquial e culta na língua portuguesa: onde e quando o "pobrema" não é problema. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, nº 6, 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/6/linguagem-coloquial-e-culta-na-lingua-portuguesa-onde-e-quando-o-pobrema-nao-e-problema>. Acesso em: 28 jun. 2021.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017.

DUARTE, V. B. da C. Uma análise da regência verbal em livros didáticos do ensino médio. In: XVII Congresso Internacional Asociación De Lingüística Y Filología De América Latina, 2019, João pessoa. **Anais [...]**. Estação Cabo Branco, 2019.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERRAREZI, C. **Sintaxe para educação básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERRAZ, M. M. T.; OLIVAN, K. N. Gramática e formação do professor de língua materna: refletindo sobre o ensino e ensinando para a reflexão. In: **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**, 2011, Curitiba. P. 2234- 2248.

FRANCHI, C. **O que é mesmo gramática?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERHARDT, A. F. **Ensino de Gramática e desenvolvimento metalinguístico**: teorias, reflexões e exercícios. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

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

IGNÁCIO, S. E. Por exemplo, o ensino da análise sintática. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 37, 2001. Disponível em: www.periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3931. Acesso em: 25 jun. 2021.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, A.; SUPEVELDA, C. **Oficina de gramática - metalinguagem para principiantes**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. **Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

MAIA, M. M. P.; NUNES, V. Z.; **Regência verbal e nominal**: Uma análise em livros didáticos do Ensino Fundamental II. *Leopoldianum*, São Paulo, v. 44, n. 123, p. 67-85, dez.2018. Disponível em:<<https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/issue/view/90>>. Acesso em: 09 jul 2021.

MARCUSCHI, L. A. **A língua falada e o ensino de Português**. Depto de Letras, UFPE, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (ORGS). Hipertexto e gêneros digitais: **Novas formas de construção do sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MELLO, Fernanda Rosário de. **Educação linguística e materiais didáticos de Português na Educação Básica**. Projeto de Pesquisa. João Pessoa: DLPL/UFPB, 2019.

MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem Através dos Jogos**. Trad. Valério Campos. Petrópolis: Ed. Artmed, 2005.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão/GO: Universidade Federal de Goiás, 2011.

OLIVEIRA; R. E. C. de.; MORAIS, A. G. de. **O ensino e a aprendizagem da concordância verbo-nominal**: concepções e práticas numa rede pública de ensino. 2002. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

ORTIZ, J. P. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PILATI, E. N. S. Laboratório de ensino de gramática: questões, desafios e perspectivas. In: Josênia Vierira; Francisca Cordelia. (Org.). **O que a distancia revela**: reflexões de professores e estudantes do Curso de Letras EAD/UnB. 1ed. Brasília: Gráfica e editora Movimento, 2014, v. 1, p. 48-67. São Paulo: EPU, 1986.

RODRIGUES, T. de A. **Buscando sentido para a pesquisa e o ensino de Regência verbal**: uma abordagem funcional-cognitiva. 2011. 229p. Dissertação (Mestrado em linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SILVA, S.; COSTA, S. **Dinâmicas e jogos para aulas de língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

TEIXEIRA, C. S. **Revista ECOS. Literaturas e Linguísticas**. Ensino de gramática e análise linguística. Mato Grosso, v. 11, n. 2, p. 163-173, Dez., 2011.

VERGARA, S. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIEIRA, S. R. Os três eixos para o ensino de Gramática. In: _____. (org.) **Gramática variação e ensino**: diagnose & propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

VIEIRA, S. R. (Org.) **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas**. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Blucher, 2018.

VIEIRA, S. R. Ensinando gramática em três eixos: conectivos e conexão de orações. In: Anais do II Seminário do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações, 2., 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Niterói: Letras UFF, 2019. p. 57-78.

